



INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL SCIENCES

ULUSLARARASI AKADEMİK VE UYGULAMALI BİLİMLER KONGRESİ

INTERNATIONAL CONGRESS ON ACADEMIC AND APPLIED SCIENCES

ULUSLARARASI AKADEMİK VE UYGULAMALI BİLİMLER KONGRESİ



INTERNATIONAL LANGUAGE EDUCATION AND TEACHING SYMPOSIUM

ULUSLARARASI DİL EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ SEMPOZYUMU

TAM METİN VE ÖZET KİTABI
FULL TEXT and ABSTRACT BOOK
(Proceedings)

26-28 OCTOBER 2018
TARGOVISTE
ROMANIA



INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL SCIENCES IV

**INTERNATIONAL CONGRESS ON ACADEMIC AND
APPLIED SCIENCES**

**INTERNATIONAL LANGUAGE EDUCATION AND
TEACHING SYMPOSIUM IV**

Full Text and Abstract Book (Proceedings)

Editors

Dr. Burcu YÜKSEL

Assoc. Prof. Dr. Yusuf AVCI

Assist. Prof. Dr. Serhat KÜÇÜK

ISBN: **978-973-7616- 99-1**

Valahia University Press ©

Strada Aleea Sinaia, Nr. 13, Targoviste, cod 130004, Dambovita, Romania

Valahia University of Targoviște, Romania

26-28 October 2018

İçindekiler Tablosu

Etkinlik Programı	8
Etkinlik Hakkında.....	9
INCSOS Oturum Programı.....	10
INCSOS Oturum Programı.....	11
INCSOS Oturum Programı.....	12
INCSOS Oturum Programı.....	13
INTCACAS Oturum Programı	14
INTCACAS Oturum Programı	15
INTCACAS Oturum Programı	16
INSLET Oturum Programı	17
INSLET Oturum Programı	18
Sanal Sunumlar.....	19
Karabük-Safranbolu Havzasının Yağış Miktarında Görülen Değişmeler	20
Türk Siyasal Hayatında Yaşanan Referandumlar Üzerinden Siyasal Coğrafyanın Okunması	21
Kazan Tatar Efsanelerinde Anne Evlat İlişkisi	22
Karbondioksit Emisyonu ve Doğumda Yaşam Beklentisi Arasındaki İlişki: OECD Ülkelerin'den Kanıtlar	23
Dört Seyahatnamede Romanya'ya dair Bilgiler	24
Tımsıvari İbrahim Naimeddin Efendi'nin Hayatı ve Eserleri	25
İstahri'de Mâverâünnahir Bahsi	26
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlere Yönelik İçerik Analizi	27
Köktürk Yazısı ile Yazılmış Yazıtlarda F İşareti ile Gösterilen Ń Sesi Üzerine	28
Yazılı ve Görsel Medyanın Obezitenin Görülmesindeki Önemli Etkisi	29
İnsan Hakları Perspektifinden “Şartlı Mülteci”	30
Türkiye ve Bazı AB Ülkelerindeki Kadın Eğitimi ve İstihdamında Cinsiyet Ayırıcılığına İlişkin Kıyaslamalar	31

British Missionary Activities Across Trans-Jordan	32
19.Y.Y. Rus Resim Sanatında Rus Gezgin Ressamların Resimlerinde Kadın Ve Çocuk Figürlerinin Sosyolojik Acıdan İncelenmesi	33
Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Algılarıyla Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	34
Dünya Görüşünün Üslûba Etkisi	35
Tarihî Akbaba Gazetesinin Dil ve Üslup Özellikleri	36
Causes of Deaths in Turkish Republic of Northern Cyprus between 2007 and 2011: Implications for Prevention of Major Causes of Deaths	37
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Etkinlik Önerileri: B2 Seviyesi	38
Read this get straight as!.....	39
New Directions for Agricultural Education Research and Extension in Turkey	41
Current Challenges and Perspectives of Agricultural Advisory System in Turkey	42
Combating with Gender Inequality: The Case of Turkish Academic Field	43
Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	44
Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş ve Gelişim Sürecinde Robert Kolej Mezunlarının Yeri	45
Mavi-Beyaz Seramik, Çini ve Porselenlerin Doğu Batı Yolculuğu	46
Kayzer II. Wilhelm'in Doğu Seyahati (1898)	47
The Effect Of Some Eschatological Ideas To Society	48
The Change of The Book From Printed To E-Book Through Communication	49
The Use Of Dried Blood Powder As A Source Of Animal Protein In Tilapia Fish	50
Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	51
Investigation of Middle School Students' Opinions regarding the Concept of A Problem	52
Manzum Akaidnameler ve Risale-I İ'tikaddiye Yeri	53
Student Success And Effects On Course Motivation Of Student-Centered Model Supported Courses: A State University Vocational School Of Health Services Example	54
A Novel Design Of A Fractal Antenna Array With Using CST	55

Silver Nano Particles from Squash Peel: An Experimental Study	56
Evaluation of Mixed Infection from an Abortion Case in Cattle within the Scope of Brucellois	57
Chemosensing Applications of Dansyl-functionalized Polymers	58
Surface Properties of Ultra-high Molecular Weight Polyethylene / Cellulose Based Polymer Composites	59
A Review of Studies on Beliefs and Practices of Instructors about Oral Corrective Feedback	60
Sağlık Kuruluşlarında Gürültü Kirliliği ve Çalışan Sağlığı	61
Son Yüzyılda Vatikan'ın Dünya Siyasetindeki Yeri	62
Gerede'de Girişimcilik Örneği Olarak Deri ve Deri Ürünleri	63
Üçbölük (Ilbart) Köyü'ndeki Asma Motifli Kaya Mezarları Üzerine Bir Değerlendirme	64
Cerrahi Birimlerde Çalışan Hemşirelerin Hastane Anksiyete Depresyon Düzeyleri ile İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	65
Hemşirelerin Çalışma Ortamında Yaşadıkları Stresörler ile Kullandıkları Başetme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	66
Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Hastalarının Müzikoterapi Çalışmaları Sonrası Değerlendirilmesi	67
İş ve Uğraşı Terapisi Tekniklerinin İş Bulma ve Mesleklerini Uygulama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler: KOÜ Yahya Kaptan MYO Örneği	68
Bağlantıcı Öğrenme Hazırbulunuşluğu	69
Sakarya İli Dış Mekan Süs Bitkileri Üretim Alanlarında Sorun Olan Yabancı Ot Türleri	70
Jimnastikçilerde Gluteus Maksimus- Medius ve Kuadriseps Kaslarına Uygulanan Kinezyo Bantın Performans Üzerine Akut Etkilerinin İncelenmesi	71
Determination of Increasing Expenditures of Advertising: Kosovo Case	72
Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özelliği ve İşletmeciliği	73
Gastronomi Öğretim Programında Yeralan Derslere Verilmesi Gereken Önemin İncelenmesi	74
The Role of Teacher Talk in Teaching Turkish to Foreigners	75
The Indication of Pygmalion Effect in the Key Dynamics of Further Education	76
The Babur-nama as Primary and Secondary Source Material	77

Yemeni - Turkish Bilateral Relations	78
Amra ve Türevleri Üzerine	79
Ardahan Ağzındaki Arkaik Bir Kelime Üzerine	80
Klasik Sonrası Dönem Çağatay Türkçesiyle Kaleme Alınmış ve Doğu Türklüğünün İslamlaşmasını Konu Alan ‘İmamlar Tezkileri’	81
Yabancılara Türkçe Öğretimi programının Peacock Modeline göre Analizi	82
Kadın Konusundaki Gazete Manşetleri Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme	83
Türkçe’yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çocuklar İçin Temel Düzey Resimli Kavramlar Sözlüğü	84
Troia, Truva, Troya	85
İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bakımından Değerlendirilmesi	86
The Role and Significance of Education in Holy Quran	87
Araplara Osmanlıca Öğretiminde Müşterek Kelimelerin Etkisi	88
Edebiyat Eğitiminde Görsellerden Yararlanma	89
Suriyeli Öğrencilerin Türkçe’yi Öğrenme Süreçlerinde Görülen Dil Problemleri	90
Edilgen Cümlelerin Nesirdeki Yeri	91
Akademisyenlerin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme	92
What are the perceptions of students about the foreign language test implemented as a component of university entrance exam	93
Labor and Trade Union Movement in Algeria Between 1830-1962, Tracks and Roles ...	94
Iran-Turkey Foreign Policy İn Syria From The Constructivism Theory Approach	95
Kocaeli İli İzmit İlçesi 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Analizi	96
Eye Tracking as a Measure of Analysis in Classroom Discourse	97
Sociolinguistic Psycholinguistic and Developmental Orientations towards Listenings ..	98
Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersi’nin Kültürel Örüntüsü	98
Footprints on the Way from Anthroposophy to Andragogy: A Critical Reflection of Lifelong Linguistic Education	100
An Obsession or a Must? A Critical Overview Towards the Reflection of Global English Language Teaching Principles and Methodology in Turkey	101

Küçük Kara Balık Kitabındaki Fiilimsilerin İlkokul Çocuklarına Drama Tekniğiyle Öğretimi	102
Determination of the Effect of Coumarin on Lentils by Some Biochemical Parameters	103
Biyomedikal mühendisliği programı öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi	104
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi	105
Bulut Bilişim Sistemi Üzerinde Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Ve Sanal Sınıf Ortamının Tesis Edilmesi	106
Qualitative and Quantitative Research Methods for Studying Listening	107
Full Text – Tam Metinler	108-616

27 OCTOBER 2018

07:30 am	MEETING IN THE PICK-UP POINTS IN BUCHAREST Bükreş'de buluşma noktasında otobüse biniş
08:30 am to 09:30 am	REGISTRATION Kayıt
09:30 am to 10:00 am	OPENING CEREMONY / Açılış Konuşmaları TALKS OF THE ORGANIZING COMMITTEE MEMBERS Organizasyon Komitesi Üyelerinin Konuşmaları
10:00 am to 11:30 am	KEYNOTE ADDRESS Davetli Konuşmacılar
11:30 am to 12:00 pm	PRIZE CEREMONY Ödül Töreni
12:00 pm to 13:00 pm	LUNCH Öğlen yemeği
13:00 pm to 14:00 pm	CONGRESS PREMIUM PRESENTATION Buyuk Anadolu Hastanesi Sunumu – T2 Diyabet Cerrahisi
14:00 pm to 14:15 pm	COFFEE BREAK Kahve Arası
14:15 pm to 15:15 pm	CONCURRENT PRESENTATIONS Eşzamanlı Sunumlar
15:15 pm to 15:30 pm	COFFEE BREAK Kahve Arası
15:30 pm to 16:45 pm	CONCURRENT PRESENTATIONS Eşzamanlı Sunumlar
16:45 pm to 17:00 pm	COFFEE BREAK Kahve Arası
17:00 pm to 17:45 pm	CONCURRENT PRESENTATIONS Eşzamanlı Sunumlar
17:45 pm	CLOSING CEREMONY
18:00 pm	MEETING IN THE PICK-UP POINT FOR BUCHAREST Bükreşe geri dönüş

28 OCTOBER 2018

09:30 am to 16:00 pm	Transylvania Tour / Transilvanya Gezisi
---------------------------------	------------------------------------------------

ABOUT

We are happy to reach you again with the proceedings book that covered a series of congresses that were held in Targoviste, Romania. Valahia University of Targoviste hosted this great meeting in collaboration with Kocaeli University, Romania-Turkey Chamber of Commerce and Industry, Turkish Studies Journal and International Balkan University of Macedonia during October 26-28, 2018. Scholars and researchers from different countries have presented their research and scholarly work during INCSOS IV (The Fourth International Congress on Social Sciences), INTCACAS (International Congress of Academic and Applied Sciences) and INSLET IV (The Fourth International Language Education and Teaching Symposium).

It was a great honor for us to host you during in these congresses. We really appreciated your contributions.

Organizing Committee

ETKİNLİK HAKKINDA

26-28 Ekim 2018 tarihleri arasında ülkemizden ve dünyanın pek çok ülkesinden bilim insanlarının katılımı ile Romanya'nın sanat, mimari ve ticaret üssü Bükreş'in hemen yakınındaki Targovişte şehrinde Valahia Üniversitesinin ev sahipliğinde Kocaeli Üniversitesi, Turkish Studies Dergisi ve Uluslararası Balkan Üniversitesi işbirliği ile dördüncüsü düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (INCSOS IV), Uluslararası Akademik ve Uygulamalı Bilimler Kongresi (INTCACAS) ve dördüncüsü düzenlenen olan Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda (INSLET IV) sizlerle birlikte olduğumuz için çok mutlu olduk.

Siz Değerli Bilim İnsanları ile birlikte olmaktan onurlu ve gururluyuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Organizasyon Komitesi

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Mücahit COŞKUN	1- Mücahit COŞKUN Karabük-Safranbolu Havzasının Yağış Miktarında Görülen Değişmeler
		2- Tuna Emre KÖKLÜ Türk Siyasal Hayatında Yaşanan Referandumlar Üzerinden Siyasal Coğrafyanın Okunması
		3- Çulpan ZARİPOVA ÇETİN Kazan Tatar Efsanelerinde Anne Evlat İlişkisi
		4- Devrim ÖZDAL Karbon dioksit Emisyonu ve Doğumda Yaşam Beklentisi Arasındaki İlişki: OECD Ülkelerin'den Kanıtlar
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Murat AĞARI	5- Fatma ÜÇLER Dört Seyahatnamede Romanya'ya dair Bilgiler
		6- Mehmet Ali YAŞAR Tımsıvari İbrahim Naimeddin Efendi'nin Hayatı ve Eserleri
		7- Murat AĞARI İstahrî'de Mâverâünnehir Bahsi
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Serhat KÜÇÜK	8- Serhat KÜÇÜK, Elif KAYA Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlere Yönelik İçerik Analizi
		9- Serhat KÜÇÜK Köktürk Yazısı ile Yazılmış Yazıtlarda İşareti ile Gösterilen ñ Sesi Üzerine

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Sungur DOĞANÇAY	10- Nazal BARDAK Yazılı ve Görsel Medyanın Obezitenin Görülmesindeki Önemli Etkisi
		11- Cansu Yener KESKİN İnsan Hakları Perspektifinden “Şartlı Mülteci”
		12- Nurhayat ÇELEBİ Türkiye ve Bazı AB Ülkelerindeki Kadın Eğitimi ve İstihdamında Cinsiyet Ayırmacılığına İlişkin Kıyaslamalar
		13- Sungur DOĞANÇAY British Missionary Activities Across Trans-Jordan
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Şemsettin Ziya DAĞLI	14- Şemsettin Ziya DAĞLI, Elvira TÜRKMEN 19.Y.Y. Rus Resim Sanatında Rus Gezgin Ressamların Resimlerinde Kadın Ve Çocuk Figürlerinin Sosyolojik Acıdan İncelenmesi
		15- Bahadır GÜLBAHAR, Sadık Yüksel SIVACI Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Algılarıyla Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
		16- Yusuf AVCI, Serhat KÜÇÜK, Muhammet Alperen AKGÜN Dünya Görüşünün Üslûba Etkisi
		17- Osman ERCİYAS Tarihî Akbaba Gazetesinin Dil ve Üslup Özellikleri
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Lütfiye G.KAYA	18- Macide ARTAÇ ÖZDAL Causes of Deaths in Turkish Republic of Northern Cyprus between 2007 and 2011: Implications for Prevention of Major Causes of Deaths
		19- Süheyla KOÇAK, Elif KAYA Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Etkinlik Önerileri: B2 Seviyesi
		20- Hasan KURKUTAN Read this get straight as!

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: İsmet BOZ	<p>21- İsmet BOZ, Cevahir KAYNAKÇI New Directions for Agricultural Education Research and Extension in Turkey</p>
		<p>22- Cevahir KAYNAKÇI, İsmet BOZ Current Challenges and Perspectives of Agricultural Advisory System in Turkey</p>
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Senem GÜRKAN	<p>23- Senem GÜRKAN Combatting with Gender Inequality: The Case of Turkish Academic Field</p>
		<p>24- Senem GÜRKAN Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</p>
		<p>25- Elif Evrim ŞENCAN GÜRTUNCA Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş ve Gelişim Sürecinde Robert Kolej Mezunlarının Yeri</p>
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Sibel ORHAN	<p>26- Lütfiye GÖKTAŞ KAYA Mavi-Beyaz Seramik, Çini ve Porselenlerin Doğu Batı Yolculuğu</p>
		<p>27- Sibel ORHAN Kayzer II.Wilhelm'in Doğu Seyahati (1898)</p>
		<p>28- İroda TURDIMATOVA The Effect Of Some Eschatological Ideas To Society</p>

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Iroda TURDIMATOVA	29- S. Hakan YILMAZ, Y. Gülşen YILMAZ, Muhammet ERBAY The Change of The Book From Printed To E-Book Through Communication
		30- Obey ALNAIEM The Use Of Dried Blood Powder As A Source Of Animal Protein In Tilapia Fish
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Yasemin KABA	31- Yasemin KABA, Selda ÖZDİŞÇİ Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi
		32- Yasemin KABA Investigation of Middle School Students' Opinions regarding the Concept of A Problem
		33- Şerife AĞARI Manzum Akaidnameler ve Risale-I İ'tikaddiye Yeri

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Serap ARSAL YILDIRIM	34- Serap ARSAL YILDIRIM, Burcu YÜKSEL Student Success and Effects on Course Motivation of Student-Centered Model Supported Courses: A State University Vocational School Of Health Services Example
		35- Sezgi YIKILMAZCINAR, Erkul BAŞARAN, H. Arda ULKU A Novel Design Of A Fractal Antenna Array With Using CST
		36- Ana-Alexandra SORESCU, Alexansrina NUTA, Rodica-Mariana ION, Nicoleta RADU Silver Nano Particles from Squash Peel: An Experimental Study
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Erdinç DOĞANCI	37- M. Sencer KARAGUL Evaluation of Mixed Infection from an Abortion Case in Cattle within the Scope of Brucellosis
		38- Erdinç DOĞANCI, Merve DANDAN DOĞANCI Chemosensing Applications of Dansyl-functionalized Polymers
		39- Merve DANDAN DOĞANCI, Sonay ÖZCAN, Erdinç DOĞANCI Ridvan YAMANOĞLU Surface Properties of Ultra-high Molecular Weight Polyethylene / Cellulose Based Polymer Composites
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Doğan YÜKSEL	40- Doğan YÜKSEL, Banu İNAN KARAGÜL, Mehmet ALTAY A Review of Studies on Beliefs and Practices of Instructors about Oral Corrective Feedback
		41- Serap ARSAL Sağlık Kuruluşlarında Gürültü Kirliliği ve Çalışan Sağlığı

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Y. Sinan ZAVALSIZ	42- Y. Sinan ZAVALSIZ Son Yüzyılda Vatikan'ın Dünya Siyasetindeki Yeri
		43- Nurettin AKÇAKALE, Musa KAYIŞ Gerede'de Girişimcilik Örneği Olarak Deri ve Deri Ürünleri
		44- Yaşar Serkal YILDIRIM Üçbölük (Ilbarıt) Köyü'ndeki Asma Motifli Kaya Mezarları Üzerine Bir Değerlendirme
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Gonca ILTER	45- Aysin AYDIN SAYILAN, Selda MERT BOĞA, Gonca ILTER, Özlem KERSU, Canan BAYDEMİR Cerrahi Birimlerde Çalışan Hemşirelerin Hastane Anksiyete Depresyon Düzeyleri ile İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi
		46- Selda MERT BOGA, Gonca ILTER, Aysin AYDIN SAYILAN, Ozlem KERSU Hemşirelerin Çalışma Ortamında Yaşadıkları Stresörler ile Kullandıkları Başetme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
		47- Çağla KARACAN, Begüm ÇAPA TAYYARE, Seda ŞEN, Nigar DURSUN Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Hastalarının Müzikoterapi Çalışmaları Sonrası Değerlendirilmesi
		48- Seda ŞEN, Begüm ÇAPA TAYYARE, Çiğdem ÇEKMECE, Erbil DURSUN İş ve Uğraşı Terapisi Teknikerlerinin İş Bulma ve Mesleklerini Uygulama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler: KOÜ Yahya Kaptan MYO Örneği
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Özlem CEVİK KUCUK	49- Bulut ATAY, Evren ŞUMUER Bağlantıcı Öğrenme Hazırbulunuşluğu
		50- Özlem ÇEVİK KÜÇÜK, Zübeyde FİLİZ ARSLAN, Necmi AKSOY Sakarya İli Dış Mekan Süs Bitkileri Üretim Alanlarında Sorun Olan Yabancı Ot Türleri
		51- Çiğdem ÇEKMECE, Murat SON, Selime ILGIN SADE Jimnastikçilerde Gluteus Maksimus- Medius ve Kuadriseps Kaslarına Uygulanan Kinezyo Bantın Performans Üzerine Akut Etkilerinin İncelenmesi

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Mehmet K. TALASLI	52- Luan Vardari, Festim TAFOLI Determination of Increasing Expenditures of Advertising: Kosovo Case
		53- Mehmet K. TALASLI Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özelliği ve İşletmeciliği
		54- Evrim KARACA Gastronomi Öğretim Programında Yeralan Derslere Verilmesi Gereken Önemin İncelenmesi

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Münevver TEKCAN	55- Banu İnan KARAGÜL, Doğan YÜKSEL, Mehmet ALTAY The Role of Teacher Talk in Teaching Turkish to Foreigners
		56- Banu İnan KARAGÜL, Mehmet ALTAY, Doğan YÜKSEL The Indication of Pygmalion Effect in the Key Dynamics of Further Education
		57- Münevver TEKCAN The Babur-nama as Primary and Secondary Source Material
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Mohammed BAAKER	58- Mohammed BAAKER Yemeni - Turkish Bilateral Relations
		59- Ümit Özgür DEMİRCİ, Aysun SOYER Amra- ve Türevleri Üzerine
		60- Ümit Özgür DEMİRCİ Arđahan Ağzındaki Arkaik Bir Kelime Üzerine
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Serhat KÜÇÜK	61- Ümit EKER, Serhat KÜÇÜK Klasik Sonrası Dönem Çağatay Türkçesiyle Kaleme Alınmış ve Doğu Türklüğünün İslamlaşmasını Konu Alan 'İmamlar Tezkileri'
		62- Dogan YUKSEL, şerife ÖZDEMİR Yabancılarla Türkçe Öğretimi programının Peacock Modeline göre Analizi

14:15 pm to 15:15 pm	Moderator: Şenel GERÇEK	63- Senem GÜRKAN, Şener ŞENTÜRK Kadın Konusundaki Gazete Manşetleri Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme
		64- Şenel GERÇEK, Merve KURTULUŞ, Başak ALKAN, Ecmel ALOĞLU Türkçe'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çocuklar İçin Temel Düzey Resimli Kavramlar Sözlüğü
		65- Yusuf AVCI, Ayşe DAĞ PESTİL Troia, Truva, Troya
		66- Senem GÜRKAN, Songül GÜRKAN İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bakımından Değerlendirilmesi
15:15 pm to 15:30 pm Coffee Break		
15:30 pm to 16:45 pm	Moderator: Ruhi İNAN	67- Rafeq Hamood NAJI QASEM The Role and Significance of Education in Holy Quran
		68- Ruhi İNAN Araplara Osmanlıca Öğretiminde Müşterek Kelimelerin Etkisi
16:45 pm to 17:00 pm Coffee Break		
17:00 pm to 17:45 pm	Moderator: Yusuf AVCI	69- Yusuf AVCI, Gamze ÇELİK Edebiyat Eğitiminde Görsellerden Yararlanma
		70- Yusuf AVCI, Serhat KÜÇÜK, Ebru ŞENGÜL Suriyeli Öğrencilerin Türkçe'yi Öğrenme Süreçlerinde Görülen Dil Problemleri
		71- Yusuf AVCI, Sema Çiçek Edilgen Cümlelerin Nesirdeki Yeri
		72- Yusuf AVCI, Gamze ÇELİK Akademisyenlerin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme

VIRTUAL PRESENTATIONS

73- Sevim GÜNEŞ

What are the perceptions of students about the foreign language test implemented as a component of university entrance exam?

74- Hamza MEBREK

Labor and Trade Union Movement in Algeria Between 1830-1962, Tracks and Roles

75- Aboubeid AHMADI

Iran-Turkey Foreign Policy İn Syria From The Constructivism Theory Approach

76- İsmet ŞAHİN, Hakan TURAN, Asiye YILDIRIM

Kocaeli İli İzmit İlçesi 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Analizi

77- Ayça ÜNAL- Emine BURAL

Eye Tracking as a Measure of Analysis in Classroom Discourse

78- Doğan YÜKSEL, Mehmet ALTAY, Banu İnan-Karagül

Sociolinguistic Pscychoinguistic and Developmental Orientations towards Listenings

79- Hülya ÇEVİRME

Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersi'nin Kültürel Örüntüsü

80- Mehmet ALTAY, Banu İNAN KARAGUL, Dogan YUKSEL

Footprints on the Way from Anthroposophy to Andragogy: A Critical Reflection of Lifelong Linguistic Education

81- Mehmet ALTAY, Dogan YUKSEL, Banu İNAN KARAGUL

An Obsession or a Must? A Critical Overview Towards the Reflection of Global English Language Teaching Principles and Methodology in Turkey

82- Gülşah DEMİRCİ AYDIN

Küçük Kara Balık Kitabındaki Fiilimsilerin İlkokul Çocuklarına Drama Tekniğiyle Öğretimi

83- Burcu YÜKSEL, Özlem AKSOY

Determination of the Effect of Coumarin on Lentils by Some Biochemical Parameters

84- Barış DEMİR, Arif ÖZKAN, Arzu ARI

Biyomedikal mühendisliği programı öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi-

85- Barış DEMİR, Asiye YÜKSEL, İsmail KILIÇASLAN

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

86- Mustafa OF, İsmail KILIÇASLAN

Bulut Bilişim Sistemi Üzerinde Bir Öğrenme Yönetim Sistemi Ve Sanal Sınıf Ortamının Tesis Edilmesi

87- Mehmet ALTAY, Doğan YÜKSEL, Banu İnan-Karagül

Qualitative and Quantitative Research Methods for Studying Listening

-1-

KARABÜK-SAFRANBOLU HAVZASININ YAĞIŞ MİKTARINDA GÖRÜLEN DEĞİŞMELER

Mücahit COŞKUN, Karabük University, mcoskun@karabuk.edu.tr

Karabük-Safranbolu havzası, Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz bölümünde, Küre Dağları'nın güneyinde bir depresyon özelliği göstermektedir. Kuzeyindeki dağlık kütleler nedeniyle havzaya Karadeniz etkisi sokulamamakta bu nedenle saha yağış gölgesinde kalmaktadır. Bu nedenle yıllık ortalama yağış değeri 500 mm. altındadır. 1965-2015 yılları arasında Karabük ve 1965-2004 arasında Safranbolu meteoroloji istasyonlarının yağış veri setleri incelendiğinde yağışın yıllara ve aylara göre dağılışında önemli değışmelerin olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada; Karabük-Safranbolu havzasında yer alan meteoroloji istasyonlarının (Karabük-Safranbolu) verilerinden yararlanarak havzanın aylık ve mevsimlik ortalama yağışları, yıllık ortalama yağışın yıllara göre gösterdiği değışim, sapma değeri ve değışim katsayılarının hesaplanması amaçlanmaktadır. Belirtilen amaca ulaşmada %, frekans, standart sapma ve normal sapma gibi istatistik metotlardan yararlanılmıştır. Buna göre Karabük-Safranbolu havzasında, yıllara göre yağışta önemli değışmelerin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karabük, Safranbolu, yağış miktarı, yağış değışmeleri, standart sapma.

TÜRK SİYASAL HAYATINDA YAŞANAN REFERANDUMLAR ÜZERİNDEN SİYASAL COĞRAFYANIN OKUNMASI

*Tuna Emre KÖKLÜ, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi,
tunaemrekoklu@gmail.com*

Halk oylaması olarak da bilinen Referandum, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; çeşitli siyasal sorunlar karşısında halkın olumlu ya da olumsuz görüşünün belirlenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Kamuoyunu ilgilendiren siyasal ve toplumsal konularda siyasal sistemin tıkanıklığını giderme amaçlı da başvurulan bir yöntem olarak referandumun, “Evet” ve “Hayır” şeklinde bir soru ile yönetilerek sistemin işleyişinin devamına katkı sağlama fonksiyonu da bulunmaktadır. Halkın yönetime doğrudan katılımını sağlaması şeklinde de bir işlevi bulunan referandumun literatürde doğrudan demokrasinin iyi bir örneği olarak da belirtildiği görülmektedir. Ayrıca, kimi zaman Plebisit kavramı ile de birlikte kullanılan Referandum, Plebisitten farklı bir olgu olduğunu da belirtmek gerekir.

Türkiye’de çok partili hayata geçiş ile birlikte günümüze kadar toplam yedi referandum gerçekleşmiştir. Gerçekleşen her referandum o dönemin siyasal sorunlarına göre farklı sebeplerle yapılmıştır. Toplamda gerçekleşen yedi referandumdan sadece bir tanesinde “Hayır” oylarının çokluğu nedeniyle kabul edilmediği diğerlerinin ise “Evet” oylarının üstünlüğü ile sonuçlandığı görülmektedir. Bu referandumların nedenleri ve dönemsel koşulları çalışma içinde ayrıca belirtilecektir.

Bu çalışmada, Türk siyasal hayatında gerçekleşen yedi referandumun iller bazında nasıl sonuçlandığı ayrı ayrı haritalar üzerinden renklendirilerek anlatılacaktır. Farklı yıllarda gerçekleşen referandum sonuçlarının iller ve bölgesel olarak farklılaşma durumu ortaya konacaktır. Ayrıca, her referandumun konusuna göre hangi illerin ne tür bir siyasal davranış biçimi ortaya koyduğu ve bunun nedenleri üzerine fikir yürütülecektir. Çalışma oluşturulurken, seçim sonuçları TUIK ve YSK’nın web sitelerinden alındıktan sonra harita üzerinden renklendirme işlemi Paint adlı program üzerinden yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Seçimler, Referandum, Türkiye, Siyasal Coğrafya

KAZAN TATAR EFSANELERİNDE ANNE EVLAT İLİŞKİSİ

Çulpan ZARİPOVA ÇETİN, Kafkas University, chulpancetin@gmail.com

Anne, içinde sınırsız sabır ve sevgiyi barındıran, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren onun ihtiyaçlarını yerine getiren, koşulsuz sevgi, güven ve huzuru bulması gereken kişidir. Tarih boyunca bütün topluluklar için annelik kutsal bir kavram olmakla beraber her halkın yüzyıllarca gelişen gelen kültürü içinde değişik yönleri ile ele alınmıştır. Kazan Tatar Türklerinin halk edebiyatının masal, destan, rivayet, efsane, türkü, mani, atasözü ve deyimler gibi türlerin birçoğunda anne evlat ilişkisi de işlenmektedir.

İçeriği ile geçmişe uzanıp değişik olayları ve doğada hâsıl olan görüntüleri anlatan, konu bakımından çok zengin olan efsanelerde anne evlat ilişkisinin incelenmesi, bu çalışmanın ana amacıdır. İnceleme sonucunda, anne evlat ilişkisini değişik yönleri ile anlatan Kazan Tatar efsanelerin eğitici ve ibret verici yönleri açıklanacaktır. Konuya ilişkin literatür tarandığında mevcut konu üzerine genel değerlendirmenin yapıldığı akademik bir makaleye rastlanılmamıştır.

Araştırmanın giriş kısmında anne kavramı ve bir annenin evladının hayatında tuttuğu yer, evladı üzerinde olan hakkı ve evladın annesine göstermesi gereken vefası incelenecektir. Makalenin ana kısmında Türk kültüründe, Kazan Tatar halk edebiyatı ürünlerinde anne evlat ilişkisinin önemi üzerinde durulacak ve Kazan Tatar efsanelerinde mevcut ilişkiyi yansıtan örneklerle toplum için önemli olan değerler tespit edilecektir. Örnekler, Tatar Türkçesi ile yazılan kaynaktan Türkiye Türkçesine çevrilerek kullanılacaktır. Sonuç kısmında, bireyleri toplumsal hayata hazırlayan bir okul niteliği taşıyan ve şefkat odaklı anne sevgisine karşılık olarak evlatların kendi sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği; aksi takdirde ortaya çıkan sonuçlara katlanmaktan başka çareleri kalmayacağı gibi sonuca varılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kazan Tatarları, Halk edebiyatı, efsane, anne, evlat.

KARBONDİOKSİT EMİSYONU VE DOĞUMDA YAŞAM BEKLENTİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: OECD ÜLKELERİN'DEN KANITLAR

Devrim ÖZDAL, European University of Lefke, devrimozdal@eul.edu.tr

Doğumda yaşam beklentisi bir toplumun sağlığının ve ekonomik gelişiminin en önemli belirleyicilerindedir. Dünya genelinde çevresel kalitede artan bozulma neticesinde insanların yaşamı artan küresel ısınma tehdidi ile kötü anlamda etkilenmektedir. Hızlı ve artan endüstrileşme neticesinde fosil yakıt kullanımı artmakta, bu da küresel ısınma ve sera gazı emisyonunun çevreyi kötü yönde etkilemesine neden olmaktadır. Çevre kirliliğini önlemek ve toplumların sağlığını korumak için halkın sağlığını etkileyen faktörleri belirleyip, düzenleyici politikalar oluşturmak önemlidir.

Mevcut çalışmadaki amaç hava kirliliğine neden olan sera gazlarından biri olan karbondioksit emisyonunun doğumda yaşam beklentisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda altı OECD ülkesi (Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Macaristan, Polonya ve Slovakya) seçilmiştir. 1997 ve 2014 yılları arasındaki karbondioksit emisyonu ve doğumda yaşam beklentisi verileri OECD veri tabanından kullanılmıştır. Karbondioksit emisyonu ve doğumda yaşam beklentisi arasındaki ilişki olup olmadığı panel nedensellik analizi ile test edilmiştir. Doğumda yaşam beklentisi ve karbondioksit emisyonu arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek çevre kalitesini artırmak ve toplum sağlığını korumak amacı ile geliştirilecek politikalar önerilmesini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: CO2 Emisyonu, Doğumda Yaşam Beklentisi, OECD Ülkeleri

DÖRT SEYAHATNAMEDE ROMANYA'YA DAİR BİLGİLER

Fatma ÜÇLER, Kocaeli Üniversitesi, fatma.ucler@kocaeli.edu.tr

Gezi yazıları geçmişten günümüze ilgi çeken bir tür olarak kabul edilmektedir. Gezi yazıları, yazıldığı dönemde bir bölgeyi çeşitli yönlerden tanıtmakla kalmayıp; o mekânın bilgilerini yıllar sonrasına aktarması yönüyle de önemlidir.

Romanya konumu itibarıyla çeşitli zamanlarda farklı gezi yazılarına kaynaklık etmiş bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların başında Evliya Çelebi'nin Seyahatname'si gelir. Çelebi, eserinde, bölgenin tarihsel ismi olan Erdel' i kullanır ve Erdel'in Osmanlı idaresine nasıl geçtiğini, bu bölgenin tarihsel önemini, fetihle kimlerin önemli rol oynadığını kendi üslûbunca uzun uzadıya anlatır. Ayrıca Erdel'in coğrafi özelliklerini, bitki örtüsünü, kalelerini tek tek isimleri ve özellikleriyle birlikte detaylı bir şekilde tasvir eder. Erdel ve civarındaki hayatın nasıl olduğuna dair; bölge insanının popülasyonundan, dini ve sosyal yaşantısına kadar daha pek çok özellik sıralanır. Evliya Çelebi'den yüzlerce yıl sonra bu bölgelerde dolaşan İslâm Beytulah Erdi, modern Romanya'yı bizlere yeniden anlatır. Bu çalışma zaten UNESCO'nun 2011'i Evliya Çelebi'nin 400. Doğum yılı olarak ilân etmesi üzerine; Seyahatname'de anlatılan bölgelerin farklı yazarlarca kaleme alınması için oluşturulan bir proje doğrultusunda yazılmıştır.

Bunlar dışında İsmail Habib Sevük, 1987 yılında kaleme aldığı Tuna'dan Batıya adlı eserinde Romanya'da konaklamıştır. Eserinde Romanya'nın tarihçesinden, coğrafi özelliklerinden bahsetmiştir. Özellikle Bükreş ve Rusçuk'a yer ayırmış, dil ve kültürel olarak Türklükle yakınlığına değinmiş ve Gagavuz varlığına dikkat çekmiştir.

Ayrıca çok yönlü bir kültür insanı olan İlber Ortaylı da İlber Ortaylı Seyahatnamesi, Bir Tarihçi'nin Gezi Notları adlı eserinde Romanya üzerinde durmuş, bölgenin tarihi ile ilgili bilgiler vererek bugünün Romanya'sındaki yaşantıya dair tespitlerle bulunmuştur.

Söz konusu gezi yazılarında Romanya'nın yüzyıllar içinde geçirdiği değişikliği adım adım izlemesek de farklı yazarların kaleminden farklı bakış açıları kazanabiliriz. Biz de bu çalışmamızda, bu dört eser üzerinden Romanya'yı okuyup eserleri Romanya bağlamında değerlendirmeye tabi tutacağız. Romanya geçmişten günümüze Türklük dünyası için nedir, ne olmuştur gibi sorulara cevap arayacağız.

Anahtar Kelimeler: Romanya, Seyahatname, Evliya Çelebi, gezi yazısı, İlber Ortaylı, Bükreş

TİMİŞVARİ İBRAHİM NAİMEDDİN EFENDİ'NİN HAYATI VE ESERLERİ

Mehmet Ali YAŞAR, Dicle Üniversitesi, mayasar@dicle.edu.tr

İbrahim Naimeddin Efendi Tımişvar'da (Temeşvar-Romanya) 1695 yılında dünyaya gelmiştir. Müellif, yazdığı eserinde kendi hayatı hakkında az da olsa bilgi vermektedir. İbrahim Naimeddin Efendi XVIII. yüzyılda yaşamış çok tanınmayan bir tarihçidir. İlk olarak Joseph Von Hammer onun Hadikatü's-Şüheda isimli eserin yazmasını Avusturya'daki Milli kütüphanede buldu ve eseri kaynak olarak kullandı. Bu yazma Gustav Flugel katalogunda Ortadoğu el yazmaları olarak ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Kırk seneye yakın sırasıyla Selanik Valisi Topal Yusuf Paşa, Bali Bey-zâde Mehmed Paşa, Muhsin-zâde Abdullah Paşa, Diyarbekir Seraskeri Gazi Hacı Hüseyin Paşa ve es-Seyyid Hasan Paşa'nın kâtipliğini yapmıştır. Müellifimiz İbrahim Naimeddin Efendi 1764 senesinde vefat etmiştir.

Müellifin bilinen eserleri Hadikatü's-Şüheda ve Pendname'dir. Hadikatü's-Şüheda isimli eserin elimizde üç ayrı nüshası bulunmaktadır. Bunlardan Österreichihische Nationalbibliothek (Viyana Milli Kütüphanesi) No: 1113'te kayıtlı nüshasını esas aldık. Eserde; Sultan IV. Mehmed dönemindeki Uyvar, Kamanıçe, Umman, Kandiye ilh. fethi hakkında bilgi verilir. II. Viyana bozgunu ve akabinde 1699 yılına kadar meydana gelen Rusya, Avusturya, Venedik ve Lehistan ile olan mücadeleler anlatılır. Tımişvar ve Belgrad kalelerinin düşman eline geçmesi, Kanije'de Tiryaki Hasan Paşa, Budin'de İbrahim Paşa, Tımişvar ve Belgrad'da Koca Cafer Paşa'nın faaliyetleri ve Orta Macaristan Kralı Tököli İmre'nin sebep olduğu olaylardan ayrıntısıyla bahsedilir. Ayrıca 1718 Pasarofça Antlaşmasıyla girilen sulh dönemi ve bu dönemdeki faaliyetler anlatılır. Bu çalışmada adı geçen müellif, eserleri ve yukarıda verilen hususlar hakkında detaylı bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Tımişvar (Temeşvar), İbrahim Naimeddin Efendi, Hadikatü's-Şüheda, Pendname

İSTAHİRİ'DE MÂVERÂÜNNEHİR BAHSİ

Murat AĞARI, Karabük Üniversitesi, muratagari@karabuk.edu.tr

İstahrî, X. asrın önemli coğrafyacılarından. Eserini Belh ekolü standartlarında, sadece İslâm ülkelerini kaleme alarak yazmıştır. Tam adı Ebu İshak İbrahim b. Muhammed İstahrî'dir. Kerhî olarak da bilinir. Kaynaklarda hayatı hakkında detaylı bilgi yoktur. Coğrafya kitabında da hal tercümesine rastlanmaz. İran'ın İstahr şehridir. Asya'nın çoğu bölgelerini,⁹ Hint sınırına kadar İslâm ülkelerini tanımak amacıyla ziyaret etmiştir. İbn Havkal'in eserinden 340/ 952 yılı civarında İstahrî'nin İbn Havkal ile görüşmüş olduğunu anlıyoruz. Bu bilgiden hareketle İbn Havkâl'in çağdaşı olduğunu öğreniyoruz. Eseri hakkında, daha önce Belhî'nin yazdığı eserin yeniden işlenerek meydana getirildiği şeklinde bir iddia bulunmaktadır. İbn Havkal, kendisiyle görüştüğünde ona eserini teslim ederek, kitabı üzerinde bir takım değişikliklerde bulunmasını istemiştir. Bu durumda onun X. asrın ilk yarısında hayatta olduğunu, muhtemelen 340/ 952'den sonra vefat ettiğini söyleyebiliriz.

Mesâlikü'l-Memâlik, İstahrî'nin bilinen ve günümüze ulaşan tek eseridir. Eser ilk olarak J. H. Moeller tarafından 1839'da özet şeklinde yayınlanmıştır. Daha sonra İngilizce tercümesiyle beraber 1849'da fasiküller halinde Hamburg'da tekrar basılmıştır. F. Meyer tarafından 1856'da bir baskısı daha yapılmıştır. M. J. de Goeje tarafından yapılan incelemesi ACES'nin içinde 1870'de yayınlanmıştır. Eserde renkli haritalar mevcuttur. İkinci bir tercümesi R. B. Burke tarafından yapılarak Philadelphia'da 1928'de yayınlanmıştır. Daha sonra Muhammed Cabir Abdulâl Hînî tarafından gözden geçirilen bir baskısı 1961 yılında Kahire'de yayınlanmış, bir başka baskısı da Bağda'ta 1966'da gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye çevirisi tarafımızdan yapıp Kitabevi Yayınları arasında çıkmıştır.

Bu tebliğimizde İstahrî'nin eserinde bahsettiği 20 bölgeden Mâverâünnehir ile alakalı olan bölüm konu edilecektir.

Anahtar Kelimeler: İstahrî, Coğrafya, Mâverâünnehir, Mesâlikü'l-Memâlik

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDE GEÇEN ANAHTAR SÖZCÜKLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ

Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr
Elif KAYA, Kocaeli Üniversitesi, elif.kaya.93@hotmail.com

Bu çalışmanın amacı küreselleşen dünya ile birlikte önemi hızla artan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanyazınında çalışılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde geçen anahtar sözcüklerin kullanım sıklığını ortaya koymak ve bu doğrultuda alan yazınında tez çalışmalarının hangi konularda yoğunlaştığını belirlemektir. Çalışma, YÖK'ün tez veritabanında kayıtlı yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin içerik analizinin yapıldığı içerik analizli bir araştırmadır. Çalışmanın örneklemini YÖK Tez Merkezi'nde erişime açık olan 2010-2017 yılları arasındaki 178 yüksek lisans, 45 doktora tezi olmak üzere toplam 223 âdet lisansüstü çalışma oluşturmaktadır. YÖK Tez Merkezi'nde erişime açık olmayan ve alanla ilgisi olmayan çalışmalar incelemeye dahil edilmemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmış; veriler, içerik analizi tekniğiyle konularına göre gruplandırılmıştır. Bu çalışma ile bir anlamda yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü çalışmalarının durum tespiti yapılarak, ileride bu alanla ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutulması hedeflenmiştir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılara rehberlik edecek bir çalışma olarak da nitelendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yüksek lisans ve doktora tezleri, anahtar sözcük, içerik analizi.

KÖKTÜRK YAZISI İLE YAZILMIŞ YAZITLARDA Ƿ İŞARETİ İLE GÖSTERİLEN Ñ SESİ ÜZERİNE

Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr

Köktürk ve Eski Uygur Türkçesine ait yazıtlarda Ƿ işareti ile gösterilen damak ñ'si üzerine şimdiye kadar çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Orkun, Ergin gibi bilim adamları bu sesin çift ses olduğunu düşünmüş ve bu işarete karşılık olarak transkripsiyonda *ny* ünsüz çiftini kullanmayı tercih etmiştir; Osman Fikri Sertkaya'ya göre bu ses, runa olarak değerlendirilmiştir. Köktürk yazısı ile yazılan yazıtlardaki bu sesi, *yn* biçiminde düşünen Önder Çağırın'a göre ise bu ses aslında başlangıcından beri *ny* biçiminde değil de *yn* biçimindedir; bu görüşten hareketle Köktürk lehçesindeki *koñ* sözcüğünü *koyn*, *Tuñukuk* sözcüğünün *Tuynukuk* biçiminde olabileceği ileri sürülmüştür. Bu konuda bizim düşüncemiz, diş-damak ve geniz noktasında boğumlanan damak ñ'sinin tek sestem ibaret olduğu ve Köktürk yazısı ile yazılmış yazıtlarda içerisinde bu sesin olduğu kelimelerin *koñ*, *tuñukuk*, *añug* biçiminde gösterilmesini öneri olarak sunmaktayız. Köktürk yazılı metinlerde dört tane *n* sesi vardır. Ƿ işareti ile gösterilen kalın *n*, Ǻ işareti ile gösterilen ince *n*, ǻ işareti ile gösterilen damak *ŋ*'si ve Ƿ işareti ile gösterilen diğer damak ñ'si bulunmaktadır. Bizim fikrimize göre bu seslerin hiçbiri **çift ses** ya da **runa** değildir. Bu sesler tek sestir, ilk iki ses diş ve genizde boğumlanan *n* (nun) iken, son iki ses diş-damak ve genizde boğumlanan (üç boğumlanma noktasına sahiptir) damak *n*'leridir.

Bu bildiride, Köktürk yazısında Ƿ işareti ile gösterilen damak ñ'si incelenecek, bu sesin geçtiği kelimelerin transkripsiyonda nasıl gösterilmesi gerektiği öneri olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *damak n'si, Köktürk yazısı, Tuñukuk, Eski Türkçe, Köktürk Türkçesi, Eski Uygur Türkçesi.*

YAZILI VE GÖRSEL MEDYANIN OBEZİTENİN GÖRÜLMESİNDEKİ ÖNEMLİ ETKİSİ

Nazal BARDAK, Lefke Avrupa Üniversitesi, nbardak@eul.edu.tr

Son yılların sağlık anlayışı ve sağlıklı birey olunması; birey, aile ve toplumun sağlığını koruyan, sürdüren ve geliştiren sağlık merkezli bakım yaklaşımını öngörmektedir. Bu anlayış; bireyin iyilik halini koruyacak, sürdürecekt ve geliştirecek davranışlar kazanması ve kendi sağlığı ile ilgili doğru kararlar almasını sağlamak üzerine kurulmuştur (1). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) değerlendirmesine göre vücut ağırlığının boy uzunluğunun karesine bölünmesiyle hesaplanan vücut kitle indeksi 25-29,9 arasında olanlar “fazla kilolu”, 30’un üzerinde olanlar ise “obez” olarak değerlendirilmektedir (2). Halk arasında “şişmanlık” olarak bilinen obezite, vücutta fazla miktarda yağ birikmesi sonucu ortaya çıkan kronik değişikliklerle karakterize kompleks, çok faktörlü bir hastalıktır (Demiralp 2006).

Obezitenin oluşumunda aşırı ve yanlış beslenme ile fiziksel aktivite yetersizliği en önemli nedenler olarak kabul edilmektedir. Bu noktada medyanın inaktiviteye sebep olması özellikle çocukluk ve ergenlik dönemi için risk faktörü kabul edilebilmektedir. Bunun yanında halka sağlığını koruma bilincinin aşılmasında en etkili eğitim silahlarının başında kitlesel iletişime olanak sağlayan kitle iletişim araçları; eş deyişle medya gelmektedir. Sağlıklı bir hayatın sürdürülmesi, yaşam kalitesinin artırılması ve hastalıklardan korunmak için uygulanan koruyucu sağlık hizmetlerine duyulan ihtiyacı gidermek üzere medyanın kullanılması etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır(2) Bu derleme çalışmasının amacı literatür bilgileri ışığında obezite insidans artışında mı yoksa insidans artışının önlenmesinde mi medyanın rolünün fazla olduğu noktayı değerlendirmektir.

Anahtar Kelimeler: Obezite insidansı, Medya, Fiziksel inaktiflik

İNSAN HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN “ŞARTLI MÜLTECİ”

Cansu YENER KESKİN, Kocaeli Üniversitesi, cansu.yener@kocaeli.edu.tr

Çalışmada Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda “şartlı mülteci” kavramı ile ifade edilen Türkiye’ye özgü uluslararası koruma statüsünün insan hakları perspektifinden incelenmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde Türkiye, 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi’ne coğrafi çekince ile taraf olan tek Avrupa Konseyi ülkesidir. Türkiye 1951 Sözleşmesi’nde yer alan şartlara göre mülteci statüsü kazanabilecek olup da Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle Türkiye’ye sığınmış kişilere “şartlı mülteci” statüsü vermektedir.

Şartlı mültecilere, mültecilerden farklı olarak, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından mülteci olarak kabul edilebilecekleri üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar Türkiye’de belirli bir süre ile koruma sağlanmaktadır. Çok azı BMMYK tarafından üçüncü ülkeye yerleştirilebilmekte ve bu sebeple Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve kültürel hayatına adapte olabilmek ve gelecek planı yapabilmekte zorlanabilmektedirler. Bu kişilere sadece belirli bir süre için koruma sağlandığı bilindiğinden çalışma ve sosyal hayatta kabul görme açısından da sıkıntı yaşama ihtimalleri bulunmaktadır. Ayrıca Türk hukukunda şartlı mülteciler, mültecilere oranla, başta çalışma hakkı olmak üzere bazı haklardan yararlanma konusunda belirli kısıtlamalara tabidirler.

Günümüzde Avrupa’da meydana gelen olaylar sebebiyle mülteci statüsünden yararlanmak amacıyla gelen sığınmacıların sayısı azdır. Ancak bunun aksine Avrupa dışından ırkı, dini, vatandaşlığı, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeple korktuğu için Türkiye’ye sığınan kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu kişilerin sadece geldikleri coğrafya sebebiyle mültecilere oranla dezavantajlı duruma düşebilmelerini engellemek ve mültecilerle eşit haklara sahip olmalarını sağlamak amacıyla göç politikasının günümüz koşulları değerlendirilerek gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Çalışmada tarihsel süreç hakkında bilgi verilerek, dünyadaki ve Türkiye’deki göç politikası açısından şartlı mültecilik kavramı ve şartlı mültecilerin hakları insan hakları perspektifinde; ilgili ulusal ve uluslararası mevzuat, öğretilerdeki görüşler ve çeşitli yüksek mahkeme kararları değerlendirilmek suretiyle incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sığınmacı, 1951 Sözleşmesi, Mülteci, Şartlı Mülteci.

TÜRKİYE VE BAZI AB ÜLKELERİNDEKİ KADIN EĞİTİMİ VE İSTİHDAMINDA CİNSİYET AYIRIMCILIĞINA İLİŞKİN KIYASLAMALAR

Nurhayat ÇELEBİ, Karabük Üniversitesi, nurcelebi@karabuk.edu.tr

Bu çalışmanın amacı, insan kaynaklarına ve cinsiyete dayalı ayrımcı uygulamaları ve ayrımcılık uygulamalarının nedenlerini, çeşitlerini, ortaya çıkış biçimlerini ve Türkiye'nin, bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile dünyadaki bazı ülkelerin karşılaştırmasını yapmaktır. Bu amaçla, çalışma kapsamında, cinsiyet, ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Ayrımcılık, bir kişi ya da gruba yaş, ırk, renk, etnik köken, cinsiyet, dini inanç, özürlülük veya diğer kişisel özellikler nedeniyle başka kişi ya da gruplara göre farklı davranılması sonucunda oluşmaktadır. Ayrımcılık eğitimde, ekonomik hayatta, sağlıkta, politik hayatta kendini sıklıkla göstermektedir. Günümüzde kadın istihdamında son yıllarda olumlu gelişmelerin gözlenmesine rağmen özellikle istihdam edilen kadınların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ancak kadınların eğitim durumu ve iş hayatına katılımı, ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklılaştığı için gelişmiş ülkelerde istihdam sorunu kadınların lehine bir durum göstermektedir. Toplumların eğitilebilmesi ve gelişebilmesi, kadın eğitiminin artmasıyla doğru orantılı bir seyir izlemektedir. Örgütlerin gerek küresel pazarda, gerekse yerel pazarda yaptıkları çalışmalar sonucunda çalışanlarına farklı boyutlarda ortaya çıkan ayrımcılığı engelleme konusunda yapılan düzenlemelerin yeterli olmadığı ve bu konuda başarısız kaldıkları görülmektedir. Bu çalışma, nitel bir desende olup, Türkiye’de ve dünyada, kadın eğitimi ve istihdamı konuları ilgili alan yazın taraması yapılmış ve sayısal verilerin çoğu tablolaştırılarak verilmiştir. Kadın ve erkek ayrımcılığı ile ilgili veriler, Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK), Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, Dünya Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verileri, Eurostat, Dünya Bankası (World Bank) ve Dünya Ekonomi Forumu (World Economic Forum) tarafından hazırlanan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ölçmede yaygın kabul gören Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu (The Global Gender Gap Report) verileri kullanılmış, Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyaya yakın AB ülkeleri içinde yer alan Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. 2017 yılı 144 ülkenin yer aldığı Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporuna göre endeks göstergesi en iyi birinci sıradaki ülke İzlanda, en kötü durumda olan ülke Yemen'dir. Türkiye'nin yeri ise 131. sırada yani, sonlarda yer almaktadır.

Sonuç olarak üst yönetimlerde ve politik hayatta da hâlâ kadınların çok azı yer alabilmektedir. Bu nedenle çalışmanın, çağımızın gerektirdiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde çağı yakalayabilmek ve diğer ülkelerle kadın eğitimi ve istihdamı konusunda aradaki farkı kapatılabilmek adına kısa bir değerlendirme niteliğinde olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet ayrımcılığı, eşitlik, kadın eğitimi, istihdam, insan hakları.

BRITISH MISSIONARY ACTIVITIES ACROSS TRANS-JORDAN

Sungur DOĞANÇAY, Dicle Üniversitesi, sungur.dogancay@dicle.edu.tr

This paper attempted to explain the British activities over Trans-Jordan, which was a highly important location for the Ottoman State. Beside Amman, the Eastern Jordan region, which is located between Iraq and Palestine and consists of settlements including Kerek, Aclun, Maan, Katrane, Rūveysid, Mefrak, Zerka and Havran, attracted the attention of the British colonizers at the beginning of the 19th century. By establishing their domination in this geography, they would be able to connect the region extending from the Persian Gulf and the Mediterranean to the Palestinian region—a region of strategic importance with continuous international trading. The British colonizers also intensified their activities both in Iraqi and Palestinian regions. They began to obtain favorable outcomes by 1850s. Moreover, by deploying missionaries, doctors, engineers, merchants, and consuls, they easily penetrated into the Trans-Jordan region. Although this territory was bound to the Ottoman State, the State could not keep this region under its rule due to the turbulent atmosphere in the 19th century. In the preparation of this study, the Ottoman archival documents containing important information on this subject and the articles previously published in prominent newspapers obtained from the English Newspaper Archives were used, both of which provided detailed information about the events mentioned throughout this study.

Keywords: Jordan, England, Missionary, Protestantism, Amman, Kerek

19. Y.Y. RUS REŞİM SANATINDA RUS GEZGİN RESSAMLARIN RESİMLERİNDE KADIN VE ÇOCUK FİGÜRLERİNİN SOSYOLOJİK ACIDAN İNCELENMESİ

Şemsettin Ziya DAGLI, Akdeniz Üniversitesi, szdagli@hotmail.com
Elvira Türkmen, ela-74@mail.ru

Rus resim sanatı tarihi incelendiğinde 19. Yüzyılın ikinci yarısında, Rus gerçekçi ressamların yaygınlaştığı dönem olarak dikkati çekmektedir. Rus realizminin olgunlaştığı ve kültürel temalarını Rusya'daki tarihi olaylara bağladığı bir süreçtir. Bu süreçte Rusya, ekonomik, politik ve kültürel alanda büyük bir değişim geçirmiştir (Anonim).

1866 yılı Rusya için çok zor ve trajik bir yıl olmuştur. Serfliğin (Toprak Köleliği) kaldırılmasından altı yıl geçmesine rağmen, halk sadece kâğıt üzerinde özgürlüğe kavuşmuştur, Aslında birçok insan aile geçimini sağlayamamış, hatta çoğu fakirlik ve yoksulluk içinde hayat sürdürdüremeye devam etmiştir. En üzücü olan, o dönemde kadınların zor hayatları ve reşit olmayan çocukların sefil yaşantılarını ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş yapmak zorunda olduklarını çalıştırılması olmuştur. Çünkü o zamanın istatistiklerine göre, çocukların ölüm oranı, çok yüksektir (Savelyeva, 2000, Küçük, 2002).

Rus Gezgin ressamlar bu dönemde, mümkün olduğu kadar, kadınların ve çocukların çektiği acıları resimlerinde gerçekçi bir şekilde yansıtmaya çalışmışlardır. Ressamlar resim sanatına hem estetik hem de sosyal açıdan değer katmışlardır, yeni sanatın halka hizmet etmesi ilkesi doğrultusunda çağdaşlarını yönlendirmişlerdir (Üzelli 2002).

Anahtar Kelimeler: Gezginler, Rus Gerçekçi Ressamlar, serf, birlik, sosya,

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ ALGILARIYLA SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

*Bahadır GÜLBAHAR, Ahi Evran University, bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr
Sadık Yüksel SIVACI, Kırşehir Ahi Evran University, sysivaci@ahievran.edu.tr*

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin liderlik özelliğine sahip olması, liderlik becerilerini sergilemeleri, daha etkili liderler olmaları beklenir. Bu durum, öğretmen liderler için de geçerlidir. Kendi duygularını kontrol etmede, öğrencilerinin, meslektaşlarının ve okul yöneticilerinin duygularını anlamada, yönlendirebilmede daha yeterli öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini haiz olacaklarını ve öğretmen liderliği becerilerini daha sık gerçekleştireceklerini ifade etmek mümkündür. Yukarıdaki açıklamalar ışığında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle lider öğretmenlik becerileri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının bilinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Ulaşılabilen alanyazında, öğretmenlerde duygusal zekâ ve lider öğretmenliği ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olduğu belirlenmesine rağmen öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkinin ele alınmış olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel olan bu araştırmada, durumun genel olarak betimlenmesi amacıyla genel tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir ili merkez ilçede görev yapan toplam 879 ortaokul öğretmeni, örneklemini ise anılan evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 405 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek için “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını ölçmek için de “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Duygusal zekâ, lider öğretmenlik, sınıf içi lider öğretmenlik, ortaokul öğretmenleri.

DÜNYA GÖRÜŞÜNÜN ÜSLÛBA ETKİSİ

*Yusuf AVCI, Çanakkale Onsekiz Mart University, yavci@comu.edu.tr
Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr
Muhammet Alperen AKGÜN, Çanakkale Onsekiz Mart University,
muhammetalperenakgun@gmail.com*

Toplumların süregelen tarihleri boyunca konuştuğu dil, dünya görüşlerini yansıtmada en önemli unsur olmuştur. Bu yüzden toplumların sosyolojik yapısını analiz etmek, hayat tarzını ve düşünce sistemini algılayabilmek için kültür ve dil etkileşimi önemli ipuçları sunar. Bir yazarın da üslûbu içinde bulunduğu dünya görüşünden, tarihe özgü döneminden, toplum hayatından ve kişisel yaşantısından etkilenir. Dolayısıyla üslûp, fikirlerin metinleşmiş halidir diyebiliriz. Bu çalışmanın amacını; Orhan Kemal'in Grev romanındaki cümlelerini anlam merkezli olarak incelemek, üslûba etki eden unsurları araştırmak, yazarın düşünce yapısı hakkında fikir edinmek ve dünya görüşünün üslûba nasıl yansıdığını tespit etmek oluşturur. Bu amaç için, Grev romanındaki cümleler anlam merkezli olarak incelenmiş, kategorik içerik analizi yapılarak somut veriler elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Üslûba etki eden diğer unsurları belirlemek amacı için de doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada, yazarın içinde bulunduğu toplumun dile özgü özelliklerine ve fikrî temellerine bağlı kalmadığı, söz diziminde bozulmalara yol açtığı, kendi dünya görüşünün etkisi altında Türk toplumuna ve gerçeklerine uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlam merkezlilik, üslûp, dil-düşünce ilişkisi, dil-kültür ilişkisi.

TARİHİ AKBABA GAZETESİNİN DİL VE ÜSLUP ÖZELLİKLERİ

Osman ERCİYAS, European University of Lefke, oerciyas@eul.edu.tr

Akbaba gazetesi, 27 Kasım 1896 tarihinde yayın hayatına başlayan ve Kıbrıs'taki ilk mizah gazetesi olan Kokonoz'un devamı niteliğindedir. On beş günde bir çıkarılan ve 22 sayıya ulaşan Kokonoz gazetesi, izin hakkı değişikliğinden sonra 17 Eylül 1897 tarihi itibarıyla Akbaba adını alarak yayınlarına devam etmiştir. Ahmet Tevfik Efendi tarafından 23. sayıya kadar yayınlanan Akbaba gazetesi, mizah gazetesi olmakla birlikte toplum meselelerine el atar. Birçok yazıda övgü ve yerginin iç içe olduğu gazete, zulüm ve baskıya karşı olduğunu açıkça söyler.

Gazetenin sahibi ve baş yazarı olan Ahmet Tevfik Efendi, halkı bilinçlendirmek amacıyla çeşitli yazılar kaleme almış ve bazı zamanlarda yönetimle ters düşmüştür. Bu yönüyle de döneminde oldukça ses getirmiş bir gazeteci olarak bilinmektedir. Akbaba Gazetesi, Doç. Dr. Soyalp Tamçelik ve Mustafa K. Kasapoğlu tarafından 'Kıbrıs'ta Mizah Gazetesi Akbaba; Günümüz Türkçesine Aktarılması ve Değerlendirilmesi' adlı çalışma ile kapsamlı şekilde incelenmiştir. Çalışmada, gazetenin şekil özellikleri verildikten sonra, derinlemesine bir içerik analizi yapıldığı görülmektedir. Akbaba gazetesinin tozlu arşiv raflarından çıkarılarak günümüz Türkçesine aktarılması ve böylece yeni kuşaklara tanıtılması önemli bir gelişmedir. Buna benzer çalışmalar, Kıbrıs'ta konuşulan Türkçe ve ona bağlı olarak gelişen siyaset/medya dilinin temel dayanaklarını gün yüzüne çıkarmakta ve literatürdeki yerini belirlemektedir.

Sözü edilen kitap çalışmasında çeviri yazıya aktarılarak özellikle sosyolojik açıdan değerlendirilen Akbaba gazetesi, dil ve üslup özellikleri bakımından önemli veriler ihtiva etmektedir. Halkı bilinçlendirmek gayesiyle samimi bir dil kullanan ve bu doğrultuda çeşitli anlatım biçimlerinden yararlanan Ahmet Tevfik, 19. yy. sonunda Kıbrıs'taki Türkçenin durumunun anlaşılması hususunda dikkate alınması gereken bir şahsiyettir. Metin üzerinden hareketle hazırlanan bu çalışmanın amacı, Akbaba gazetesinin söz varlığını ortaya çıkarmak ve kelime/kavram/anlam ilişkileri doğrultusunda dil ve üslup özelliklerine temas etmektir. Her kelime ve onun sahip olduğu anlam evreni, metinlerin derinlemesine incelenmesini gerekli kılmıştır. Dil ve üslup üzerine yoğunlaşan bu çalışma, o dönem Türkçesine ait izlerin Kıbrıs Türk ağzı ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla Akbaba gazetesindeki özgün/yerel kullanımlar üzerine odaklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs ağzı söz varlığı, Akbaba gazetesi, basın dili

CAUSES OF DEATHS IN TURKISH REPUBLIC OF NORHERN CYPRUS BETWEEN 2007 AND 2011: IMPLICATIONS FOR PREVENTION OF MAJOR CAUSES OF DEATHS

Macide ARTAÇ ÖZDAL, European University of Lefke, mozdal@eul.edu.tr

It is crucial to record the causes of deaths completely and correctly in terms of improving public health. It is important to report the causes of deaths to formulate intervention for reducing death rates in populations. In recent years, with the advancement in technology and medical recording systems, there has been improvements in the recording of causes of deaths. In 2016, there were 56.9 million deaths globally, with more than half of all deaths are attributable to top ten causes of deaths. Among the top causes of deaths, heart disease and stroke are the first two leading causes of deaths. According to World Health Organization, an estimated 7.4 million people died from coronary heart disease and 6.7 million from stroke.

In Turkish Republic of Northern Cyprus, similar to the improvements in deaths recording in the world, there has been improvements in recording of causes of deaths by Prime Ministry State Planning Organization. The Organization has been requesting the causes of deaths with demographic informations from all counties since 2007. This study is aiming to evaluate the major causes of deaths in Turkish Republic of Cyprus, with a time-trend analysis between 2007 and 2015.

Data on death rates, with the information on causes of deaths were collected from the statistical yearbook published by Statistics and Research Department of State Planning Organization. The data was analysed using STATA version 11.2 SE. Descriptive analysis was performed to determine the trends in death rates and to evaluate the causes of deaths between 2007 and 2015. The trends in the change in different causes of deaths were also evaluated using regression.

The determination of major causes and trends in the change in death rates in Turkish Republic of Northern Cyprus will help to provide crucial implications for preventing major causes of deaths in the country.

Anahtar Kelimeler: Deaths Rates, Causes of Deaths, Cardiovascular Diseases

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK ETKİNLİK ÖNERİLERİ: B2 SEVİYESİ

Süheyla KOÇAK, Kocaeli University, kocaksuheyla9@gmail.com

Elif KAYA, Kocaeli University, elif.kaya.93@hotmail.com

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe (YTÖ) öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek üzere etkinlik önerisinde bulunmaktır. YTÖ alanında yazma eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygı duydukları ve yazma sürecinde öğretmenlerin öğrencileri yalnız bıraktıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle yazma etkinlikleri daha eğlenceli hale getirilerek öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanabilecekleri ve öğrencilere bu süreçte rehberlik edebilecekleri etkinlik önerileri sunulmuştur. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Google Scholar veri tabanı üzerinden erişimi sağlanamayan veya konuyla doğrudan ilişkisi olmayan makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ile ilgili 35 makale incelenmiş ve bu makalelerin analizi sonucunda araştırma yapılmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni B2 yazma kazanımlarına göre 10 tane yazma etkinliği hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler, alanyazındaki yazma etkinlikleri ile yazma etkinlik önerileri dikkate alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle oluşturulan yazma etkinlikleri ile alanyazında ihtiyaç hissedilen konu ile ilgili yetersizlikler giderilmesi istenmiştir. Bu çalışmanın, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum ve tavır sergilemelerini sağlayacağı ve öğretmenlere sınıf içi yazma uygulamalarında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Yazma Etkinlikleri

READ THIS, GET STRAIGHT AS!

Hasan KURKUTAN, Kocaeli University, hasankurkutan@hotmail.com

Not all of you have heard about selective ignorance..., well that's alright because I know some information about this. Basically it's just a tool or a skill a man has it to design his chosen ignorance in certain manners that might distract his mental energy, and that will include the information we collect in our daily life, pictures, colors, voices...etc. Now the point is there are consequences that take a shape of meaning for the selective ignorance which are: Imperfect knowledge and chosen knowledge.

*Imperfect knowledge: when you're in front of an information stream, and get yourself involved without any real awareness, you'd find yourself in an illusive circle of knowledge...For an example, after 30 seconds of browsing a hash tag that appeared on your twitter feed by chance, you'd think that you're ready to take part in, why? Because you believe that you know enough & you want to be a milestone down the road, why again? Because that'd put you in the ranking of a reacting person, while in fact you're just a crossing point no matter what you think. After two or three minutes you'd start discussing with people with different points of view, it's easy that you'd find other participants with worse weaknesses than yours, your excellence over them will enhance your imaginary feeling that you know what you're talking about! And they don't! Of course you'd gain some followers, however you spent more than fifty minutes practicing an illusion based on a thirty seconds of coincidence.

If the subject was about a social story you know & able to name its characters or a case you've dealt with before and you have one or two pictures related to it, you'd take all that and move forward into the narrator position, adopting a strict point of view and sharing all this accumulated illusive confidence. And this is a catastrophe that anybody with honor should stop himself not to drag himself down!

Armed with this imperfect knowledge, believing that you know enough in thirty seconds, you'd really want to stop asking, criticizing and know more from what is real and trusted. *chosen knowledge: If you have the selective ignorance skill, you earn automatic selective knowledge, you can consider that as a free reward for an unconscious behavior, and that happens on two paths: First path: which is positive gaining, to ask your cognitive questions, which are supposed to be clear and specific to serve what you want to know more about, in your specialty, in a job and even having fun, whatever! In this path you'd begin to locate the destination which you'd receive what suits your questions. For example when you want to know about writing more you'd keep an eye on "Nikos Kazantzakis" (tell him I admire him), you wouldn't naturally keep an eye on teenager confessions on snap chat & you wouldn't waste your time talking about their BS. When you want to ask questions about business you wouldn't let a mad girl roll towards you with her emotional issues and you wouldn't expose yourself to any provocation that ties you to the ground.

If you think that the digital information flow out of control then possibly you are lazy! Always remember you have a settings panel but you don't use it as you should, unless you want everybody around you to practice daddy & mommy role...preventing you from what you don't want. Second path: the negative one, there's always a block, delete, cancel and shut down the screen [button.PS](#) when you prevent what you don't want to know towards you; you will gain what you want to know automatically

NEW DIRECTIONS FOR AGRICULTURAL EDUCATION RESEARCH AND EXTENSION IN TURKEY

İsmet BOZ, Ondokuz Mayıs University, ismet.boz@omu.edu.tr
Cevahir KAYNAKÇI, Ondokuz Mayıs University, cevahirkeynakci@gmail.com

Ondokuz Mayıs University Department of Agricultural Economics Samsun Turkey Cooperative work among agricultural education, research, and extension make significant contributions to agricultural and rural development. Agricultural education in Turkey is given by faculties of agriculture whose number has reached to 38 in 2018. Beside training agricultural professionals, agricultural faculties make contributions to the socio-economic and socio-cultural development of the regions in which they are established. Within a short period, the number of consumers is increasing with incoming students and academic and administrative staff of the faculties. This situation leads to the establishment of new businesses producing goods and services including travel companies, restaurants, coffee shops, clothing stores, stationers, and bookshops, etc. Faculties also provide indirect employment opportunities to the employees working in the workplaces established outside the universities.

Although agricultural faculties must have three different and cooperative missions such as agricultural education, research, and extension, the first one is considered the most important one in Turkey. The number of faculties and graduates have increased from year to year causing unemployment among thousands of agricultural professionals graduated from different departments. Since there has been a lack of organization among agricultural education, research, and extension, agricultural faculties have not provided their contributions for agricultural and rural development.

Using a review paper procedure, this study first examines the educational dimension and outcomes of agricultural faculties in Turkey. Then the need for essential links and cooperation among agricultural education, research and extension will be determined. The study concludes with specifying the benefits and outcomes will be obtained from implementing a proper agricultural education, research and extension policy in Turkey.

Keywords: Agricultural education, agricultural research, agricultural extension, agricultural policy.

CURRENT CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF AGRICULTURAL ADVISORY SYSTEM IN TURKEY

Cevahir KAYNAKÇI, Ondokuz Mayıs University, cevahirnaynakci@gmail.com

İsmet BOZ, Ondokuz Mayıs University, ismet.boz@omu.edu.tr

Agricultural extension and advisory services are extremely important means and make significant contributions to economic development in developed countries. Extension services in Turkey have been performed mainly by the Ministry of Agriculture since the 1940s. The ministry was published a legislation, namely "Regulating of Agricultural Extension and Advisory Services" in 2006 for systematizing extension services and regulating public and especially non-public extension activities. This legislation was put into practice to provide farmers' needs regarding information, experience, and technical methods adequately and timely at the field level. This was also introduced to integrate agricultural extension and advisory systems compliance with EU standards. These regulations allowed the chambers of agriculture, and farmer organizations to provide agricultural advisory services. According to this regulation those who are employed by the public sector and take extension services to farmers are called "Agricultural Extensionist," Those who work individually, for the private sector, or for farmers' organizations are called "Agricultural Advisor." This system has provided financial support to the advisors who give private advisory services to farmers in these organizations. Although the agricultural advisory system offers many farmers with on-site extension services, and advisors are employed in different regions; the system has not able to reach its main purpose due to many problems. Since there have been many different reasons causing these problems, it seems difficult to offer identical solutions. And also in Turkey, the geographical socio-economic and cultural differences in rural areas, makes it difficult to perform the same approaches and to take the same benefit in all regions from advisory services. This study aims to examine the present situation of farm advisory system in Turkey, to identify its problems, and to develop recommendations for their solutions.

Keywords: Turkey, agricultural extension, advisory services, farm advisor,

COMBATting WITH GENDER INEQUALITY: THE CASE OF TURKISH ACADEMIC FIELD

Senem GURKAN, Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

One of the main global issues discussed in many national and international platforms is gender inequality. United Nations, for instance, considers this issue as a main human right and one of the global issues that must be sort out. Accordingly, the organization positioned “gender equality” as the 5th aim between the “17 Millennium Development Goals” in 2016. This crucial initiative of the organization has led the member actions take some precautions in order to combat against gender inequality. Academic field (universities, higher education councils, academicians, etc.) is one of the national areas practicing various things to preclude gender discrimination.

The main aim of this study is to classify and reveal the things actualized by the academic areas in Turkish Republic. Within this context, the activities carried out to struggle with gender inequality in higher education intuitions are grouped.

Carried out with a qualitative research method, this research was designed with a descriptive method. The indispensable part of a qualitative study, document analysis is used for data collection and content analysis is used for data analysis.

From the analysis of the study, it was found out that the activities can be categorized and subcategorized into five as follows:

The attempts of Turkish Council of Higher Education

The activities of the independent council of universities (including faculties, colleges, graduate schools, vocational schools, boards and commissions, student clubs, administrative units)

Individual enterprises of the academicians

Individual enterprises of the students (bachelor, masters and PhD degrees)

Project agreements (partners from other universities, governmental and non-governmental organizations, international organizations, etc.)

Keywords: Gender, Turkey, Turkish Council of Higher Education, university.

TÜRKİYE’DE TOPLUMSAL CİNSİYET ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Senem GÜRKAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi senem.gurkan@omu.edu.tr

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de toplumsal cinsiyete ilişkin yazılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Niteliksel bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi, veri toplama aracı olarak ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Dey’in (1993) nitel analiz aşamaları doğrultusunda incelenmiş ve içerik analiziyle desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini ise arama motorundan elde edilen 1998- 2018 yılı Temmuz ayı arası kaydı bulunan 424 tez oluşturmuştur. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ilgili veri tabanının arama motorunda “toplumsal cinsiyet” terimi tez adlarında aranmış, bulunan 424 tez kaydı yayın yılı, türü ve konusuna göre SPSS 1.7 programına yüklenerek istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise bu tezlerin (çalışmanın bu kısmına anahtar sözcüklerine ulaşılabilen 407 tez dahil edilmiştir) anahtar sözcükleri üzerinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Anahtar Sözcükler, Ulusal Tez Merkezi, Alan Yazını Taraması, İçerik Analizi.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN KURULUŞ VE GELİŞİM SÜRECİNDE ROBERT KOLEJ MEZUNLARININ YERİ

Evrım ŞENCAN GÜRTUNCA, Ankara Başkent Üniversitesi, elifevrim@baskent.edu.tr

1863 yılında İstanbul'da açılmış Robert Kolej'den mezun olan Türk öğrenciler arasında temayüz edenlerin Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ve gelişim sürecine sağladıkları katkılar, bildirinın konusunu teşkil etmektedir. Amaç, temayüz eden mezunları ile Kolej'in, yeni kurulan Cumhuriyet'e nitelikli eleman sağlamış bir eğitim kurumu olarak toplumun modernleşmesi ve gelişmesine hangi alanlarda katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktır. Bildiride elde edilen sonuçlar, Robert Kolej arşivinde muhafaza edilen öğrenci dosyaları ve öğrenci kayıt defterlerinden; ayrıca Alumni Magazine, Alumni Registers, Who is Who in RC ve RC Mezunlar Ofisi Kayıtlarındaki verilerden derlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, bildiride birincil kaynaklar kullanılmıştır.

Kolej mezunları, içinde yaşadıkları toplumun elit ve aydın grubunu oluşturmakta, mesleklerinde öne çıkan, lider, öncü ve girişimci kişiler olarak birçok alandaki ilkleri karşılamaktadır. Bu anlamda modernleşmenin öncüleridir. Bu kişiler, Türkiye'nin dönemsel ihtiyaçları doğrultusunda mesleklere yönelip hem devlet hem de özel sektörde iyi pozisyonlarda yer almışlar, özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'nin kalkınmasında etkin rol oynamışlardır. Cumhuriyetle birlikte, yeniden biçimlenen ulus devletin mühendis, ekonomist, bankacı, eğitimci, sanayici, turizmci, sporcu, sanatçı, sigortacı, iş adamı ve fabrikatör vb. ihtiyacı, kısmen Kolej mezunlarıncı karşılanmıştır. Buna, Kolej'in ayrıcalıklı ve rakip tanımayan eğitim sisteminin sebep olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Lozan Konferansı'na giden heyette tercümanlık yapan kişi Kolej'in ilk Türk mezunu Hüseyin Hulusi'dir. Atatürk ve İsmet İnönü'nün özel sekreterleri (Haldun Derin ve Selim Adil Aru); Eczacıbaşı, Koç ve Çukurova Holding gibi Türkiye'nin önde gelen firmalarının kurucu ve yöneticileri (Nejat ve Şakir Eczacıbaşı, Mehmet Emin Karamehmet) Robert Kolej mezunlarıdır. Türkiye'nin ilk kültür bakanı (Talat Halman), ABD'de en iyi spiker ödülünü alan ilk Türk (Cüneyt Dosdoğru), Türkiye'nin ilk Çin büyükelçisi (Nuri Eren) ve Türkiye'nin ilk otomobil kulübünün kurucusu (Demir Bükey) gibi birçok ilk, yine Robert Kolej mezunudur.

Anahtar Kelimeler: Robert Kolej, Eğitim Tarihi, Yabancı Okullar, Türkiye Cumhuriyeti.

MAVİ-BEYAZ SERAMİK, ÇİNİ VE PORSELENLERİN DOĞU-BATI YOLCULUĞU

Lütfiye GÖKTAŞ KAYA, Karabük University, lgoktaskaya@karabuk.edu.tr

Tarih öncesi dönemlerden itibaren var olan seramik üretimi öncelikle su kaynağından ardından ekonomik kaynaklardan beslenmiştir. İlk olarak Asya'da Çin bölgesinde Tang Hanedanlığı döneminde üretilmeye başlanan mavi-beyaz seramik ve porselenlerin önce kendileri daha sonra benzetilerek yapılanları ile 838-883 yılları arasında Irak'ta Abbasiler döneminde karşılaşılr. 9. yüzyılda bir yandan İpek Yolu üzerinden karayolu, diğer yandan Basra Körfezi üzerinden deniz yolu ile Çin'de üretilen seramik ve porselenler Ortadoğu ülkelerine ihraç edilir.

İlk olarak Samarra'da filizlenen İslam seramik ve çini işçiliği ardından Horasan, Mezopotamya, Mısır, İran, İspanya ve Anadolu bölgelerine sıçrar ve hızla gelişmeye devam eder. Bu sıçramaya neden olan büyük oranda savaş, hastalık, ekonomik yetersizlikler gibi nedenlerle göç eden ustalardır. Bir diğer neden ticarettir. Daha 9. yüzyılda Çin üretimlerinin Irak dışındaki diğer Ortadoğu ülkeleri ile Endonezya ve Singapur gibi Güneydoğu Asya ülkelerine ihraç edilmesi ile başlayan dolaşım, 16. yüzyıl ortalarında ticaret ambargosu kaldırılınca Portekizlilerin Çin'e giden deniz yolunu keşfi ile birlikte önce Portekizliler ve İspanyollar ardından Japonlar ve Hollandalılar tarafından mavi-beyaz Ming porselenlerinin Avrupa ülkelerine taşınmasıyla devam etmiştir.

Avrupa ile tanışan seramik ve çiniler yalnızca doğu dünyasının Çin örnekleri değildir. Özellikle İran'da hüküm süren Selçuklular 1175-1225 yılları arasında seramik ve çini üretiminde Yakındoğu'nun zirve dönemine imza atmış, bir kollarının Anadolu'ya girmesi ile Konya ve ardından İznik önemli seramik ve çini üretim merkezi olmuştur.

15. ve 16. yüzyıllarda İznik üretimleri başta İtalya şehirlerine deniz yolu ile ihraç edilmiş, bunun sonucunda Avrupa üretiminde Osmanlı etkisi görülmeye başlanmıştır. Ancak bir süre sonra Osmanlı seramik, çini ve porselen işçiliğinde Avrupa etkisi ile karşılaşılacaktır.

Seramik ve çini işçiliği söz konusu olduğunda yapılan çalışmaların Anadolu Selçuklu ve Osmanlı dönemleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle 9.-13. yüzyıllar arası Ortadoğu'nun diğer bölgelerindeki üretim üzerine yapılan yayınlar oldukça yetersizdir.

Bu çalışmanın amacı; 9.-18. yüzyıllar arasında İslam dönemi mavi-beyaz seramik, çini ve porselen gelişimini üretim merkezleri ve üsluplar çerçevesinde değerlendirirken, dolaşan üslupların nedeninin dolaşan sanatçılar ve ticaret olduğunu vurgulamaktır. Bu amaçla Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki seramik, çini ya da porselen üretiminde söz edilecektir. Bir diğer amaç 16. yüzyılda İznik üretimi ile dünyanın aranan seramik ve çinilerini üreten ve Avrupa'yı etkileyen Osmanlı seramik ve çini işçiliğinin kökeninde var olan Selçuklu ve özellikle Abbasi dönemi izlerini örneklerle ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Ortadoğu seramik sanatı, Abbasiler, İznik, deniz ticareti, Avrupa seramik sanatı

KAYZER II.WİLHELM'İN DOĞU SEYAHATI (1898)

Sibel ORHAN, Kocaeli Üniversitesi, sibel.orhan@kocaeli.edu.tr

Alman şansölyesi Bismark'ın görevinden istifasından sonra Almanya'nın dış politikası esaslı bir değişikliğe uğramıştır. Nitekim Osmanlı toprakları, sömürgecilik faaliyetlerinde geç kalan Almanya'nın hem ekonomik hem politik hem de sosyal alanda ilgi duyduğu bölgelerden biri olmuştur. Buna dayalı olarak Almanya ve Osmanlı Devleti arasında II. Abdülhamid döneminde başlayan yakın ilişkiler, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam etmiştir. Bu süreçte Alman İmparatoru II. Wilhelm Osmanlı Devleti topraklarını 1889, 1898 ve 1917 tarihlerinde olmak üzere üç kez ziyaret etmiştir. Dolayısıyla II. Wilhelm'in Osmanlı Devleti'ne yapmış olduğu ziyaretler İmparatorun Osmanlı Devleti'ne ilişkin izlediği siyasete zemin oluşturmuştur. Kayzer'in ziyaretleri arasında en etkili ve ihtişamlı olanı 1898 tarihinde gerçekleştirdiği İstanbul ve Kutsal Topraklar ziyaretidir. Alman ve Osmanlı basınındaki yansımaları bakıldığında oldukça gösterişli ve yoğun bir seyahat olduğu anlaşılmaktadır. İmparator Wilhelm bu gezisinde İstanbul, Hayfa, Kudüs ve Şam topraklarını ziyaret etmiş, Osmanlı topraklarındaki Müslüman nüfusun sempatisini kazanmaya çalışmıştır. Kayzer Wilhelm, sergilediği bu tavır ile Panislamizmi desteklediğini göstererek, II. Abdülhamid'i de etkilemeyi başarmıştır. İki hükümdar arasındaki dostluğu pekiştiren bu seyahatin etkisiyle, Almanya, Osmanlı sınırlarında telgraf hattı ve demiryolu konusunda imtiyazlar elde etmiş, silah satışında da ciddi bir artış yaşamıştır. Osmanlı-Alman ilişkilerinin 19. ve 20.yüzyılını konu edinen akademik çalışmaların olduğu bilinmektedir. Ancak II. Wilhelm'in Osmanlı Devleti'ne yaptığı bu ziyaret ekonomik, siyasi, sosyal sonuçları itibariyle bilimsel olarak yeterince değerlendirilmemiştir. Ayrıca bu süre zarfında yapılan görkemli hazırlıklar, büyük harcamalar ve yoğun seyahat programının detayları incelendiğinde, her iki ülkenin o dönemdeki mali durumu, teşrifat usulleri ile alakalı bilgi edinmek de mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmanın tarih araştırmalarına birçok açıdan ışık tutacağına inanmaktayım. Bu konuda faydalı olabilmek amacıyla, basın malzemeleri ve tetkik eserlerin yanı sıra Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde Yıldız, Dahiliye Nezareti, Hariciye Nezareti, İrade-i Dahiliye, İrade-i Hususi ve Bab-ı Ali Evrak Odası Dairelerinden elde edilen belgelere dayanarak araştırmamı tamamlamak düşüncesindeyim.

Anahtar Kelimeler: II. Abdülhamid, II. Wilhelm, Almanya, Osmanlı Devleti, Almanya'nın İslam Politikası

THE AFFECT OF SOME ESCHATOLOGICAL IDEAS TO SOCIETY

*Iroda TURDIMATOVA, International Islamic Academy,
iroda.gayratovna@mail.ru*

Nowadays different information is spread via radio, television, the press and internet in society. We may notice that there are enough eschatological ideas among them. Not to know to differentiate the knowledge from the ignorance and irresponsibility, these incidences may cause the human being to be forced by some malicious groups to obey the strange ideologies. For instance, the movement of “The Solar Temple” which had worked before, “foretold” the occurrence of Resurrection in 1995 and its 53 members committed mass suicide. Such sort of occasion happened in the activity of “Heaven’s gates” in the USA. In 1997 the members of this movement committed mass suicide by drinking venomous liquid. In 2000 778 members of the movement which is called “Movement for the Restoration of the Ten Commandments of God”, in the country of Uganda in African continent, committed mass suicide as well. In 2012 on the 21st of December there was “foretold” the day of Resurrection and it caused tremendous commotion. On that day, according to the different panics the following events were supposed to be, such as: collapsing an asteroid to the Earth, demolishing of the Earth, the hazard of the planet of Nibiru, disappearing of the Sun or, vice-versa, exploding of it. Some scientists denied those suppositions with facts, of course. But the fake information affected the people of the world more badly. Consequently, committing suicide, becoming ill mentally, chaos and other bad situations took place. Therefore, the meaning and the essence of eschatology are considered as actual issues that one should perceive them healthily, explain and study them observing reliable sources.

Keywords: eschatology, Hereafter, foretelling, mass suicide, everlasting enjoyment.

THE CHANGE OF THE BOOK FROM PRINTED TO E-BOOK THROUGH COMMUNICATION

*Süleyman Hakan YILMAZ, Selçuk University, shakany@yahoo.com
Yasemin Gülşen YILMAZ, Selçuk University, yasegulsen@hotmail.com
Muhammet ERBAY, Selçuk University, merbay@gmail.com*

The book is the most important and indispensable element of our intellectual life. Books on different field such as science, art, literature, philosophy, history, journalism are part of our daily life. Sometimes it is a tool that gives us aesthetic pleasure, sometimes it allows to store of information, sometimes it is a tool that conveys information from generation to generation, from time to time, from place to place. The book is a collection of prints, made up of printed paper sheets.

The history of civilization is also pointing to a process in which the book has undergone formal changes throughout the years. Today computer technology and internet mediated the significant change of the book as it was evolved until nowadays by the discovery the paper, invention of press.

In the present day, if the invention of the printing press brought the invention of the printing press by converting it from today to today, computer technology and the internet have again mediated the important change of the book. Nowadays, when you think of a book, only bound objects printed on paper come to mind. Nowadays, when it comes to books, different e-book formats that are now transferred to the computer environment, moved internally, and shared easily come to mind. Digital e-books are exported to PDF, MOBILE, EPUB, etc. formats come to life. In this work we study the role of the new communication tools in the digital book journey while studying the innovations that our life has added to the change that the book has undergone today. We analyzed the place of new communication technologies in this exchange.

Keywords: Books, e-books, digitalization, new communication tools

THE USE OF DRIED BLOOD POWDER AS A SOURCE OF ANIMAL PROTEIN IN TILAPIA FISH

OBEY ALNAIEM, Kocaeli University , gadain76@gmail.com

The study aims to investigate the feasibility of utilizing blood meal in diets for feeding fingerling Nile tilapia and determine its optimum level. Four pelleted diets were prepared. One diet was used as a control without blood meal, the other three contained 5%, 10% and 15% blood meal. All diets contained the same protein level of 35%, which differed only percentage of blood meal but which had the same protein level of 35%. The experiment continued for six weeks and was conducted in four circular fiberglass tanks each of 300 liter capacity. Thirty fingerlings averaging 6.9-7.0g were stocked in each tank. All fish in each tank were weighed together in the beginning of the experiment. They were also weighed once weekly to follow growth rates and re-estimate daily food allowance for the subsequent week. At the end of the experiment all fish in each tank were weighed individually. Fish in all treatments were fed the same daily allowance of food which ranged between 4% to 6% of their body weight per day. The daily ration was given in two equal doses. Blood meal improved growth rates in fish that were fed the diets containing 10% and 15% blood meal as compared to the all-plant control diet that contained no blood meal. Percent weight gain was 165% and 157% in fish which were fed the diets containing 10% and 15% blood meal, respectively, as compared to 140% for the control diet. Blood meal also improved food conversion ratios (FCR) which were 2.06 and 2.16 for the 10% and 15% blood meal treatments, respectively, as compared to 2.33 for the control diet. Moreover, addition of blood meal to the basic diet reduced the cost of the diet substantially. The study showed that the 10% blood meal treatment gave slightly better performance than the 15% blood meal treatment. This is probably relates to the known effect of blood meal on palatability of diets particularly at high inclusion levels. Hence, it is recommended -based on the results obtained in this study – not to exceed a level of 10% of blood meal in fish diets.

Keywords: Animal protein in tilapia

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

*Yasemin KABA, Kocaeli Üniversitesi, yasemin.katrancı@kocaeli.edu.tr
Selda ÖZDİŞÇİ, İzmir Bayraklı Zihni Üstün Ortaokulu, sevim.selda@gmail.com*

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ne seviyede olduğunun belirlenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stilleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise uygun/kazara örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışma 463 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, KOLB'un Öğrenme Stil Envanteri-III ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım sergilememesi sebebiyle cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde Mann-Whitney U testi, diğer değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde ise Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçların etki büyüklüğü $r=z/\sqrt{n}$ formülü ile hesaplanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen farkın kaynağı Mann-Whitney U testi ile saptanmış ve etki büyüklüğü yine aynı formül ile hesaplanmıştır. Ayrıca Jonckheere-Terpstra testine ilişkin etki büyüklüğü de incelenmiştir.

Yapılan analizlere göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilerin becerilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ise düştüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte matematik başarı notu arttıkça problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Öğrenme stillerine göre de problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Seviyesi, Matematik Başarı Notu, Öğrenme Stili

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' OPINIONS REGARDING THE CONCEPT OF A PROBLEM

Yasemin KABA, Kocaeli University, yasemin.katranCI@kocaeli.edu.tr

A problem is defined as a question to be solved with help of theorems or rules. It can also be identified as a difficulty. It is an obstacle which creates tension between a situation in which an individual wants to be and a situation in which individual in. It has many different definitions. For this reason, the aim of this study was to investigate middle school students' opinions about the concept of a problem. The study was designed according to a qualitative research method. To determine the study group, purposeful sampling method was used. Accordingly, the study was carried out with 435 middle school students. A question -What is a problem?- was used in order to collect data. The question was asked to the students. Then, the students were asked to write whatever they thought. The data were analyzed using content analysis.

It was determined that 5th graders defined the concept of the problem with ten different themes. These themes were a question, operation, problem-solving, trouble, math, other, problem posing, improving learning, a topic of a lecture, and something to be solved. It was found that 6th graders identified it by seven different themes. These themes were question, problem-solving, trouble, sentence, math, operation, and other. When the data of 7th graders were analyzed, it was seen that 7th graders expressed it by seven different themes. They were question, trouble, other, problem-solving, operation, sentence, and math. It was determined that 8th graders defined it by seven different themes. These were question, trouble, math, other, operation, problem-solving, and stuff. In conclusion, it was seen that the problem was a question, which was asked in both math and another lesson according to middle school students. The problem was defined as a trouble by them. The students identified the problem as a mathematical operation. It was determined that they explained it is a problem-solving activity. Last, it was defined as an important part of math by them.

Keywords: Problem, middle school students, opinions

MANZUM AKÂIDNAMESLER VE RİSALE-İ İ'TİKADİYYE

Şerife AĞARI, Karabük Üniversitesi, serifeagari@karabuk.edu.tr

Dini konuların ağırlıklı olarak ele alındığı klasik Türk edebiyatında pek çok dini tür bulunmaktadır. Tevhid, münâcât, na't başta olmak üzere mi'râcnâme, hilye-i şerif, mevlid, siyer, maktel bu türlerden bazılarıdır. Akâid konularının ele alındığı manzum akâidnamesler de klasik Türk edebiyatındaki dini türlerden birisidir. Bu eserler kelim alanının olduğu kadar edebiyatın da konusu kabul edilmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda telif ya da tercüme şeklinde çok sayıda manzum akâidnâmenin varlığı ortaya konulmuştur. Özellikle itikadi meselelerin konu edildiği bu eserler, yazıldığı dönem toplumunun inanç yapısını göstermesi açısından önemlidir.

Klasik Türk edebiyatında bu türden manzum metinlerin araştırmalara konu edilmesi, kültür tarihimiz açısından son derece önemlidir. Aynı zamanda bu eserlerin birbirleriyle mukayese edilmesi, toplumumuzun geçmişte itikadi konulara nasıl yaklaştığı hususunda fikir edinmemize yardımcı olacaktır.

Bu eserlerden birisi de Hatîb mahlaslı şairin kaleme aldığı Risâle-i İ'tikâdiyye'dir. Arapça bir akâid metninin Türkçeye manzum olarak tercüme edilmesiyle meydana gelen bu eser mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmış akâidnâmedir. Toplam 687 beyitten oluşmaktadır.

Tebliğimizde hem manzum akadnamesler hem de bu türe örnek olan Risale-i İ'tikadiyye hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Manzum Akâidnâme, Risale-i İ'tikadiyye

**STUDENT SUCCESS and EFFECTS on COURSE
MOTIVATION of STUDENT-CENTERED MODEL
SUPPORTED COURSES: A STATE UNIVERSITY
VOCATIONAL SCHOOL of HEALTH SERVICES EXAMPLE**

Serap Arsal Yildirim, Kocaeli University, seraparsal79@gmail.com
Burcu Yüksel, Kocaeli University, burcu.yukse@yahoo.com,
Rüştü Taştan, Kocaeli University
Gürler Akpınar, Kocaeli University

Role play approaches, simulation supported educations, scenario-based case studies play crucial roles in education and training of occupations which are related to health. In some courses, in which these applications are not performed due to the content of the courses, there are many studies allowing to student motivation and course success raise.

This study has been done in order to compare the course success and motivation levels of the students taking course without models of 2016 and those taking student-centered and model-supported course of 2018 with the aim of investigating the effect of courses with models on the course success and course motivation of students in anatomy course in which studies promoting educational practices such as simulation and role-play are not performed but visual memory is important.

Grades of both two groups have been obtained through the system and "course motivation scale" is applied to all students. Spearman correlation analysis is used in analysis of numeric variables. $p < 0.05$ is accepted as statistically significant.

Average age of participant students has been found as $19,3 \pm 2,1$ and while the most successful group among experimental and control groups is first and immediate aid, the most unsuccessful of them is found as medical secretaryship students. It is concluded that model supported education and training practices are especially effective in courses, such as anatomy course, in which visual contents are vital and learning effectiveness and course success of students can be raised by using these applications in other courses.

Keywords: Health education, model-supported training, motivation and success.

A NOVEL DESIGN OF A FRACTAL ANTENNA ARRAY WITH USING CST

*Sezgi YIKILMAZÇINAR, Arcelik A.S, sezgi.yikilmazcinar@arcelik.com
Erkul BASARAN, Piri Reis University, ebasaran@pirireis.edu.tr.
Arda ÜLKÜ, Gebze Technical University, haulku@gtu.edu.tr*

It has been found that designing an antenna by utilizing the properties of fractal geometry results in increment on bandwidth, multiple resonance frequencies, and miniaturizing. In this work, single fed uniform spaced 5 element Mod-3 Sierpinski gasket antenna array have been studied. The designed antenna is simulated using CST MWS (Computer Simulation Technology Microwave Studio). Each element designed in yz-plane is equivalent and the elements are equidistantly aligned on the x-axis. The presented antenna array is fed by an N-type connector. S parameter, far field, E-field and surface current results are analyzed. The simulation results show that 88 to 99 percent total efficiency, 2.77dB to 4.2dB realized gain and S11 below -10dB are achieved in the designed frequency interval of 508MHz - 1140MHz with a dielectric-free design. Thus, presented antenna array is suitable for wide-band and high power applications.

Anahtar Kelimeler: Antenna array, Mod-3 Sierpinski gasket antenna , Fractal antenna, Antenna design, CST MWS, Single fed, High efficiency.

SILVER NANOPARTICLES FROM SQUASH PEEL: AN EXPERIMENTAL STUDY

Ana-Alexandra Sorescu, Valahia University, anaalexandrasorescu@yahoo.com

Alexandrina Nuta, Valahia University, alexnuta1256@yahoo.com

Rodica-Mariana Ion, Valahia University Nicoleta Radu, Valahia University

Squash, a member of Cucurbitaceae family, contains, according to a recent scientific study, numerous substances that are able to fight against mycotic infections. It was scientifically proven that a protein extracted from squash's peel is capable of fighting against *Candida albicans*, a microscopic fungus that can exist in the human body. On the other hand, the strong antimicrobial effect of silver nanoparticles (AgNPs) is widely known since ancient times. This research paper describes some recent experimental studies regarding the use of squash's peel to biosynthesize AgNPs in different ways and at different concentrations of the metallic salt AgNO₃. Two types of squash were used in our research experiment, Valenciano and Waltham Butternut. The formation of AgNPs was investigated by spectral techniques such as UV-Vis, FTIR, DLS, TEM and optical microscopy. The antioxidant activity of AgNPs – squash peel was also investigated and also the inhibitory effect of the biosynthesized AgNPs was researched.

Keywords: Nanoparticles, Cucurbitaceae family, mycotic infections

EVALUATION OF MIXED INFECTION FROM AN ABORTION CASE IN CATTLE WITHIN THE SCOPE OF BRUCELLOSIS

M.Sencer KARAGÜL, Kocaeli University, msencerk@hotmail.com

Isolation of bacteria is the gold standard in the diagnosis of brucellosis. In this sense, identification and determination of the isolates at genus and biovar level is considered to be an important issue. This study aims to evaluate the isolation and identification process through a mixed infection which is not common. First of all, the researcher checked whether the isolate of the abort case of a cattle belonged to *Brucella* (*B.*) genus and then conducted biotyping. Determination at the genus level was done according to Gram staining, lysis activity with Tbilisi (Tb), Rough /Canis (R/C), Izat nagar (Iz) phages, agglutination with A+M antisera, oxidase, urease and catalase tests. The results showed that the isolate belongs to *Brucella* spp. Species and biovar identification of this brucella strain was carried out according to CO₂ requirement, H₂S production, growth in media containing thionin, basic fuchsin, safranin, penicillin, streptomycin, i-erythritol, and agglutination with monospecific A and M antisera. When the results were evaluated, the strain did not reflect the characteristics of one single brucella species. Positive results of lysis activity with Tb phage and H₂S production might be interpreted as the fact that strain is *B.abortus*. On the other hand, the strain did not require CO₂ and growth in media with streptomycin. These results form the possibility of being *B.melitensis* Rev1 vaccine strain or *B.melitensis* field strain for this isolate. Multiplex PCR was used to evaluate these possibilities by molecular methods. For this purpose, 3 DNA templates were extracted separately from incubated plates which were used to see CO₂ requirement, lysis activity and growth ability in media with streptomycin. Agarose gel electrophoresis of PCR amplified products was viewed as *B.melitensis*, *B.abortus* and *B.melitensis* respectively. Seeing 2 different banding profiles; namely, *B.abortus* and *B.melitensis* from different plates of the same culture and the result of biotyping enable us to propose that this isolate was a consequence of a mixed infection due to *B.melitensis* and *B.abortus*. Epidemiological data provided by isolation and identification have a significant value to guide the control and eradication programs against brucellosis. Identification procedure, which is already complex, has become more complicated because of mixed infections. However, confirmation and evaluation of these uncommon cases is priceless for diagnosis. The results of this study might facilitate the diagnosis process as they shed light on the role of mixed infection during conventional biotyping.

Keywords: Abortion, Brucellosis, Cattle, Melitensis, Mixed Infection

CHEMOSENSING APPLICATIONS OF DANSYL-FUNCTIONALIZED POLYMERS

*Erdinç DOĞANCI, Kocaeli University, edoganci@kocaeli.edu.tr
Merve DANDAN DOĞANCI, Kocaeli University, merve.doganci@kocaeli.edu.tr*

Considerable scientific efforts have been focused on the development of fluorescent chemosensors due to their sensitivity, selectivity, and response time [1,2]. Dansyl fluorophore, with dimethylamino moiety as a donor part and naphthalene sulfonyl as an acceptor part, gives fluorescence emission in the visible region which is sensitive to changes in polarity and pH of the analytical media [3]. Therefore, it has been widely employed as a fluorescence probe toward various materials, such as nitroaromatic compounds, anions, metal cations, and biological substrates.

We are reporting synthesis, characterization, and chemosensing application of dansyl-functional polymers. Dansyl group was selected as a fluorophore for the preparation of the polymeric chemosensing agent due to its intense emissions, sensitivity to its microenvironments, and strong absorption in the near UV and structural flexibility for derivatization [4]. Chemical structures of the obtained polymers were confirmed by FT-IR and ¹H NMR spectroscopic techniques. Then, the fluorescence responses of prepared polymers in the presence of various metal cations and nitroaromatic compounds in the analytical media were investigated by fluorescence spectrophotometric method.

Keywords: Dansyl, chemosensor, polymer

SURFACE PROPERTIES OF ULTRA-HIGH MOLECULAR WEIGHT POLYETHYLENE/CELLULOSE BASED POLYMER COMPOSITES

Merve DANDAN DOĞANCI, Kocaeli University, merve.doganci@kocaeli.edu.tr

Sonay ÖZCAN, Kocaeli University, sonay.ozcan@kocaeli.edu.tr

Erdinç Doğanç, Kocaeli University, edoganci@kocaeli.edu.tr

Rıdvan YAMANOĞLU, Kocaeli University, ryamanoglu@kocaeli.edu.tr

Ultra-high molecular weight polyethylene (UHMWPE) is a linear, low-pressure polyethylene with a very long chain (2-6 million). It is one of the most important high-performance polymer with excellent impact and wear resistance, low friction coefficient, high impact toughness, good abrasion resistance [1]. Owing to outstanding physical, chemical, and mechanical properties, it has been employed in many applications in different areas such as textile, paper, the sliding parts of production lines, machinery, mining, naval ropes, bearings, high-performance fiber products, artificial joints replacement in the human body [2,3]. UHMWPE cannot be processed conventional methods such as injection molding because of high melt viscosity at processing temperatures due to high molecular weights. So, it is generally processed by powder processing technique, which involves cold compacting of the polymeric powders followed by sintering of the performs at elevated temperatures [4,5].

In this study, hydrophobic UHMWPE composites were prepared by mixing hydrophilic cellulose-based polymers at different concentrations. The disc-shaped composites of 13mm in diameter and 5 mm in thickness were fabricated by pressing with a hydraulic press (Figure 1). Then they were sintered at different temperatures in an oven and cooled to room temperature by degrees. We investigated the effects of cellulose-based polymer concentration on the pore size of the composites. Thermal, morphological and surface properties were investigated and compared with pure UHMWPE. The sintering time and temperature and cooling rate on the composites were examined.

Keywords: Surface, UHMWPE, polymer, composite

A REVIEW OF STUDIES ON BELIEFS AND PRACTICES OF INSTRUCTORS ABOUT ORAL CORRECTIVE FEEDBACK

*Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@yahoo.com
Banu İNAN KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com
Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr*

The topic of beliefs about oral corrective feedback has attracted considerable research interest recently. In this strand of research, some studies focused on the beliefs of learners (Agudo 2015; Jernigan and Mihai 2008; Lee 2013; Loewen et al. 2009), while some others focused on the beliefs of instructors (Agudo 2014; Gurzynski-Weiss 2010; Hernandez Mendez and Reyez Cruz 2012; Rahimi and Zhang 2015) or both (David 2003; Schulz 1996, 2001). Moreover, there were some other studies that examined the relationship between instructors' stated beliefs and practices (Basturkmen Loewen Ellis 2004; Dong 2012; Gurzynski-Weiss, 2010; Junqueira and Kim 2013; Kamiya, 2014; Kartchava 2006; Olmezer- Ozturk 2016; Mori 2002; Roothoof 2014). This presentation provides a review of the studies on the relationship between beliefs and practices on instructors on the provision of oral corrective feedback.

Keywords: Classroom Discourse, Oral Corrective Feedback, Teacher Cognition

SAĞLIK KURULUŞLARINDA GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ VE ÇALIŞAN SAĞLIĞI

Serap ARSAL YILDIRIM, Kocaeli Üniversitesi, seraparsal79@gmail.com

Gürültü, hoş gitmeyen, rahatsız eden ses olarak tanımlanmaktadır. WHO, sağlık çalışanları ve hastalar için gürültü düzeyinin , gündüz 35 dB(A), gece 30 dB(A)'i geçmemesi gerektiğini bildirmektedir. Oysa yapılan çalışmalarda yoğun bakım ünitelerinde 55-70dB(A), acil servislerde 69-80dB(A)'yı, sterilizasyon ünitelerinde 100dB(A)'yı geçen gürültü düzeyleri saptanmıştır.

Gürültünün işitme kayıpları kadar önemli sonuçlarından olan fizyolojik ve psikolojik etkileri çalışan sağlığını tehdit edebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Gürültü, çalışan sağlığı, gürültü kaynakları.

SON YÜZYILDA VATIKAN'IN DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

Y. Sinan ZAVALSIZ, Karabük Üniversitesi, sinanzavalsiz@hotmail.com

Hıristiyan dünyada ilk skizmanın Roma İmparatorluğu'nun dağılmasıyla gündeme geldiği, asıl kopmanın ise 1054 yılında Roma Papası'nın İstanbul Patriği'ni afaroz etmesiyle gerçekleştiği bilinmektedir. Bundan böyle Roma Kilisesi Katolik (evrensel), Bizans Kilisesi ise Ortodoks (öze bağlı) ismiyle anılacaktır.

Günümüzde Papalık makamı, 1929'da bağımsızlığını kazanan Vatikan adındaki şehir devleti tarafından temsil edilmektedir. Gece nüfusu 1.014, gündüz nüfusu 3.599 olan Vatikan, sadece 44 hektar (61 futbol sahası kadar) büyüklüğündedir ve dünyanın en küçük devleti konumundadır.

Hıristiyanlığın üç büyük mezhebi düşünüldüğünde dünya ölçeğinde 2,5 milyara yaklaşan Hıristiyan nüfusun %50'sinin Katolik olduğu görülmektedir. Vatikan her ne kadar minik bir devlet olsa da 1 milyar 200 milyon civarındaki Katolik Hıristiyanın kendisini bağlı hissettiği merkezdir ve siyasi anlamda güçlü bir pozisyonda bulunmaktadır. Biz bu çalışmada Vatikan'ın özellikle son yüzyılda dünya siyasetini yakından ilgilendiren konular karşısında takındığı tavrı, nasıl inisiyatif kullandığını irdelleyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Vatikan, Siyaset, II. Vatikan Konsili, Dinlerarası Diyalog.

GEREDE'DE GİRİŞİMCİLİK ÖRNEĞİ OLARAK DERİ VE DERİ ÜRÜNLERİ

*Nurettin AKÇAKALE, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
nurettin_akcakale@hotmail.com*

Musa KAYIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, musakayis@ibu.edu.tr

Girişimcilik kavramının kökeni Fransızca “entreprenure” kelimesidir. Türkçe anlamı ise bir şey yapmaktır. İşletme ve iktisat alanında uzun yıllardır kullanıldığı görülmektedir. 18. yüzyılda dönemin Fransız iktisatçılarından olan Richard Cantillon girişimcilik ile risk almayı ilişkilendirmiştir. Cantillon girişimciliği, fırsatları değerlendirmek ve risk almak şeklinde ifade etmektedir. Fransız iktisatçı J.B. Say'ın girişimcilikle ilgili tanımlamalarından sonra, üretim faktörleri olarak kabul edilen emek, sermaye ve tabiat faktörlerine girişimcilikte ilave edilerek dördüncü üretim faktörü olarak kabul edilmiştir. Dünyada ve ülkemizde deri kullanımı, tekstil işleme tekniğinin kullanılmasından çok daha öncelere dayanmaktadır. Ülkemizin dericilikle ilgili çalışmalarda, ilk akla gelen merkezlerden biri olarak Gerede ön plana çıkmaktadır. Dericiliğin Gerede’de yüzyıllar öncesine dayanan geleneksel bir sanat olduğu bu alanla ilgili yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Osmanlı imparatorluğunun 1395 yılında Gerede’yi topraklarına katmasıyla Gerede halkı dericilik sanatı ile tanışmış ve ahilik yolu ile deri işlemeciliği günümüze kadar devam etmiştir. Bu gün Gerede’de dericiliğin teknolojik gelişmelerle birlikte 120 büyük fabrikada (tabakhane) işlenmesiyle, Türkiye’nin hemen her yerine ve yurt dışına yarı mamul olarak satılmaktadır. Ülkemizde özellikle kemer ve ayakkabı sayısı olarak kullanılan büyük baş hayvan derilerinin % 40’ı Gerede’de işlenmektedir. Gerede’de deri işlemeciliğindeki bu gelişmelere paralel olarak zaman içerisinde burada üretilen (işlenen) derileri genel ağırlık erkek kemer üretimi şeklinde yan bir sanayi girişimine dönüştüren 120’e yakın işletme faaliyet göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, Dericilik, Deri, Kemer imalatı

ÜÇBÖLÜK (ILBARIT) KÖYÜ'NDEKİ ASMA MOTİFLİ KAYA MEZARLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yaşar Serkal YILDIRIM, Karabük Üniversitesi, yasaryildirim@karabuk.edu.tr

Karabük'ün Safranbolu ilçesinin yaklaşık 20 km güneydoğusunda bulunan Üçbölük (Ilbarit) Köyü'ndeki kaya mezarlarından cephesinde asma motifleri bulunan iki kaya mezarı incelenmiştir. Antik Çağda Paphlagonia olarak adlandırılan bölgede yer alan Üçbölük Köyü ve çevresinde yoğun olarak tespit edilen kaya mezarları bölgenin erken dönemi hakkında bilgi vermektedir. Özellikle de kaya mezarları üzerindeki asma motifleri Antik Çağ'da bağıcılığın bölge ekonomisi açısından önemini vurgulamaktadır.

İncelediğimiz her iki kaya mezarı cephesindeki kabartmalar, Paphlagonia Bölgesi'nin genel olarak anıtsal kaya mezarı cephe düzenlemesi ile karşılaştırıldığında oldukça sade bir yapıdadır. Bununla birlikte Soğanlı Vadisi'nde çok sayıda örneği görülen bu tip kaya mezarlarının definciler tarafından soyulmuş ve sonrasında yoğun bir tahribata maruz kalmış olması da, nispeten korunmuş olan bu kabartmaları, tarihlendirme açısından çok önemli kılmaktadır. Kaya mezarlarının her ikisi de tek odalı ve triclinium formundadır; tonoz şeklinde bir üst örtüye sahip mezar odaları içeriye sağa doğru açılan tek kanatlı bir kapıya sahiptir. Eldeki bulgular ışığında her iki kaya mezarı da M.S. 2.- 3. yüzyıl olarak tarihlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üçbölük, Kaya Mezarı, Paphlagonia

CERRAHİ BİRİMLERDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERİN HASTANE ANKSİYETE DEPRESYON DÜZEYLERİ İLE İŞ YAŞAM KALİTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Aylin AYDIN SAYILAN, Kırklareli Üniversitesi, aylinay_85@msn.com

Selda MERT BOĞA, Kocaeli Üniversitesi, seldamertboga@gmail.com

Gonca İLTER, Kocaeli Üniversitesi, goncailter@hotmail.com

Özlem KERSU, Osmangazi Üniversitesi, ozlem_8420@hotmail.com

Çalışma, hemşirelerin iş ortamında yaşadıkları anksiyete depresyon düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla planlandı.

Yöntem: Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın örneklemini bir üniversite hastanesinde çalışan 68 hemşire oluşturdu. Veriler Şubat–Mayıs 2018 tarihinde toplandı. Araştırmada verileri toplamak amacıyla ‘Hemşire Tanıtıcı Özellikler Formu’, ‘Hastane Anksiyete Depresyon (HAD) Ölçeği’ ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanıldı. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (yüzde) olarak ifade edildi. Gruplar arasında normal dağılım göstermeyen değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi, sayısal değişkenler arasındaki ilişki ise spearman korelasyon analizi ile değerlendirildi. p değerinin $<0,05$ olması istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Hemşirelerin yaş ortalaması $31,0 \pm 6,2$ olup, %89,1’i kadın, %71’i evli, %73,4’ü lisans mezunudur. Hastane anksiyete düzeylerinin $10,56 \pm 4,06$; depresyon düzeylerinin $8,93 \pm 4,70$ olduğu; daha çok anksiyete deneyimledikleri; iş yaşam kalitesi alt boyutunda en düşük memnuniyetin kurum yönetim politikaları ($50,90 \pm 16,63$) ve iş koşulları ($51,40 \pm 12,96$) olduğu; en yüksek memnuniyetin ise sosyal olanaklar ve çalışma alanı alt boyutunda ($28,31 \pm 9,20$) olduğu görüldü. Yaş ile anksiyete arasında negatif korelasyon olduğu; ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0,05$); hemşirelikte çalışma süresi arttıkça hemşirelik bakımına verilen puanın anlamlı olarak ($p<0,05$) arttığı; anksiyete ile depresyon görülme arasında anlamlı ilişki olduğu ($p<0,05$); hemşirelik yönetimi ile iş koşullarından memnuniyet arasında anlamlı ilişki olduğu ($p<0,05$); yaş arttıkça kurum yönetim politikalarından duyulan memnuniyetin azaldığı ($p<0,01$); yaş arttıkça iş yaşam kalitesi toplam puanının anlamlı düzeyde ($p<0,05$) azaldığı görüldü.

Sonuç: Çalışmada, hemşirelerin sıklıkla anksiyete deneyimledikleri, kurum yönetim politikaları ve iş koşullarından memnun olmadıkları saptandı. Anksiyetenin en aza indirgenmesine yönelik önlemlerin alınması, kurum politikalarının gözden geçirilip, uygun koşulların sağlanması, sosyal olanakların artırılması önerildi.

Anahtar Kelimeler: Cerrahi, Hemşire, Anksiyete, Depresyon, İş yaşam kalitesi

HEMŞİRELERİN ÇALIŞMA ORTAMINDA YAŞADIKLARI STRESÖRLER İLE KULLANDIKLARI BAŞETME YÖNTEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selda MERT BOĞA, Kocaeli Üniversitesi, seldamertboga@gmail.com
Gonca İLTER, Kocaeli Üniversitesi, goncailter@hotmail.com
Aylın AYDIN SAYILAN, Kırklareli Üniversitesi, aylinay_85@msn.com
Özlem KERSU, Osmangazi Üniversitesi, ozlem_8420@hotmail.com

Amaç: Çalışma, hemşirelerin iş ortamında yaşadıkları stresörler ile kullandıkları başetme yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla planlandı.

Yöntem: Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın örneklemini bir üniversite hastanesinde çalışan 184 hemşire oluşturdu. Veriler Şubat–Mayıs 2018 tarihinde toplandı. Araştırmada verileri toplamak amacıyla ‘Hemşire Tanıtıcı Özellikler Formu’, ‘Hemşire Stres Tanılama Formu’ ve ‘Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ)’ kullanıldı. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (yüzde) olarak ifade edildi. Sayısal değişkenler arasındaki ilişki ise spearman korelasyon analizi ile değerlendirildi. p değerinin $<0,05$ olması istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Bulgular: Hemşirelerin yaş ortalaması $31,0 \pm 6,2$ olup, %89,1’i kadın, %71’i evli, %73,4’ü lisans mezunudur. Hemşirelerde yüksek düzeyde stres yaratan durumlar ‘hemşire sayısının yetersiz olması’ (ort: $7,04 \pm 2,65$) ve ‘iş yükü fazlalığı’ (ort: $7,45 \pm 1,87$) olarak belirlenmiştir. Hemşirelerin stresli olaylar karşısında en sık başvurdukları başetme yöntemleri ise çaresiz yaklaşım (ort: $13,2 \pm 4,65$) ve boyun eğici yaklaşımdır (ort: $11,5 \pm 3,76$). Sorumlu hemşire ile çatışma ve kendine güvenli yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde bir ilişki olduğu ($r = -,160$; $p < 0,05$), sorumlu hemşire ile çatışma azaldıkça kendine güvenli yaklaşımın arttığı; klinik kural / politika değişimi ile ‘boyun eğici yaklaşım’ ve ‘çaresiz yaklaşım’ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki olduğu (sırasıyla $r = -,205$, $r = -,167$; $p < 0,05$), klinik kural / politika değişimi azaldıkça boyun eğici ve çaresiz yaklaşımın arttığı; hata yapmaktan korkma ile ‘boyun eğici yaklaşım’ ve ‘çaresiz yaklaşım’ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü bir ilişki olduğu (sırasıyla $r = -231$, $r = -,218$; $p < 0,05$), hata yapmaktan korkma azaldıkça boyun eğici ve çaresiz yaklaşımın arttığı bulundu.

Sonuç: Hemşirelerde en çok stres yaratan durumların hemşire sayısının yetersizliği ve iş yükü fazlalığı olduğu, stresli durumlar karşısında genellikle boyun eğici ve çaresiz yaklaşımların kullanıldığı saptanmış olup, çalışma ortamındaki stresörlerin belirlenerek en aza indirilmesi için gerekli önlemlerin ve politikaların oluşturulması gerektiği önerildi.

Anahtar Kelimeler: Hemşire, Çalışma Ortamı, Stresör, Stresle Başetme

FİZİKSEL TIP VE REHABİLİTASYON MERKEZİ HASTALARININ MÜZİKOTERAPİ ÇALIŞMALARI SONRASI DEĞERLENDİRİLMESİ

Çağla KARACAN, Kocaeli Üniversitesi, cagla.karacan@kocaeli.edu.tr

Begüm ÇAPA TAYYARE, Kocaeli Üniversitesi, begumcapa.tayyare@kocaeli.edu.tr

Seda ŞEN Kocaeli Üniversitesi, seda.sen@kocaeli.edu.tr

Nigar DURSUN Kocaeli Üniversitesi, nigard@kocaeli.edu.tr

Müzik terapi (MT) müzikal aktivitelerle zihinsel, fiziksel ve duygusal sağlığı geliştirmek için kullanılan faydalı bir teröpatik araçtır. Çalışma kapsamında her bir hasta için rehabilitasyon ekibi tarafından özel hedefler belirlenmiş ve hedeflere ulaşmak için şarkı söyleme – dinleme, enstrüman çalma ve müzik eşliğinde dans etme gibi müzikal aktiviteler gerçekleştirilmiştir.

Müzikal aktiviteler bireysel ve grup terapisi olarak düzenlenmiştir. Çalışmamızda Kocaeli Üniversitesi İREM Rehabilitasyon merkezinde tedaviye gelen nörolojik hastalara tedavilerine ek olarak uygulanan müzikoterapi uygulamalarının etkilerini belirlemek amacıyla 30 erkek 27 kadın (%52,6' sı erkek, %47,4' ü kadın) toplam 57 hastaya anket çalışması yapılmıştır. Bu hastaların %52,6'sı Serebrovasküler olay geçirmiş (SVO) hastalardan, %31,6'sı serebral palsili (CP) çocuk hastalardan, %3,0'ı medulla spinalis yaralanmalı hastalardan, %1,0 serebral ataksili hastalardan, %1,0 Multipl skleroz (MS) hastalardan, %4,0 fibromiyaljili (FMS) hastalardan oluşmaktadır.

MT çalışmasının motivasyon üzerindeki etkisinde %71,9' u çok olumlu etkisi olduğunu, %28,1' i olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Emosyonel durumunda %57,9' u çok olumlu etkisi olduğunu, %40,4' ü olumlu etkisi olduğunu %1,8'i nötr etki olarak cevaplandırmışlar. Fiziksel etkisi üzerinde %57,9' u çok olumlu etkisi olduğunu % 40,4' ü olumlu etkisi olduğunu %1,8'i nötr etkisi olduğunu, dikkat hafıza ve diğer zihinsel fonksiyonlar üzerine etkisinde %42,1'i çok olumlu etkisi olduğunu %49,1'i olumlu etkisi olduğunu ve %8,8'i etkisi olmadığını, MT nin aile yaşantınız üzerine etkisine %77,2 si olumlu etkisi olduğunu, sosyal yaşantı üzerine %86,0 ın olumlu etkisi olduğunu, %100 ününde çalışmaları eğlence ve keyifli bulduğu ve diğer tüm hastalarada önerebileceklerini belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarına göre özellikle hastaların tedavi süreçleri içerisinde tedaviye daha fazla motive ederek, benlik saygılarını destekleyerek tam potansiyellerini kullanmalarına olanak sağlayabileceği, günlük yaşam aktiviteleri, yaşam kaliteleri, sosyal ilişkileri ve hayata katılım düzeylerini çok olumlu etkileyebileceği saptanmıştır. Bu proje kapsamında tamamlanan klinik çalışmalarda inmeli hastalarda tango çalışmalarının yürüme kalitesi, kantitesi ve denge üzerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Devam etmekte olan prospektif randomize kontrollü çalışmalarımızın sonuçlanmasıyla bu konudaki klinik veriler artacaktır.

Anahtar Kelimeler: Nörolojik rehabilitasyon, müzik terapi

İŞ VE UĞRAŞI TERAPİSİ TEKNİKLERİNİN İŞ BULMA VE MESLEKLERİNİ UYGULAMA KONUSUNDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLER: KOÜ YAHYA KAPTAN MYO ÖRNEĞİ

Seda ŞEN Kocaeli Üniversitesi, seda.sen@kocaeli.edu.tr

Begüm ÇAPA TAYYARE, Kocaeli Üniversitesi, begumcapa.tayyare@kocaeli.edu.tr

Çiğdem ÇEKMECE, Kocaeli Üniversitesi, cigdem.cekmece@kocaeli.edu.tr

Erbil DURSUN Kocaeli Üniversitesi, erbild@kocaeli.edu.tr

Gelişen dünyada ömrün uzaması, bireyin sağlıklı, aktif ve üretken bir hayat sürmesi daha fazla önemli hale gelmiştir. İş ve uğraşı terapisi bireyin günlük yaşam aktivitelerine bire bir ve bağımsız olarak katılımını amaçladığından iş ve uğraşı terapisinin önemi de gündeme gelmektedir. İş ve uğraşı terapisi bunu kişi ve toplulukların istedikleri ihtiyaç duydukları veya onlardan beklenen aktiviteleri yapabilmeye becerilerini geliştirerek veya aktivite ya da çevreyi kişilerin katılımını daha iyi sağlayabilecek şekilde düzenleyerek gerçekleştirir. Türkiye'deki ilk iş ve uğraşı terapisi okulu olan Kocaeli Üniversitesi Yahya Kaptan MYO, diğer meslek yüksek okulları gibi önemlidir. İş ve uğraşı terapisi okulundan mezun olan öğrenciler iş bulma ve mesleklerini uygulama konusunda bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Bu çalışmanın amacı, İş ve Uğraşı Terapisi MYO'dan mezun olan öğrencilerimizin istihdam sorunlarına dikkat çekmektir. Kocaeli üniversitesi İş ve uğraşı terapisi okulundan 2002-2017 yılları arasında mezun olan 335 öğrenciden 152 sine ulaşılmıştır. Mezun öğrenciler ile yüz yüze ve telefonla görüşülerek çalışma durumları, çalışma alanları, kadro durumları, yaptıkları işler, meslek bilinirliği, iş tanımına uygunluk, iş tecrübesi ve memnuniyeti başlıkları altında çeşitli verilere ulaşılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki öğrencilerimizin %82 si bir işte çalışmaktadır. Bunların sadece %41 i iş ve uğraşı teknikeri olarak çalışmaktadır. İş ve uğraşı teknikeri olarak çalışanların %38 inin çalıştığı kurumda iş ve uğraşı terapisi bilinmektedir. Çalışan öğrencilerimizin %49 u yaptıkları işin iş tanımına uygun olduğunu ifade etmiştir ve %58 oranında öğrencimiz işinden memnundur.

Anahtar Kelimeler: İş ve uğraşı terapisi, istihdam sorunları

BAĞLANTICI ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUĞU

*Bulut ATAY, Kocaeli Üniversitesi, bulutatay1@gmail.com
Evren ŞUMUER, Kocaeli Üniversitesi, evren.sumuer@kocaeli.edu.tr*

Günümüz teknolojileri artık birçok alanda sınırları ortadan kaldırmaktadır. 21. Yüzyıl becerileri kapsamında bu değişimler öğrenme ortamlarını da etkilemektedir. Öğrenme artık eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmamakta ve hayat boyu devam eden bir yapı haline gelmektedir. “Ne” bilgisinden çok, “Nasıl” bilgisi önem kazanmıştır.

Günümüzün gelişen teknolojileri sonucunda öğrenme, ağlar üzerinde bulunan bilgilerin bir araya getirilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu öğrenme biçimi bağlantıcılıkla öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bağlantıcılık, dijital çağın öğrenme kuramı olarak nitelendirilmektedir ve bilginin bir bağlantı ağında dağıtık olduğunu, öğrenmenin bu bilgileri inşa edebilme yeteneğinden oluştuğu fikrini öne sürmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, literatüre dayalı olarak üniversite öğrencilerinin bağlantıcı öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyebilecek yapıları ortaya koymaktır. Bu çalışma, literatürde yer alan çalışma ve kuramlara dayalı olarak bireylerin bağlantıcı öğrenmeye hazırbulunuşluğu için dört temel alanda; bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerektiğini öne sürmektedir. Bunlar bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri öz-yeterliği, otonom öğrenme ve öğrenme ağlarıdır. Bilgi okuryazarı olan birey; bilgiye nasıl ulaşacağını, nasıl öğreneceğini, bilgiyi nasıl organize edeceğini ve nasıl kullanacağını bilen kişidir. Ağlar üzerinde aradığı bilgiye erişebilmek için bireyin temel düzeyde bilgi ve iletişim teknolojileri öz-yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Kendi öğrenme sorumluluğunun bilincinde olması ve ona göre hareket etmesi bireyi otonom öğrenen haline getirmektedir ve bu sayede birey, bir bilgiyi neden öğrenmesi gerektiğini bilir ve kendi süreçlerini oluşturur. Aradığı bir bilgiyi öğrenmek üzere ağa bağlanan birey ağda yer alan diğer kişiler ile etkileşimde bulunabilmektedir. Bu sayede bilgi alışverişi olabilmekte ve tartışma ortamları ile birlikte öğrenme ağları oluşmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışma bireylerin bağlantıcı öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğuna kuramsal bir çerçeveye sunmayı, olası araştırmaya ve uygulama olanaklarını tartışmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlantıcılık, Bilgi okuryazarlığı, BİT öz-yeterliği, Otonom Öğrenme, Öğrenme ağları

SAKARYA İLİ DIŞ MEKAN SÜS BİTKİLERİ ÜRETİM ALANLARINDA SORUN OLAN YABANCI OT TÜRLERİ

Özlem ÇEVİK KÜÇÜK, Sapanca İlçe Tarım ve Orman Müdürlüğü,
ozlemcevik19@gmail.com
Zübeyde Filiz ARSLAN, Düzce Üniversitesi, filizarслан@duzce.edu.tr
Necmi AKSOY, Düzce Üniversitesi, necmiaksoy@duzce.edu.tr

Sakarya ili, Türkiye dış mekan süs bitkileri üretiminde önemli bir paya sahiptir. İldeki üretim alanlarının tülkesel payı yaklaşık olarak 1/3, bölgesel payı ise 2/3'tür. İldeki üretim alanlarında yabancı otlar ile ilgili verim, kalite ve işgücü kaybı sorunları yaşanmaktadır. Üretimi kısıtlayan yabancı otlarla etkili mücadele yöntemlerinin geliştirilebilmesi için öncelikle önemli türlerin ve sorunun boyutlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma, ildeki üretim alanlarında sorun olan yabancı ot türlerini, bu türlerin yaygınlık ve yoğunluklarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla, yirmi yedi saksılı üretim alanı ve on üç bahçe olmak üzere toplam kırk adet üretim alanında 2017 ve 2018 yıllarında survey çalışması yapılmıştır. Örneklem sayısı üretim alanı büyüklüğüne göre planlanmıştır. Üretim alanlarında tesadüfi olarak 1 m²'lik alanlar içerisine giren yabancı otlar tür bazında sayıldıktan sonra yaygınlık ve yoğunluk değerleri hesaplanmıştır.

Çalışma sonucunda, ildeki dış mekan süs bitkisi üretim alanlarında yüzden fazla yabancı ot türü kaydedilmiştir. Bahçelerdeki en yaygın yabancıot türleri; darıcan (*Echinochloa crus-galli* (L.) P.B.), köpekdişi ayrığı (*Cynodon dactylon* (L.) Pers.), tilki kuyruğu (*Alopecurus myosuroides* Huds.), sütleğen (*Euphorbia* sp.), fare kulağı (*Anagallis arvensis* L.), çoban değneği (*Polygonum aviculare* L.), at kuyruğu (*Equisetum arvense* L.), kirpi darı (*Setaria* spp), yakı otu (*Epilobium angustifolium* L.), şifa otu (*Conyza canadensis* (L.) Cronquist), tarla sarmaşığı (*Convolvulus arvensis* L.) olmuştur. Saksılı üretim alanlarında ise yakı otu (*Epilobium angustifolium* L.), üçgül (*Trifolium* sp.), darıcan (*Echinochloa crus-galli* (L.) P.B.), köpekdişi ayrığı (*Cynodon dactylon* (L.) Pers.), serçe dili (*Stellaria media* L.), at kuyruğu (*Equisetum arvense* L.), şifa otu (*Conyza canadensis* (L.) Cronquist), fare kulağı (*Anagallis arvensis* L.), türlerine sık rastlanmıştır. Tür tespiti çalışmaları devam etmektedir. Sonuç olarak iki farklı üretim alanında da çok sayıda yabancı ot türünün yaygın ve yoğun olarak bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı otlar, Süs bitkileri, survey, Sakarya

JİMNASTİKÇİLERDE GLUTEUS MAKSİMUS- MEDIUS VE KUADRISEPS KASLARINA UYGULANAN KİNEZYU BANTIN PERFORMANS ÜZERİNE AKUT ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem ÇEKMECE, Kocaeli Üniversitesi, cigdem.cekmece@kocaeli.edu.tr

Murat SON Kocaeli Üniversitesi, murat.son@kocaeli.edu.tr

Selime ILGIN SADE Kocaeli Üniversitesi, ilgin.sade@kocaeli.edu.tr

Kinezyo bant uygulaması Japonya'da yaklaşık 30 yıl önce Dr. Kase tarafından geliştirilmiş fakat Avrupa ve Amerika'da olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda tanınmış özel bir bantlama yöntemidir. Kinezyo bant uygulaması, bel-boyun ve sırt ağrıları gibi çok sık rastlanan sağlık problemleri yanında ortopedik ve nörolojik problemler ile cerrahi sonrasında da kullanılabilen bir tedavi seçeneğidir. Tedavi amaçlı kullanımı dışında, antreman performansını arttırması ve yaralanmaları en aza indirmesi gibi etkilerinden dolayı sporcularda da kullanımı yaygınlaşmıştır.

Dr. Kase (2003) banda uygulanan gerilimin derecesine bağlı olarak bazı pozitif etkilerden bahseder. Bu etkiler, cilt aracılığı ile mekanoreseptörleri uyarmak suretiyle santral sinir sistemine sinyal göndererek uygulanan bölgede pozisyonel bir uyarı yaratmaktır. Aynı zamanda, fasya dokusunun dizilimini düzeltmek, ağırlı ve yangılı bölge üzerindeki fasya ve cilt, cilt altı yumuşak dokuları kaldırarak daha fazla alan yaratmak, hareketi sınırlamak veya arttırmak üzere duysal uyarı oluşturmak, eksüdayı lenf yollarına yönlendirerek ödemin azaltılmasını sağlamak olarak sıralanabilir.

Bu çalışmanın amacı; sağlıklı jimnastikçilerde gluteus maksimus-medius ve quadriseps kaslarına uygulanan kinezyo bantlamanın denge ve dikey sıçrama kuvvetine olan akut etkisini incelemektir.

Çalışmaya yaş ortalaması $20,5 \pm 1,6$ olan toplam 19 erkek sporcu alındı. Sporculara bantlama öncesi; dikey sıçrama kuvveti, bacak-sırt kuvveti, sağ ve sol tek ayak denge, çift ayak denge parametrelerini içeren testler uygulandı. Bantlama için sporculara uygun pozisyonlamalar verilerek gluteus maksimus, medius ve quadriseps kaslarına uygulama yapıldı. Bantlama sonrası tüm değerlendirme testleri tekrarlandı.

Bulgular:

Yapılan değerlendirmeler sonucunda; (dikey sıçrama kuvveti $p=0,000$ bacak-sırt kuvveti $p=0,001$ sağ tek ayak denge $p=0,000$ sol tek ayak denge $p=0,000$ ve çift ayak denge $p=0,002$) bakılan tüm parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı fark elde edildi.

Çalışmadan elde edilen verilere göre; sağlıklı sporcularda kinezyo bant uygulamasının gluteus maksimus, medius ve quadriseps kas kuvvetlendirme egzersizlerinin etkinliğini arttırarak, performansa olumlu katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kinezyo bantlama, spor fizyoterapisi, kuvvet antremanı

DETERMINATION OF INCREASING EXPENDITURES OF ADVERTISING: KOSOVO CASE

*Luan VARDARI, Prizren University, luan.vardari@uni-prizren.com
Festim TAFOLI, Prizren University, festim.tafoli@hotmail.com*

One of the main challenges in the world of marketing is to understand the effectiveness of advertising on sales. There are different models that attempt to give answers, among the best known are DAGMAR, WINER, AIDA and Hierarchy of Effects. The purpose of the study is to examine the market of Kosovo analyzing a group of companies and the main tools of advertising that they use and their effect on business sales. For this purpose, the data from the financial statements of the enterprises of the Kosovo statistical agency will be examined aiming to elicit the extent of increase in sales base on advertising expenditures. The entities will be analyzed according to the data obtained from the 6 month reports of 10 operators between 2010-2016. A dynamic panel data analysis method will be applied to this research. Based on the results of panel regression and Hausman analysis on 16 data sets consisting 6-month period data sets of 10 enterprises, it will be determined how much the advertising expenditures have charged the budget of businesses in Kosovo. The result is very important because it defines the company's budget to be devoted to advertising and/or to consider different more effective instruments to allocate for the corporate communication.

Keywords: Panel Regression, Sales, Advertising Spend, Hausman, Main Marketing Models,

TÜRKİYE'DE OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ÖZELLİKLERİ VE İŞLETMECİLİĞİ

Mehmed KÜÇÜKTALASLI, Milli Eğitim Bakanlığı, kadriye@yahoo.com

Bildiride Türkiye'de faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumları hakkında bilgi vermeyi amaçladık. Türk Milli Eğitim sistemine ilişkin belli başlı esasları aktardık. Temel eğitimin içinde yer alan okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişine değinerek erken çocukluk eğitiminin ülkemizde yaş grubuna dahil olan çocukları yeterli olanda kapsayamadığını ve bu bağlamda ortaya çıkan resmi ve özel kurumların sayısının eksik, yetersiz olduğunu vurguladık. Bireyin eğitim yaşamında ilk ve en önemli halkası olan okulöncesi eğitim kurumlarının artırılması yönünde görüş beyan ettik.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi eğitim,, temel eğitim, işletme, işletmecilik;

GASTRONOMİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERE VERİLMESİ GEREKEN ÖNEMİN İNCELENMESİ

Evrım KARACA, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi,
rimaevrim@gmail.com

Bu araştırmanın amacı, gastronomi öğretim programlarında yer alan derslere verilmesi gereken öneme ilişkin yurtiçindeki ve yurtdışındaki lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren öğretim elemanlarının görüşlerini incelemektir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formları 300'e yakın öğretim elemanına ulaştırılmış, anketeyurtiçinden 109, yurtdışından 29 öğretim elemanı gönüllü katılım sağlamıştır.

Anketlerden ulaşılan veriler SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde gastronomi lisans programlarında yer alan derslere verilen önem düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden, görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde t-testinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yurtdışında görev yapan öğretim elemanlarının gastronomi lisans eğitim müfredatı içerisinde yer alan meslek derslerinden; gıda kimyası, gıda mikrobiyolojisi, gıda ve medya, turizm mevzuatı, gastronomi ve medya, ekoloji ve sürdürülebilirlik, gastronomide genel sanat eğitimi, gastronomide satış ve pazarlama ve folklorda yemek, inanış ve ritüeller derslerine yurtiçindeki öğretim elemanlarına göre daha fazla önem verilmesi görüşünde oldukları saptanmıştır. Alan ve uygulama derslerinden, ekmek ve pasta yapımı ile Türk mutfacı, pastacılık teknikleri, mutfak uygulamaları derslerine yurtiçindeki öğretim elemanları daha fazla önem verilmesi görüşünde iken, gastronomide yeni eğilimler, ziyafet ve organizasyon yönetimi ile geleneksel mutfak teknik becerilerinin bölgesel uygulamaları derslerine yurtdışındaki öğretim elemanları daha fazla önem verilmesi görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, yurtdışındaki öğretim elemanlarının, gastronomi eğitiminde verilen genel derslere yurtiçindeki öğretim elemanlarına göre daha fazla önem verilmesi gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Gastronomi Eğitimi, Gastronomi Eğitim Programı

THE ROLE OF TEACHER TALK IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Banu İnan KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr

There has been an increasing interest in the role of teacher talk in the language classroom recently. It is believed that teacher talk is both a good source of input for language learners and at the same time it can create good opportunities for genuine communication in the language classroom. There are many studies conducted investigating it for English as a Second/Foreign Language contexts; however, the function of teacher talk in Turkish as a Second Language Classroom (TSL) has not been investigated much so far. The aim of this study is to discuss the role of teacher talk in teaching Turkish as a second language, which is quite a popular topic in Turkey. It is believed that teacher talk can contribute to students' process of learning positively if used appropriately with the help of some characteristics such as the use of referential questions, content feedback, avoidance of IRE/IRF structure.

Keywords: Teacher talk, Turkish as a Second Language, referential questions

THE INDICATION OF PYGMALION EFFECT IN THE KEY DYNAMICS OF FURTHER EDUCATION

Banu İnan KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr

Teachers often have expectancies towards the future of their students. These expectancies may somehow influence even the whole future of a student, which may be either negatively or positively. In this study, the researcher aimed to find out the significance of teacher expectancy, also known as Pygmalion effect. Additionally, whether the positive or the negative Pygmalion effect is more common than the other is analysed. 22 pre-intermediate level prep students of English language are used as the samples of this study. They were requested to write down what they feel about the role of their former teachers in their current lives. They are also given a questionnaire of 15 items in Likert Scale. Since absence and exam grade are regarded as the two key dynamics for success and failure in most educational contexts, a correlation between the Pygmalion effect to which exposed in the past and their current absences and grades are correlated as well. The results indicated that most students are exposed to positive Pygmalion effect, which most probably led the participants to a self- confidence at school.

Keywords: Pygmalion effect, teacher expectancy, teacher fulfillment

THE BABUR-NĀMA AS PRIMARY AND SECONDARY SOURCE MATERIAL

Münevver Tekcan, Kocaeli University

The *Babur-nāma* is one of the most comprehensive, wide ranging and influential text of 16th century Central Asia. The text that was passed on to us is the *Babur-nāma*'s history," it is a history of the *Babur-nāma* in its own right" and the *raison d'être* for diplomacy in the countries under the Babur rule. The text of the *Babur-nāma* is primary and secondary source material that creates a bond between past and present day Central Asia. Primary source material like the *Babur-nāma* represents an investment of time, precious resources, human skills and effort. Any translation of *Babur-nāma* is a secondary source but in some cases may be primary for a historical analysis. This paper examines the *Babur-nāma* as primary and secondary source material and the relationships between them.

Keywords: Babur-nāma, 16th century Asia, Babur

YEMENİ TURKISH BILATERAL RELATIONS

*Mohammed Ezzi Tayeb Baaker, Yemen Embassy in Ankara,
baaker2013@yahoo.com*

Yemeni-Turkish relations date back historically to many centuries when Othman included Yemen to the first Othman rule (1538 – 1630), then the period of the second Othman rule (1872 – 1911). During those two periods, Othman administration was working on modernizing Yemeni society and inserting a technology that was already unknown by Yemeni people. Financial as well as administrative systems were modernized and they worked on the basis of those two systems until the revolution of September 26. It also inserted many modern technologies trending at the time such as rail ways, steam mills, windmills. They established several factories such as leather, glass, steel and weapon factories and also built forts that are still existed until now. Yemen had a political representation that was located in Istanbul that also served as a parliament, not to mention the challenges in Local Administration, Judiciary and other.

The two countries' relations as to what they are now date back to 1911 when Da'an Reconciliation took place and by which Yemen ruling system was handed over to Imam Yahya Hameedaddin. During that period, Imam Yahya benefited from Othman Yemen ruling officials including Ragheb Beck, the Foreign Minister.

The relations were standard and continued as such for a long time. They were focused on the symbolic aspect. A fraternity agreement was made in 1952 between Imam Ahmed and Turks along with the historical heritage. There are Yemenis with Turkish origins and vice versa which are estimated by thousands, and there are also those who participated in Turkish defense battles during World War One like the Battle of Çanakkale.

Modernity began during the eighties of the last century when Former President Ali Abdullah Saleh visited Turkey in 1984, then visited Turkish Prime Minister Turket Auzal and invited him to participate in Mareb Dam Opening Ceremony that was executed by the Turkish Company "Dugeshe." The diplomatic relations between the two countries continued but stayed at the level of unrated acting, in which the Yemeni Ambassador to Baghdad is the non-resident Ambassador to Ankara, and the Turkish Ambassador to Riyadh is the non-resident representative of Turkey in Sana'a. That lasted until 1992 when Vice Prime Minister Prof. Abdulkareem Al-Eryani visited Turkish Foreign Minister and both signed a memorandum of understanding in the diplomatic as well as consular aspects. Since then, several agreements were made and several technical committees and fraternity associations were established between the two countries. While Turkey was opening to the Arab world and Islamic east and at the time of the ruling of Justice and Development Party in Turkey, relations noticeably flourished in which the number of agreements signed between the two countries and official visits increased and the number of Yemeni students studying in Turkey reached 1000 student. Commercial exchange also increased that it reached 605 Million US Dollar last year, and the number of agreements signed until now reached 68 agreement, protocol, and executive program.

Keywords: Yemen, Turkey, relations

AMRA- VE TÜREVLERİ ÜZERİNE

Ümit Özgür DEMİRCİ, Düzce Üniversitesi, umitdemirci41@gmail.com
Aysun SOYE, Düzce Üniversitesi, aysunsoyer.as@gmail.com

Eski Uygur lehçesinde “sevmek, âşık olmak” anlamlarında kullanılan amra- fiilinin *amur kökünden geldiği düşünülmektedir. Sözcüğün amra-, amran-, amraş-, amrat-, amranmaklık, amrak, amraklaş-, amraksız, amramak, amrakla-, amramaksız, amrançığ, amranmak, amratıl- gibi türevleri hem Eski Türkçede hem de tarihî ve çağdaş lehçelerde görülmektedir. Çalışmamızda bu fiillerin seyirleri ve kazandıkları anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bildiri hazırlanırken Klaus Röhsborn tarafından hazırlanan Uigurisches Wörterbuch adlı sözlük temel kaynak olarak alınmış, fiillerin buradaki türevleri ve anlamları örneklerle verilerek, sırasıyla Karahanlı, Harezmi-Kıpçak, Çağatay, Batı Türkçesi ve çağdaş lehçelerde tespit edilen türevler kazandıkları anlamlarla birlikte verilmeye çalışılmıştır. Karahanlı lehçesi için Dîvânü Lugati't-Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık ve Karahanlı Türkçesi Sözlüğü; Harezmi lehçesi için Nehcü'l-Ferâdis, Mukaddimet'ül-Edeb, Kıssasü'l-Enbiyâ, Kutb'un Husrav u Şirin'i ve Harezmi Türkçesi Sözlüğü; Kıpçak lehçesi için Gülistan Tercümesi ve TDK tarafından neşredilen Kıpçak Türkçesi Sözlüğü; Çağatay lehçesi için Çağatay Türkçesi Sözlüğü; Batı Türkçesi için Tarama ve Derleme Sözlükleri taranmıştır. Sözcüklerin çağdaş lehçelerdeki durumlarını göstermek için başta EDPT olmak üzere Starostin ve çeşitli sözlükler taranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Amra, Eski Uygur Lehçesi, Hürmet Etmek, Saygı Göstermek

ARDAHAN AĞZINDAKİ ARKAİK BİR KELİME ÜZERİNE

Ümit Özgür DEMİRCİ, Düzce Üniversitesi, umitdemirci41@gmail.com

Bir dilin daha önceki dönemlerinde yazıya geçirilmiş; fakat daha sonra kullanımdan düşerek belli bir dönem tespit edilemeyen; ancak daha sonraki dönemlerde dilin herhangi bir lehçe veya ağzında donmuş halde görülen sözcük/eke, arkaik sözcük/ek adı verilir. Köktürk ve Eski Uygur lehçesinde “fare, sıçan; (12 hayvanlı takvim için) ilk yıl adı” anlamlarında kullanılan küskü sözcüğü, Eski Uygur lehçesinden itibaren tarihî lehçelerde görülmemektedir. Çağdaş lehçelerde ise sözcük, arkaik olarak Hakas ve Tuva gibi arkaik sözcüklerin en fazla görüldüğü lehçelerde küske “fare”; Kaça, Koibal, Küerik, Sagay diyalektlerinde küske “köstebek”, Tobol ve Tölös diyalektlerinde küskü “köstebek” anlamında arkaik olarak görülmektedir. Ardahan ağzında küskü sözcüğü, küskü ve küsgi biçimlerinde kalıplaşmış iki ifadede ve sıfat fonksiyonunda kullanılmaktadır. Kalıplaşmış ifadelerden birinci kullanım kaftar küsgi “yaşlı fare” ifadesinde görülmektedir, yörede özellikle yaşlı birisine alay, küçümseme; hakaret gibi durumlarda kullanılır, küskü sözcüğünün ikinci kullanıldığı kalıplaşmış ifade, yine yaşlı birisine hakaret ve alay gibi durumlarda “yaşlı fare” anlamında kullanılan koca küskü ~ koca küsgi ifadesidir. Sıfat fonksiyonunda ise, küsgi suratlı, küsgi yapılı “fare suratlı, fare görünüşlü” kullanımlarıdır.

Anahtar Kelimeler: küskü, küsgi, Ardahan ağzı, Eski Türkçe, 12 Hayvanlı Takvim

KLASİK SONRASI DÖNEM ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE KALEME ALINMIŞ VE DOĞU TÜRK LÜĞÜNÜN İSLAMLAŞMASINI KONU ALAN "İMAMLAR TEZKİRELERİ" (NÜSHALAR, GENEL DİL ÖZELLİKLERİ, BİR NÜSHANIN TÜRKİYE TÜRKÇESİNE AKTARIMI)

Ümit Eker, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, umiteker@gmail.com Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr

Türklerin X. yüzyılda kadim inancını terk ederek İslamiyet'i benimsemesi, hiç şüphesiz Türk kültür tarihinin dönüm noktalarından birini teşkil etmektedir. Bu önemli hadise ile Türk dünyası medeniyet değişikliği yaşamış, toplumsal yaşamdaki kültürel değişiklikler dilde, anlayışta ve inançta vücut bulmuş ve bu kültürel unsurlar çeşitli etkenlerle kendi içinde çağlar boyu farklılaşarak bugünlere ulaşmıştır. Buna karşın Türklerin kültürel hayatında bu kadar önemli olan İslamlaşma hadisesinin mahiyeti, iç dinamikleri ve tarihsel gerçekliğinin hangi zemine oturduğu meselesi tam olarak aydınlatılabilmemiş değildir. Bu konudaki bilgiler daha çok Arap tarihçi ve coğrafyacılarının eserlerinden, sınırlı olarak da Çin kaynaklarından elde edilebilmektedir. İslamlaşmayı bütün yönleriyle ortaya koyan ve tarih biliminin metodolojik yöntemleriyle uygunluk gösteren Türkçe eserler henüz tespit edilebilmiş değildir. Ancak Türk dünyasında, dönem hakkında bilgi veren, İslamlaşmayı ve bu süreçte meydana gelen olaylar hakkında fikir veren tezkire türünde eserlerin varlığı da öteden beri bilinmektedir. Bu eserler "Satuk Buğra Han Tezkiresi", "Buğra Hanlar Tezkiresi", "Ebu Nasr Samâni Tezkiresi", "Yusuf Kadir Han Gazi Tezkiresi" vb. adlarla karşımıza çıkmaktadır. Çoğunluğu Orta Asya (= Türkistan)'da "Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi" ile kaleme alınmış bu eserler, konunun önemi dolayısıyla zaman zaman destansı özellikler de göstermektedir. Buna karşın anlatılan olayların tarihî olaylarla çoğunlukla uyumlu olması, yer ve kişi adlarındaki doğruluk, eserlerde verilen tarihlerdeki uygunluk vb. unsurlar, tezkirelerin filolojik çalışmalara olduğu kadar tarih çalışmalarına da ışık tutabileceğini göstermektedir.

Bu eserler içinde ayrı bir yeri olan "İmamlar Tezkireleri" Karahanlı Devleti padişahlarından Yusuf Kadir Han (M. 1026 – 1032)'in iktidarından önceki dönemden ve iktidar döneminden bahsetmektedir. Eserlerde geçen olaylar, yer adları, kişi adları tarihî gerçekliğe uygundur.

Bu çalışmada "İmamlar Tezkireleri"nin tespit edilen dört nüshası tanıtılacak, bir nüshası üzerinde genel dil incelemesi [ses ve şekil bilgisi] yapılacak ve incelemesi yapılan nüsha Türkiye Türkçesine aktarılacaktır. Bu tarz eserler üzerinde yapılacak dil ve tarih çalışmaları, hem tarih bilimine hem de Çağatay Türkçesinin dil özellikleri hakkındaki bilgi birikimimize katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dört İmam, İmamlar Tezkiresi, Yusuf Kadir Han, Türklerin Müslüman Oluşu

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMININ PEACOCK MODELİNE GÖRE ANALİZİ

Doğan YÜKSEL, Kocaeli Üniversitesi, doganyuksel@gmail.com
Şerife Özdemir, Karabük Üniversitesi, serifeozdemir199@gmail.com

Ülkemizdeki Yüksek Öğretim Kurumlarımızda eğitim almak için dünyanın pek çok ülkesinden gelen öğrencilerin sayesinde Yabancılara Türkçe Öğretimi alanının cazibesi artmıştır. Bu alanda son yıllarda pek çok üniversite de Yüksek Lisans programları açılmaktadır ve Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği gibi pek çok alandan öğrenci bu yüksek lisans programlarını tercih etmektedir. Bu çalışmamızda bu alandaki yüksek lisans programlarından birinin müfredatı Peacock (2009) tarafından oluşturulan program değerlendirme modeline göre analiz edilecektir.

Bu amaçla oluşturulan anket yüksek lisans öğrencilerine verilmiş ve onlardan soruları içtenlikle cevaplandırmaları istenmiştir. Yapılan ilk değerlendirmelerde öğrencilerin müfredat ile ilgili görüşlerinin farklılıklar içerdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Yabancılara Türkçe Öğretimi; Peacock Modeli

KADIN KONUSUNDAKİ GAZETE MANŞETLERİ ÜZERİNE TOPLUMDİL BİLİMSEL BİR İNCELEME

*Senem Gürkan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, senem.gurkan@omu.edu.tr
Şener Şentürk, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sener.senturk@omu.edu.tr*

En sık kullanılan kitle iletişim araçlarından biri olan gazetelerin işlevleri arasında toplumu gündemdeki konulardan haberdar etme ve bilgilendirme amacı vardır. Türkiye’de gündemdeki konular arasında yer alan kadınlara ilişkin birçok haber her yeni doğan günle birlikte gazetelerde yer almakta, hatta ilgi çekmesi bakımından zaman zaman manşetlere ve sürmanşetlere taşınabilmektedir. Gazetelerde okurların dikkatini çekmesi için görsel ve yazınsal olarak bir takım stratejiler kullanılırken, ilk dikkat çeken gazetelerin manşetleri olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yayınlanan gazetelerde yer alan kadına ilişkin haber manşetlerinin karşılaştırmalı bir incelemesini yapmaktır. Bu bağlamda incelenen gazeteler sol, sağ ve orta görüşte olduğu düşünülen Cumhuriyet, Yeni Şafak ve Hürriyet gazetelerinin 8 Mart Kadınlar Günü merkeze alınarak 5-11 Mart 2018 tarihleri arasındaki bir haftalık yayınlarıdır. Çalışmanın analiz birimi ise kadınlara ilişkin haberlerinin başlıklarıdır. Manşetler, sürmanşetler, üst başlık, ana başlık, alt başlık ve spot başlıklar analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Tüm bu başlıklar “Kadınlara ilgili haberlerde işlenen temalar, dil kullanımı ve semantik açıklık” bakımından üç ana ve altı alt kategoride incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Manşet, kadın, toplum dilbilimsel inceleme, basın

TÜRKÇE'Yİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÇOCUKLAR İÇİN TEMEL DÜZEY RESİMLİ KAVRAMLAR SÖZLÜĞÜ

Şenel GERÇEK, Kocaeli Üniversitesi, senelgercekk@gmail.com
Merve KURTULUŞ, Kocaeli Üniversitesi, mervesawas@gmail.com
Başak ALKAN, Kocaeli Üniversitesi
Ecmel ALOĞLU, Kocaeli Üniversitesi

Bir dilin sözcük varlığını belli kurallar içinde barındıran sözlükler, sözlükbilimin (leksikoloji) çalışma alanına girerler; bu alanın incelemeleri sonucu elde edilen bilimsel bulgulara göre düzenlenip oluşturulurlar (Aksan, 2015). Sözlükler, bir dilin sözcük varlığının tümünü içerebildiği gibi uzmanlık gerektiren bir alanın özel bir bölümünü de alfabetik ve kavramsal olarak ortaya koyabilirler (Yıldırım, 2010). Sözlükler, dilin temel öğeleri olan sözcükleri kullanmalarına rağmen bir dil ya da ansiklopedi kitabı değildir. Sözlükler, “... şeyler, insanlar, yerler, fikirler ve “gerçek dünya” hakkında olan” kitaplardır (Jackson, 2016). Bu nedenle sözlükler, yalnızca anadili konuşucularının değil, o dili sonradan öğrenmeye çalışan yabancı dil ya da ikinci dil öğrencileri için de vazgeçilmez başvuru kaynaklarıdır. Sözlükler, yeni sözcüklerle sürekli genişleyen bir dünyaya sahip olmalarına rağmen başlangıç düzeyindeki öğrencilerin mutlaka edinmesi gereken temel sözcükleri vardır. Bu çalışmada, temel düzeyde öğretilmesi gereken Türkçe sözcüklerin tematik olarak sınıflandırılması ve öğrencilerin kolayca ulaşım sağlayabilecekleri bir sözlükçe hazırlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlükbilim, Sözlük, Yabancılar Türkçe, Temel Düzey, Sözcük Edinimi

TROİA, TRUVA, TROYA

*Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Ayşe Dağ Pestil, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, aysedag@gmail.com*

Troya: Türkiye'nin kuzey batısında Çanakkale İline bağlı Tevfikiye köyünde yer alan antik bir kenttir. Dünyadaki en ünlü arkeolojik kentlerden birisidir. Truva antik kentinin milattan önce 3000-2500 yıllarına dayanan başlangıç süreci, milattan sonra 8. yüzyılda Roma dönemi ile son bulmaktadır. Diğer taraftan Troya konumu gereği bulunduğu bölgedeki uygarlıkların diğer bölgelerle ticari ve kültürel bağlantıları açısından önemli bir noktadadır. 1998 yılından beri Dünya Miras listesinde yer almaktadır ve 2018 yılı Troya antik kentinin UNESCO Dünya Kültür Miras Listesi'ne girişinin 20. yılı olarak kutlanmaktadır. Kültür ve Turizm bakanlığı tarafından 2018 Troya yılı olarak ilan edilmiş ve bu kapsamda gerçekleştirilen kültürel etkinliklerde çeşitli medya organlarında, devlet organlarının resmi yazışmalarında bugüne kadar 'Truva' olarak bilinen ve kullanılan kelimenin çok çeşitli şekillerde kullanıldığı dikkat çekmiştir. Truva olarak bildiğimiz bu kelime yerine Troy, Troya, Troia, Troa gibi farklı kelimelerin kullanılması oldukça yaygınlaşmış ve bir kararsız kelime kirliliği oluşturmaya başlamıştır. Troia kelimesi pek çok dilde farklı şekilde söylenmekte, yazılmaktadır. Fransızca Troie, İngilizce Troy, Flamenkçe Troje, İtalyanca Troia, Almanca Troja. Troia antik kenti uluslararası kazı ekibi başkanı Arkeolog Prof.Dr. Manfred Osman Korfmann Troia kelimesinin Türkçe'de ise en az yedi farklı şekilde söylenmekte ve yazılmakta olduğunu ifade eder. Bu çalışmanın amacı yıllardır Truva olarak bilip kullandığımız bu kelimenin bugün Türkçe yazı ve konuşma dilinde kullanılan şekillerini, sebep sonuç ilişkisi içinde araştırmaktır. Dilin ve kelimelerin geçmişe ait köklerini bulmak, değişimlerini zaman ve mekan çerçevesinde toplumsal ve kültürel açıdan incelemek linguistik antropolojinin ilgi alanındadır. Bu çalışmada 'Troia' kelimesi; geçmişten günümüze kullanım hikayesi, farklı toplumlarda ve dillerde nasıl kullanıldığı, kültürel bağlantıları ve Türkiye'de kullanım şekli, açılarından incelenecek, doğru kullanımın nasıl olması gerektiği sonucu üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Troia, Truva, Troya

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Senem Gürkan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, senem.gurkan@omu.edu.tr
Songül Gürkan, MEB Sakarya İlkokulu Samsun, songulgurk@yahoo.com*

Toplumsal bir belirlenim olan kadına ve erkeğe ait roller, sorumluluklar ve görevler toplumsal cinsiyet rolleri olarak adlandırılmaktadır. Henüz anne karnındayken bu belirlenimlerin etkisine giren birey, sosyalleşme sürecinde yine bu rollere maruz kalarak sonraki yaşantısında da tüm bu kalıp yargıların ve beklentilerin sergilenmesine tanık olacaktır. Özellikle toplumsal cinsiyet rollerinin birer davranış haline geldiği dönem olan ilkokul çağındaki birey, ders kitapları, kitle iletişim araçları, oyuncaklar gibi materyaller aracılığıyla doğrudan veya örtük olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen veya desteklemeyen bir takım etkenlerin himayesinde olacaktır.

Bu nitel çalışmanın amacı, ilkokul ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini incelemektir. Bu bağlamda T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve devlet okullarının 4. sınıflarında okutulması öngörülen Türkçe kitaplarındaki görseller ve metinler çeşitli ulamlar çerçevesinde incelenmiştir. Kullanılan bu ulamlar Firdevs Helvacıoğlu (1996), Pınar Sivaslıgil (2006) ve Michio Mineshima (2008) tarafından yapılan çalışmalardan derlenmiş, elde edilen bu verilere içerik analizi uygulanarak çeşitli bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgular ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet rolleri, ilkokul öğrencileri, nitel araştırma

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF EDUCATION IN HOLY QURAN

Rafeq Hamood NAJI QASEM

Education is important in the behavior of man with the best values he refers to in the societies of high, whether religious or civilized, and the number of pedagogical education within the same society or the same country the number of fingers. Education is an absolute moral and religious necessity which is a must in general because it represents the spirit of constructive interaction in human societies. It is a lofty goal characterized by humanity in its creative and moral behavior in civilized human societies because it has an integrated brilliance in life which makes it moral in nature, , To be followed by the virtuous community because it seeks happiness, virtue and humanism. It has its methods, its status, its types, its characteristics and its orientations that build peoples on love, mercy, cooperation and faith in God Almighty. It upholds the good example and the first path through the proper divine legislation which Allaah has decreed for His slaves through His virtues and supreme values.

Keywords: Holy Quran, education

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أهمية ودور التربية في القرآن الكريم

مفهومها وأنواعها وأسلوبها

أ.م.د/ رفيق حمود ناجي قاسم

الملخص

تعد التربية مهمة في سلوك الإنسان صاحب القيم المثلى التي يشير إليها في المجتمعات الراقية سواء كانت متدينية او متحضرة، وعدد أصحاب التربية الفاضلة داخل المجتمع الواحد او البلد الواحد بعدد الأصابع. فالتربية ضرورة أخلاقية ودينية حتمية لا بد منها بشكل عام كونها تمثل روح التعامل البناء في المجتمعات البشرية، فهي غاية سامية تتسم بها البشرية في سلوكياتها الخلاقية والخلفية في المجتمعات الإنسانية المتحضرة، لما لها من رونق متكامل في الحياة يجعلها ذات طابع أخلاقي ملموس وذات قيم راقية حميدة، يحتذى بها من قبل المجتمع الفاضل لأنها تنشد إلى السعادة والفضلية والإنسانية المحمودة. فلها أساليبها ولها مكانتها ولها أنواعها وصفاتها وتوجهاتها التي تبني الشعوب، على المحبة والرحمة والتعاون والإيمان بالله سبحانه وتعالى، وتتمسك بالقدوة الحسنة وبالمربي الأول عبر التشريع الإلهي السليم الذي شرعه الله تعالى لعباده عن طريق صاحب الفضائل والقيم العليا.

ARAPLARA OSMANLICA ÖĞRETİMİNDE, MÜŞTEREK KELİMELERİN ETKİSİ

Ruhi İNAN, Balıkesir Üniversitesi, ruhiinan@hotmail.com

Arap coğrafyasında Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin müfredatında bulunan Osmanlı Türkçesinin öğretiminde, Arapçanın bazı olumsuz tesirleri bulunmaktadır. Bu olumsuz tesirleri birkaç başlıkta toplamak mümkündür. 1. Kelimelerin telaffuzu, 2. Arapça kelimeye, Arapçada olmayan yeni bir Arapça kaide uygulamak 3. Arapça kökenli kelimeye yardımcı fiil eklemek 4. Arapça çoğul kelimelere Türkçe çoğul ek eklemek. 5. Türkçede olmayan Arapça harflerin kullanımı. Bu maddeleri birer örnekle açıklamak mümkündür. Arapça "Mevzu" kelimesi Türkçede ince ve "ayın" harfi olmadan söylenip "dat" harfi de ince "z" sesi olarak okunduğu için Arapça kökenli bu kelimeyi öğrenciler, farklı bir kelime olarak düşünmektedir; fakat okuma esnasında bu kelime doğru okunmaktadır. Bununla birlikte öğrenci bu kelimeyi farklı iki kelime şeklinde algılamaktadır. Zira Osmanlıcada Arapça kökenli kelimeler yazılırken aslına sadık olarak yazılmaktadır. Bunun yanı sıra bazı kelimelerde, Arapça gramere uygun olarak kelimeye yeni bir hüviyet kazandırılmış kelimeler adeta Türkçeleştirilmiştir. Bu şekildeki kullanım, Araplara manasız gelmekte ve öğrenciler tarafından kabul edilmemektedir. Mesela "Hâmil" kelimesi gerçekte dişil bir kelime iken bu mana yeterli gelememiş olmalı ki kelimeye ikinci bir dişil ek eklenerek kelime "hâmile" şekline getirilmiştir. Yine çoğul mana, kelimenin doğasında mevcut iken Türkçe çoğul eki eklenerek kelime ikinci defa çoğul hâle getirilir. Yine "ahkam" kelimesi aslında çoğul bir kelime olmasına rağmen "ahkamlar" şeklinde yeniden Türkçe çoğul ek eklenerek kullanılıyor. Türkçedeki hâl eklerinin Arapçadaki karşılıkları harf-i cerlerdir. Türkçede şükür ismi ve etmek yardımcı fiiliyle kurulan şükretmek birleşik fiilinin Arapça aslı sadece "şükr" şeklinde ifade edilir. Bu tür istisnai durumların Arap öğrencilere Osmanlıca öğretiminde olumsuz tesirleri olmaktadır. Bu bildiride bu tür sorunlu müşterek kelimelerin tespiti ve çözüm önerileri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılarla Osmanlıca Öğretimi, Osmanlıca, Arapça müşterek kelimeler

EDEBİYAT EĞİTİMİNDE GÖRSELLERDEN YARARLANMA

*Yusuf AVCI, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Gamze ÇELİK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, gamzecerik@comu.edu.tr*

Okuryazarlık algısı sürekli bir değişim içindedir. Bu nedenle, bireyler okuryazarlık becerilerini geliştirmelidirler. Görsel materyaller, sanattan, bilime ve günlük yaşama kadar her noktada insanları etkilemektedir. Eğitimde de öğrencilerin görsellerden anlam çıkarması ve görselleri okuyabilmesi için öğretmenlerin yerinde ve anlamlı sorular sorması gerekir. Bu araştırmanın amacı; görsel metinlerden işlevsel metin altı soruları oluşturmaya yönelik örnekler vermektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem bir resim, bir karikatür ve bir fotoğraftan oluşmaktadır. Karikatür ve resimler belirlenirken, öğrencileri farklı düşünmeye yöneltecek görsellerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca seçilen resim, karikatür ve fotoğraf uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Öğretmenler derslerinde görsellerden sık sık yararlanmaktadır. Ancak hangi görselden nasıl sorular üretebileceği konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşamaktadır. Görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, böyle bir çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yararlanabileceği Bloom taksonomisi basamaklarına uygun görsel metin soruları oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat eğitimi, görsel okuma, Bloom taksonomisi, soru hazırlama, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE GÖRÜLEN DİL PROBLEMLERİ

*Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr
Ebru ŞENGÜL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Son yıllarda ülkemize yapılan yoğun göçlerde çoğunluğun Suriyeli vatandaşlar tarafından yapıldığı bilinmektedir. Geçici koruma altına aldığımız bu büyük kitlenin eğitim-öğretim faaliyetlerini ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği'nin ortak işbirliği çalışmaları sürdürmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Türk okullarında yapılan bu eğitim-öğretim faaliyetlerinde de Türkçeyi öğretme adına pek çok dil sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Bu araştırmanın amacı da; Suriyeli öğrencilere Türkçenin öğretimi aşamalarında ortaya çıkan dil sorunlarına değinmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin gerekli verilerin toplanmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise; İstanbul ilinde yer alan bir ilkokul bünyesinde varlığını sürdüren GEM'de eğitim gören 34 kız 38 erkek olmak üzere 72 Suriyeli öğrencidir. Araştırmada konuyla ilgili olarak müfredatın işlendiği ders ortamında çıkan yazılı ürünler üzerinde doküman analiz çalışması yapılmış, elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına baktığımızda sorunlar beş farklı kategoriye alınarak şu şekilde sıralanmıştır: Alfabe farklılığı, Kelime kullanımında sosyolojik farklar, Ek kullanım yeri farklılığı, Kelime halinde çeviri yapmak ve Arapçada bulunmayan seslerin Türkçede bulunmuş olması. Sonuç olarak bu çalışma ders içinde başarılı/iyi ya da başarısız/geliştirmeli öğrencilerin tamamında dil sorunlarına rastlandığını, bu sorunların üstesinden gelinemediğinde çocukta dile karşı ön yargı oluşturduğunu ve bu konuda öğretmenlerin daha da bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Sığınmacılar, Eğitim, Geçici Eğitim Merkezleri, Türkçe Öğretimi, Dil Problemleri.

EDİLGEN ÇATILI CÜMLELERİN NESİRDEKİ YERİ

Ç., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Sema ÇİÇEK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Edilgen çatılı cümle kullanımının hareketli bir özelliğe sahip Türk toplumunun aktif yapısına uygun bir kullanım olmadığı söylenebilir. Bu araştırma son zamanlarda sık sık karşılaştığımız edilgen çatılı cümle kullanımının nesirde ne boyutta olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada roman, hikâye, deneme gibi farklı türlerde yazılmış eserlerin ilk elli sayfasındaki cümle sayıları tespit edilerek edilgen çatı kullanım oranları yüzde olarak hesaplanmıştır. İncelenen tezlerin ilk on sayfasında edilgen çatı kullanım oranlarına, makale ve köşe yazılarında ise tamamındaki cümle sayısına göre edilgen çatı kullanım oranlarına bakılmıştır. Farklı türlerde ve farklı zamanlarda yazılmış eserlerin edilgen çatılı cümle kullanım oranlarındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda yazarların görüş ve tutumlarının edilgen çatılı cümle kullanımı üzerinde etkili olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ise olay çevresinde gelişen türlerde düşünce yazılarına oranla daha az edilgen çatılı cümle olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farklı dünya görüşüne sahip farklı yazarların edilgen çatılı kullanım oranlarında bariz bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Sağ- sol görüş, madde-ruh, birey-toplum değişken olarak kabul edilirse aynı görüşe sahip yazarların kullanımları bazen birbirine yakinken bazen tam tersi de olabilmektedir. O zaman edilgen yapı kullanımının daha bireysel bir olgu olduğu gibi bir sonuca ulaşabiliriz. Aktif olma ve insanı ön plana çıkartma özelliğiyle bilinen Türk toplumu, pasiflik ve öznenin geri plana atılmasına sebep olan edilgen çatının yaygın hale gelmesiyle zamanla bu özelliklerini kaybedebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edilgen çatılı cümle, Cümle sayısı, Türk nesirleri, Aktif-pasif insan

AKADEMİSYENLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME

*Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Gamze ÇELİK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Kant'ın bundan uzun yıllar önce söylemiş olduğu "Kendi aklını kullanmaya cesaretin olsun." sözü günümüz için de geçerli olabilecek bir felsefedir. Çağdaş yaşam, insanın kendi düşüncelerini üretmesini, çevresine eleştirel bakabilmesini ve kendi ayakları üzerinde durmayı bilmesini gerektirmektedir. Bunun yolu ise okumaktan geçer. Okuyan insan güzel konuşma becerisine sahip olur. Ufku gelişir. Bilgisi artar. Gezmediği yerleri tanıma, bilmediği yaşamlar hakkında fikir sahibi olma şansını yakalar. Okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereken bir alışkanlık olduğu bilinmektedir. Bu alışkanlığı kazanan kişi, okumaktan kolay kolay vazgeçmez. Okuma becerisinin kazandırılmasında gençlere örnek olabilmek büyük önem taşımaktadır. Başta anne-babalar olmak üzere, öğretmenler ve akademisyenler okuma alışkanlığının kazandırılmasında rol modeldir. Bu çalışmada; akademisyenlerin okuma becerisi hakkındaki görüşlerine ve kendi okuma alışkanlıklarıyla ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca örnek aldıkları ve bilgilerinden faydalandıkları akademisyenlerin, okuma alışkanlığı konusundaki görüşleri hakkında bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni örnek olay (durum çalışması), veri toplama aracı ise görüşmedir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nde çalışmalarını sürdüren altı erkek, dört kadın akademisyen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademisyenlerin yeterli zaman bulamadıkları için roman, öykü, şiir gibi edebî türleri okuyamadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmaya katılan akademisyenlerin hepsi kendi alanlarıyla ilgili okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda edinilmesi gerektiğine dikkat çeken akademisyenler, kütüphanelerin de daha ilgi çekici mekânlar haline getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, akademisyenler, kitap.

WHAT ARE THE PERCEPTIONS OF STUDENTS ABOUT THE FOREIGN LANGUAGE TEST IMPLEMENTED AS A COMPONENT OF UNIVERSITY ENTRANCE EXAM?

Dr. Sevim GÜNEŞ, Dicle University, svmgunes@gmail.com

Every passing day, the importance of English Language increases both in Turkey and all around the world. In order to keep pace with the developments that occur in the world, English has become a necessity. As a result of the awareness of the importance of English language, Turkey's foreign language education policy has been developed by the Ministry of National Education, but the reforms in relation to teaching English as a foreign language have not been sufficient in order to cope with all of the problems related to teaching English. The continuous problems draw the attention to the education given in English Language Teaching (ELT) Departments and English language tests implemented by Assessment, Selection and Placement Centre in order to determine learners' English proficiency. This study aims to reveal students' perceptions about the Foreign (English) Language Test implemented as a component of University Entrance Exam. There were two groups as the participants of the study; the first group included pre-service English teachers studying in ELT Department and the second group consisted of cram school students preparing for English Language Test. A questionnaire was implemented to both groups in order to reveal their perceptions about English Language Test. The data derived from the questionnaires were analysed through SPSS and the results were presented in a comparative manner.

Keywords: Foreign language, education policy, language skills

LABOR AND TRADE UNION MOVEMENT IN ALGERIA BETWEEN 1830 -1962, TRACKS AND ROLES

Hamza MEBREK, Kocaeli University, hamzamebrek1901@gmail.com

The Labour union movement in Algeria is considered to be among the important studies in the field of economic and social history, for, through which the economic, social and political dimensions become clear. The political reality represented by the French occupation of Algeria imposed a Political and social situation compatible with the nature of this occupation in terms of the irresistible urge to possess everything and exploit the country's resources to serve the French colonization from the occupation of Algeria in 1830 to the independence in 1962. The labour union movement in Algeria emerged as one of the social trends in the national struggle against the French colonization and its policy against the Algerians. It is the particular suffering of the workers (social distinction and distinction in wages) that prompted people suffering under the yoke of the occupation and its colonialist policy to intensify their struggle for the purpose of extracting their private and public rights such that the two together overlap to make the labour movement cohere with all peoples sectors (Algerian National Liberation Front) to defend freedom and achieve independence.

IRAN-TURKEY FOREIGN POLICY IN SYRIA FROM THE CONSTRUCTIVISM THEORY APPROACH

Abouobeid AHMADI, Kocaeli University, ahmadi.obeid66@gmail.com

The present article addresses the conflict between Iran and Turkey. The wave of Islamic awakening and the extension of its scope to Syria has led to the formation of identity conflicts in relations between the two countries. The two countries of Iran and Turkey have taken different positions in relation to the events of Syria, and on the other hand, the events of this country affected the relations between the two countries. This research studies the methodological aspects of national identity dimensions and identity crystallization in foreign policy behaviors of the two countries in the light of a two-dimensional epistemological approach with a constructive framework. The findings of the research are based on the fact that the Islamic Republic of Iran with a particular view of identity and foreign policy faces virtually the current major regional and international trends and it is clearly against the secular and Islamic nationalism of Turkey. On the other hand, the findings about the AKP shows that existence and mobility of its fluid and flexible politics to achieve its goals and interests in the region, does not confine it to fixed regional categories. The extreme pragmatism in Turkish foreign policy reflects the fundamental pragmatism of its country's foreign policy. Using the explanatory descriptive method, the main question of the research, contradiction in Middle Eastern foreign policy of Iran and Turkey that affects Syria, hypothesized with identity differences that leads to foreign policy contradictions.

Keywords: Foreign policy, Iran, Turkey, Syria, Constructivism, Identity

KOCAELİ İLİ İZMİT İLÇESİ 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ENNEAGRAM KİŞİLİK TİPLERİYLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ

İsmet ŞAHİN, Kocaeli University, ismetsahin@gmail.com

Hakan TURAN, Kocaeli Üniversitesi,

Asiye YILDIRIM, asiyeyildirim34@gmail.com

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendi davranış ve düşüncelerine yansıyış biçimidir (Tınar, 1999). Birçok kişilik sınıflaması ve her bir sınıflamanın kendince belirlediği tipler vardır. Bunlardan biri de Enneagram Kişilik Tipleri sınıflamasıdır. İnsanı bir bütün olarak ele alan Enneagram, insanın karar mekanizması olan üç merkezi olduğunu ileri sürer. Duygu, zihin ve içgüdü olarak ayrılan bu üç merkezin her birinde üç kişilik tipi olmak üzere toplamda dokuz temel kişilik tipi bulunmaktadır. Bu dokuz kişilik tipinin hiçbiri birbirinden üstün değildir. Aksine her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Her birinin olaylar ve durumlar karşısında tepkileri, analizleri, çözümleri farklıdır. Bu araştırmada temel olarak ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tiplerinin öncelikle birbirleriyle ilişkileri, sonra kişilik tipleriyle ve farklı ders başarıları arasındaki ilişkileri ve son olarak her bir ders başarısının diğer derslerle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin Enneagram Kişilik Tiplerini belirlemek üzere 72 maddelik Enneagram Kişilik Anketi kullanılmıştır. Araştırma İzmit ilçesinde bulunan iki ayrı okulda birer tane 7. ve 8. sınıfta yapılmıştır. Çalışmaya toplam 122 öğrenci katılmıştır ve bu öğrencilerin 57'si 7. ve 65'i 8. sınıf öğrencisidir. Anket formu aracılığı ile elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle kişilik tiplerinin birbiriyle ilişkileri, ardından kişilik tiplerinin farklı ders başarıyla ilişkileri incelenmiştir. Bulgular göstermektedir ki, Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip öğrenciler yüksek oranda Başarı Odaklı kişilik özelliklerini taşımanın yanında Yardımsever ve Araştırmacı kişilik özelliklerini de taşımaktadır. Araştırmanın yapıldığı örneklem grubu üzerinde elde edilen sonuçlar 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin Enneagram Kişilik Tipleri ile akademik başarıları arasında bazı anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Türkçe başarıları yüksek olan öğrencilerin Maceracı kişilik tipine sahip olduğu görülmektedir. Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde başarılı olan öğrencilerin ise Başarı Odaklı kişiliğe sahip öğrenciler olduğu gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Enneagram, Kişilik Tipleri

EYE TRACKING AS A MEASURE OF ANALYSIS IN CLASSROOM DISCOURSE

*Ayça ÜNAL, Kocaeli University, aycaunal.au62@gmail.com
Emine BURAL, Kocaeli University, emine.bural.9443@gmail.com*

Eye-tracking is a method that participants' eye movements are recorded while they attend to written or auditory input, and gives a record of online processing behaviour. The use of eye-tracking data in psychological research bases on the assumption of an "eye-mind link" (Reichle, Pollatsek, & Rayner, 2006 , p. 4)—that is, the evidence of a close relationship between the eyes and the mind. There are increasing number of studies making use of eye-tracking in related literature. This study aims to describe the Eye tracking technology, types of eye movements, the scale of measures and the definition of these measurement. An illustrative eye pattern is depicted to understand how it is analyzed. It also describes what eye movement measures have been used for investigations by reviewing literature. 16 studies were selected from the Social Sciences Citation Index database. This study concludes that eye-tracking method is generally used to gain insight into readers' cognitive process, morphosyntactic processing, reading and lexical processing.

Keywords: Eye-tracking, eye movements, discourse analysis

SOCIOLINGUISTIC PSYCHOLINGUISTIC AND DEVELOPMENTAL ORIENTATIONS TOWARDS LISTENING

*Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com
Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com
Banu İnan-Karagül, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com*

This review presents the summary of recent research for studying listening by considering sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations as the starting point. Listening is a complex skill which is difficult to operationalize and investigate because it entails multi-layered physiological, cognitive, affective and contextual factors. The review includes different classifications of research techniques, methods, approaches and/or orientations for studying listening in the field of applied linguistics from sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations.

Keywords: Listening research, sociolinguistic perspective, psycholinguistic perspective

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ'NİN KÜLTÜREL ÖRÜNTÜSÜ

Hülya ÇEVİRME, Kocaeli Üniversitesi, hulya.cevirme@gmail.com

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kültürel mirası nasıl aktardığını öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle betimlemektir. Bu amaçla Kocaeli merkez ilçesi İzmit'te, üç Anadolu lisesinde görevli, 5 öğretmen ve 10 öğrenci ile mülakat yapılmış, veriler nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseniyle çözümlenmiştir. Halkbilimcilerin, kültür bilimcilerin kültür kavramını tanımları ve eğitim bilimcilerin kültürün eğitimsel işlevi üzerine olan görüşleri kuramsal temel olarak alınmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, ön görüşmelerden elde edilen verilerden hareket edilerek, sorular temalarına göre sınıflandırılarak yarı yapılandırılmış soruya dönüştürülmüş amaçlı örnekleme yoluyla öğretmen ve öğrencilere sorulmuş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin sözel ifadeleri ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Çalışmanın tutarlılığı ve geçerliliği öğretmen ve öğrenci görüşlerinin doğrudan alıntılanması yoluyla sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, Kültürel Örüntü, Öğretmen, öğrenci

**FOOTPRINTS ON THE WAY FROM ANTHROPOSOPHY TO
ANDRAGOGY: A CRITICAL REFLECTION OF LIFELONG LINGUISTIC
EDUCATION**

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com
Banu INAN KARAGUL, Kocaeli University, banu_inan@kocaeli.edu.tr
Dogan YUKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Steiner's anthroposophy and Knowles's andragogy provide two different types of teaching and learning environment, having the same basis: experiential learning. No matter what their ages are, humans learn better as long as they are engaged actively in the learning process. On the other hand, they are too idealistic for most societies, while the traditional education settings are leading billions to become androids.

Keywords: anthrosophy, andragogy, Waldorf Education, traditional education.

**AN OBSESSION OR A MUST? A CRITICAL OVERVIEW TOWARDS THE
REFLECTION OF GLOBAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING
PRINCIPLES AND METHODOLOGY IN TURKEY**

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com

Dogan YUKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Banu INAN KARAGUL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

English is considered to be the global language for communication all around the World today. Its current position seems to be a finetuning of the political strategies that governments control, and it became a profitable industry for the native speaker countries. Meanwhile, EFL-based countries lack questioning what is appropriate for their classrooms and maintain to obey the rules governed by the “owners” of English language. In this current paper, we aimed to draw interest to the role of English as a Foreign Language from a sceptical framework, and reflections of its principles and methodology in Turkey in a critical approach.

Keywords: EFL, global language, methodology

KÜÇÜK KARA BALIK KİTABINDAKİ FİİLİMSİLERİN İLKOKUL ÇOCUKLARINA DRAMA TEKNİĞİYLE ÖĞRETİMİ

Gülşah DEMİRCİ AYDIN, Kocaeli Üniversitesi, glsh.dmrçi@gmail.com

Bu çalışmada “Küçük Kara Balık” kitabı aracılığıyla ilkokul düzeyindeki yabancı öğrencilere fiilimsi ve fiil farkının ne olduğu öğretilmek istenmektedir. Fiilimsi grupları ve bu grupların işlevlerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bahsedilen kitapta geçen cümlelerdeki fiilimsiler bulunmuş ve tasnif edilmiştir. Anlam bakımından gruplara ayrılan fiilimsiler cümle içinde örneklendirilerek sunulmaktadır. Kitabın ana karakteri olan Küçük Kara Balık’ın karşısına farklı hayvanlar çıkarılır. Hayvanlar değiştikçe fiilimsi grup ya da ekleri değiştirilir. Öğrencilerin farklı hayvanla ekleri kodlaması ve buna bağlı olarak öğrenmesinin kolaylaşması beklenmektedir. Öğrenciler bu etkinlikle hem kelime öğrenecek hem de fiilimsi eklerini öğrenecektir.

Kitapta bulunan fiilimsilerin öğretimi drama tekniği kullanılarak anlatılmaktadır. Drama tekniğiyle, öğrenci derse katılır ve eğlenerek öğrenir. İlkokul çağındaki öğrencilerin drama tekniği kullanımıyla olaya katılması, yabancı öğrencilerin sosyalleşmesinde rol oynayacaktır. Yabancı öğrenciler drama tekniğiyle fiilimsileri içselleştirecek ve somutlaştıracaktır. Böylelikle öğrenme kalıcı olacaktır.

Dil öğretilen grubun, çocuk grubu olduğu dikkate alınarak; eğlenceli, görsel imgelemlerin bol olduğu, çocukların algı düzeyine yakın, işlevselliği karşılayabileceği düşünülen “Küçük Kara Balık” kitabı incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: fiilimsi, Küçük Kara Balık kitabındaki fiilimsiler, drama tekniği

DETERMINATION OF THE EFFECT OF COUMARIN ON LENTILS BY SOME BIOCHEMICAL PARAMETERS

*Burcu YÜKSEL, Kocaeli University, burcu.yuksel@yahoo.com
Özlem AKSOY, Kocaeli University, ozlem.aksoy@kocaeli.edu.tr*

This study covers the genotoxic effects of coumarin (2H-1-benzopyran-2-one) on *Lens culinaris* Medik. cv. Sultan in terms total soluble protein content, proline amount and alpha amylase activity. Effective concentration values were calculated according to a probit model, which is a type of regression where the dependent variable can take only two values, i.e., life or death, after 48 or 72 hours of treatment. The effective concentration value of EC50 was determined via probit analyses, approximately 278 μM , and was then adjusted to 300 μM . The bulb roots were treated with the following concentrations depending on the lentil 300 μM (EC50), 600 μM (2X EC50) and the control group was treated with Hoagland. Total soluble protein content was increased 300 μM (EC50), coumarin concentration for 48 hours. According to the control group, proline contents were increased at 300 μM , 600 μM , and coumarin concentration, although there was a decrease in the alpha amylase activity of *L. culinaris*. Statistical differences between the groups were compared with one-way analysis of variance (ANOVA) (P<0.05).

Keywords: Lentil, Coumarin, Total Protein, Alpha Amylase, Proline

BIYOMEDİKAL MÜHENDİSLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL MODELLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Barış DEMİR, Kocaeli University, baris.demir@kocaeli.edu.tr

Arif ÖZKAN, Kocaeli University, arif.ozkan@kocaeli.edu.tr

Arzu ARI, Kocaeli University, abural@kocaeli.edu.tr

Gerek dünyada gerek ülkemizde teknoloji alanında artarak devam eden değişim ve gelişime ayak uydurabilmek yaratıcı düşünceler üreten bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu araştırmada, mühendislik fakültesinde öğrenim gören biyomedikal mühendisliği programı öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Modelleme gerçek yaşamda karşılaşılan problemin matematiksel olarak ifade edilmesidir. Mühendislik eğitiminde modelleme çok önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmanın örneklemini Kocaeli Üniversitesi teknoloji fakültesi biyomedikal mühendisliği bölümünde öğrenim gören 58 mühendis adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubuna mühendislik mekaniği ve biyomekanik konuları içerisinde geçen kavramlara yönelik 6 soruluk matematiksel modelleme testi uygulanmıştır. Öğrencilerden bu soruları modelleme yöntemiyle çözmeleri istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik Eğitimi, Biyomedikal Mühendisliği, Matematiksel Modelleme

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

*Barış DEMİR, Kocaeli University, baris.demir@kocaeli.edu.tr
Asiye YÜKSEL, Kocaeli University, asiye.yuksel@kocaeli.edu.tr
İsmail KILIÇASLAN, Kocaeli University, ismail.kilicaslan@kocaeli.edu.tr*

Girişimcilik insanların yaşamlarının tüm alanlarında uygulayabilecekleri, bireysel, sosyal ve ekonomik getiri sağlayacak bir dizi yeteneğin kazandırıldığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Girişimcilik gelişen toplumlar için en önemli unsurlardan biridir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini belirlemek ve girişimcilik düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu Kocaeli Üniversitesinde öğrenim gören 86 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak Deveci ve Çepni(2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği ile toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının orta düzeyde girişimcilik seviyesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: girişimcilik, Matematik öğretimi, tarama modeli

BULUT BİLİŞİM SİSTEMİ ÜZERİNDE BİR ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ VE SANAL SINIF ORTAMININ TESİS EDİLMESİ

*Mustafa OF, Kocaeli Üniversitesi, mustafaof@kocaeli.edu.tr
İsmail KILIÇASLAN, Kocaeli Üniversitesi, ismail.kilicaslan@kocaeli.edu.tr*

Geleneksel öğrenme teknikleri, teknolojinin gelişmesiyle farklı şekillere dönüşmüştür. Zaman ve mekâna bağlı olan geleneksel öğrenme metotlarının yerini artık uzaktan öğretim sistemleri almaya başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle elimizdeki akıllı telefon tam özellikli bir öğretim sistemi haline gelebilmiştir. Öğrenme yönetim sistemlerinin tesis edilmesi özel bir teknik alt yapı gerektiren bir konudur. Sistemin sunulduğu tarafta gerek donanım gerekse yazılım bakımından birçok alt yapıya ihtiyaç bulunmaktadır. Maliyet ve teknik eleman ihtiyacı yüzünden bu tür eğitimlere ulaşmanın zorluğu her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmanın amacı bulut bilişim sisteminin tanımını yapmak ve bir uzaktan öğretim metodu olan öğrenme yönetim sisteminin çok kolay tesis edilebildiğini izah etmektir. Bulut bilişim sistemlerinin bilişim teknolojilerine getirmiş olduğu kolaylıklar izah edilecektir. Öğrenme yönetim sistemlerinin bir bulut bilişim sistemi üzerinde çalışır hale getirilebilmesinin adımları anlatılacaktır. Çok fazla teknik bilgiye ihtiyaç olmadan bir öğrenme yönetim sistemi, kurulu ve hazır hale getirilecektir. Web tarayıcısı desteği olan tüm bilgisayar sistemlerinden erişilmesi mümkün olan bir sistemin meydana getirilmesi sağlanacaktır. Açık kaynak kodlu bir sanal sınıf sistemi olan BigBlueButton hakkında genel bilgiler verilecektir. Sonuç olarak, öğrenme yönetim sistemlerinin kolay kurulabilir ve ulaşılabilir olması sayesinde uzaktan öğretim metotlarının farkındalık oranı yükselecektir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Moodle, BigBlueButton

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESEARCH METHODS FOR STUDYING LISTENING

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com

Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Banu INAN-KARAGUL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

This presentation provides a review of qualitative and quantitative research methods for studying listening. Listening is regarded as one of the most complex skills to operationalize and investigate because it entails multi-layered physiological, cognitive, affective and contextual factors. The presentation approaches to listening research in the field of applied linguistics with the aim of providing insights about the complex nature of listening by discussing qualitative and quantitative orientations.

Keywords: Listening, qualitative, quantitative, teaching foreign languages

DÖRT SEYAHATNAMEDE ROMANYA'YA DAİR BİLGİLER

Fatma ÜÇLER, Kocaeli Üniversitesi, fatma.ucler@kocaeli.edu.tr

Özet

Gezi yazıları, geçmişten günümüze kadar ilgi çeken bir tür olarak kabul edilmektedir. Bu tür yazılar, kaleme alındığı dönemde bir bölgeyi çeşitli yönlerden tanıtmakla kalmayıp; o mekânın bilgilerini yıllar sonrasına aktarması yönüyle de önemlidir. Romanya, konumu itibarıyla çeşitli zamanlarda farklı gezi yazılarına kaynaklık etmiş bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların başında Evliya Çelebi'nin Seyahatname'si gelir. Çelebi, eserinde, bölgenin tarihsel ismi olan Erdel' i kullanır ve Erdel'in Osmanlı idaresine nasıl geçtiğini, bu bölgenin tarihsel önemini, fetihle kimlerin önemli rol oynadığını kendi üslûbunca uzun uzadıya anlatır. Ayrıca Erdel'in coğrafi özelliklerini, bitki örtüsünü, kalelerini tek tek isimleri ve özellikleriyle birlikte detaylı bir şekilde tasvir eder. Erdel ve civarındaki hayatın nasıl olduğuna dair; bölge insanının popülasyonundan, dini ve sosyal yaşantısına kadar daha pek çok özellik sıralanır. İsmail Habib Sevük, Tuna'dan Batı'ya adlı eserinde Romanya'nın tarihçesinden, coğrafi özelliklerinden bahsetmiştir. Özellikle Bükreş ve Rusçuk'a yer ayırmış, dil ve kültürel olarak Türklükle yakınlığına değinmiş ve Gagavuz varlığına dikkat çekmiştir. Evliya Çelebi'den yüzlerce yıl sonra bu bölgelerde dolaşan İslâm Beytullah Erdi, modern Romanya'yı bizlere yeniden anlatır. Ayrıca çok yönlü bir kültür insanı olan İlber Ortaylı da İlber Ortaylı Seyahatnamesi, Bir Tarihçi'nin Gezi Notları adlı eserinde Romanya üzerinde durmuş, bölgenin tarihi ile ilgili bilgiler vererek bugünün Romanya'sındaki yaşantıya, özellikle Bükreş'e dair tespitlerde bulunmuştur. Söz konusu gezi yazılarında Romanya'nın yüzyıllar içinde geçirdiği değişikliği adım adım izlemesek de farklı yazarların kaleminden bu bölge ile ilgili farklı bakış açıları kazanabiliriz. Biz de bu çalışmamızda, bu dört eser üzerinden Romanya'yı okuyup eserleri bu bağlamda değerlendirmeye tabi tutacağız. Romanya geçmişten günümüze Türklük dünyası için nedir, ne olmuştur gibi sorulara cevap arayacağız.

Anahtar Kelimeler: Romanya, Seyahatname, Evliya Çelebi, gezi yazısı, İlber Ortaylı, Bükreş

INFORMATION ON ROMANIA IN FOUR TRAVELOGUES

Abstract

Travel writings are considered as a field of interest over the time. Such articles do not only introduce a region from various aspects solely at the time it was written; It is also important for transferring the knowledge of the time to upcoming future. Romania is a country that has been the source of different travel writings at various times due to its location. Evliya Çelebi's Seyahatname is a prominent piece. In his work, Çelebi uses the historical name of the region, Erdel, and tells the story of how Erdel passed through the Ottoman administration, the historical significance of this region, and who plays an important role in the conquest in its own style. In addition, Erdel's geographic features, vegetation, castles, individual names and features with a detailed description as well as the life in Erdel and its vicinity are pretty much interesting. There are also many other features from the population of the region to the religious and social life. İsmail Habib Sevük mentioned Romania's history and geographical features in his book Tuna'dan Batı'ya. In his work he mentioned about the history of Romania and its geographical characteristics. Particularly Bucharest and Ruse were focused, the language and the cultur of Turkishness, and the presence of Gagavuz are presented. Three hundred years after Evliya Çelebi, İslam Beytulah Erdi circulated in these regions, recounts modern Romania to us. İlber Ortaylı, who is also a multi-faceted cultural person, made his travel book İlber Ortaylı Seyahatnamesi Bir Tarihi'nin Gezi Notları. Ortaylı gave information about the history of the region and made some observations about the experience in today's Romania, especially Bucharest. Although following the steps of to Romania over centuries centuries, we could get different points of view from different authors. In this study, we will read Romania through these four works and evaluate the works in this context. From starting days of Romania over time we will look for answers to questions such as what have happened to the world of Turkishness.

Keywords: Romania, Travelogues, Evliya Çelebi, travel letter, İlber Ortaylı, Bucharest.

GİRİŞ

Bu çalışmada, çeşitli yazarların seyahatnamelerdeki Romanya izlenimleri aktarılacaktır. İncelenenler arasında Romanya hakkında en geniş bilgiyi, Evliya Çelebi'de buluruz. Tarihi sıra ile, İsmail Habib Sevük'ün Tuna'dan Batı'ya eseri, ardından, Evliya Çelebi'nin doğumunun 400 yılı ve Unesco'nun kültür turizm bakanlığının başlattığı bir proje vesilesi ile İslam Beytullah Erdi'nin kaleme aldığı

Evliya Çelebi'nin İzinde Romanya ve Bulgaristan Yollarında Yirmi Beş Gün adlı eserinde Romanya'nın durumu değerlendirilecektir. Son olarak da İlber Ortaylı Seyahatnamesi adlı kitaptan İlber Ortaylı'nın Romanya izlenimleri çalışmaya dahil edilecektir.

Gezi yazıları, “Bir yazarın gezdiği, gördüğü yerlerden edindiği izlenimleri, bilgileri anlatan yazı türü. Bu tür yazılar da ana amaç, yurt içinde ya da yurt dışında olsun, gezilen, görülen yerleri doğası, yerel özellikleri, insanları ve onların yaşayış biçimleriyle tanıtmaktır.” şekilde tanımlanmaktadır. (Özkırımlı, 1987 s.538). Bu özellikleriyle, gezi yazıları hemen her dönem okuyucuların ilgisini çekmiştir.

Bulgaristan'dan sonra güneyden Türkiye'yle ilişkisi olan Romanya'nın başkenti Bükreş'tir. Yaş, Köstence, Tımişvar, Braşov, Cluj ve Kalas gibi merkezlere sahiptir. Türk- İslam ilişkileri 15. yüzyılda olmuştur. 15. yüzyılda akitname ile Osmanlı'nın haraçgüzarlığını kabul etmiştir. Tarihsel kaynaklara baktığımızda, 1526 Mohaç sonrası Osmanlı'nın bu topraklarda gücü artar. Budin- Tımişvar Beylerbeyliği, Transilvanya (Erdel) Voyvodalığı prenslik olarak Osmanlı hakimiyetini kabul eder. 1538 Boğdan Seferi ile tüm Tuna kale liman şehirleri Osmanlı kontrolüne girmiştir. Eflak- Boğdan 1878 Berlin Kongresine kadar Osmanlı'ya bağlıdır. Transilvanya Prenslığı ise 1699 Karlofça Muahedesinin ardından Avusturya'ya dahil edilir. 18.yüzyılda “İstanbul'un yiyecek ambarı” olarak görülen Romanya bölgesi, koyun, sığır; arpa, tuz, bal, balmumu, sadeyağ, kendir ve kereste gibi ürünlerle de Osmanlı'ya katkıda bulunmuştur. (Maxim, 2008, s.167-168).

1859-1862 yıllarında Küçük Romanya kurulur. Osmanlı'dan “dostane boşanma” isteyen Romanya Prenslığı olumsuz cevap aldıktan sonra 9 Mayıs 1877'de bağımsızlığını ilan eder. 1877-1878 Osmanlı- Rus Savaşı sonrasında Plevne'de Osmanlılar aleyhine çalışan Romanya'nın bağımsızlığı 1878 Berlin Kongresinde tanınır. Ancak bu süreçte Türkler ve Romenler arasındaki dostluk devam etmiştir. Büyük Romanya 1 Aralık 1918'de oluşur. II. Dünya Savaşı sonrasında Moldova ve Ukrayna sınırları ile Romanya Cumhuriyetinin sınırları da çizilir. 1947'deki monarşi, Romanya Komünist Cumhuriyete dönüşür. 1989'dan sonra demokratik yapıya geçilir. 2004'te Nato'ya, 2007'de AB tam üyeliği kabul edilir. (Maxim, 2008, s.170-172).

“Seyahatname adını tam hak eden yapıt Evliya Çelebi'nin seyahatnamesidir. Tarih-i Seyyah diye de anılan bu on ciltlik, gerçekten her anlamıyla büyük seyahatnamenin yazarı Evliya Çelebi'dir. Doğuda ve Batıda yazılmış olan en ünlü seyahatnamelerle rahatça boy ölçüşecek olan bu kitabın sahibi, kırk yıl dolaştığı yerlerden topladığı ayrıntılı, doğru, sağlam bilgilerle yapıtını bir tükenmez tarih, coğrafya, etnografya hazinesi yapmanın sırrını bulmuştur.” (Gökyay, 1973, s.460).

İNCELENEN ESERLER

1. Evliya Çelebi Seyahatnamesi

Önce üçüncü ciltte karşımıza çıkan bu bölge, daha çok Müslüman bir toplum ve yapı arz eder. Beşinci ve altıncı ciltlerdeki Romanya’da ise Müslüman yapı hemen hiç yoktur. İlk ziyaret bir gezi iken ikinci ziyaret zorunluluk karşısında yapılmıştır. İkinci gezi, Rakoçi’nin Osmanlı ile mücadeleye girişmesi ve Osmanlı askerlerinin buna müdahalesini içerir. Ayrıca iki gezi farklı dönemlerde yapılmıştır. Ancak Romanya da dâhil olmak üzere, daha geniş bir bölgeyi içinde alan o coğrafya, o dönemlerde Erdel olarak bilindiği için bu kısımda Romanya değil Erdel ismi kullanılacaktır. Erdel’i Osmanlı ile ilişkilendiren Çelebi, bu bölgenin önce nasıl Osmanlı’ya tabi olduğundan ardından da bölgenin coğrafi özelliklerinden, mimarisinden, toplum yaşantısından bahseder.

Üçüncü ciltte Dobruca, Deliorman, Köstence, Babadağ civarından bahseden Çelebi, Dobruca’nın, Eski Köstence’nin Yıldırım Bayezid tarafından fethedildiğini anlatır. “Lisân-ı Dobruca, ya’nî tâ’ife-i Çıtak” ifadesini kullanan Seyyah, Dobrucalıların Anadolu Türk’ü ve Tatar olduklarını söyler. Dillerinden bazı kelimeleri örnek olarak verir: “napayın/ ne işleyim, börk/ kalpak, ön beni/ bekle beni, aydı ver/ söyleyi ver, ocak/ ateş” gibi kullanımlara baktığımızda dil gelişimi açısından Dobruca lisanının Türkçeden uzak olmadığını ileri sürebiliriz (Evliya Çelebi, 1999: 197). Bu ciltte bu bölgelerin nasıl Türk ve İslamlaştığını, bölgedeki yaşayan ve ruhani kişiliklerin özelliklerini anlatır. Köstence’den, Sarı Saltuk Baba ve Türbesinden bahsedilir, İslamî motif içeren yerleşim yerleri, mekânsal özellikler tarif edilir. Yolculuğu boyunca gördüğü her köyün İslam olup olmadığını yazar.

Seyahatname’nin 5. ve 6. Ciltlerinde yine Romanya’yı buluruz. “Tameşvar Sahrasından Erdel Gazasına Giderken Gezip Gördüğümüz Büyük Şehirler, Ormanlar, Kırklar ve Ovalar” başlıklı bölümde Çelebi adım adım Romanya’yı tanıtır. Askerlerin yürüyerek geçtiği bu bölgelerde, Evliya Çelebi kalelerin yapısından bahseder. Coğrafi olarak nasıl konumlandıkları hakkında bilgi verir. Bölgenin, elma, üzüm ve bal gibi ürünler bakımından ünlü olduğunu ifade eder. Bölgede ilerledikçe demir madenleri, tuz kayaları ile karşılaşılır. Bölgedeki kiliseler genellikle çok süslüdür, ancak Türk askerlerine destek güç olan Tatar askerleri bu kiliseleri yakıp yıkar.

Niyalabvar kalesinden sonra orta-Macar diyarına geçilir. Buradaki pek çok kale Macarların yaşadığı bölgeler olsa da Erdel kralına tabi olduğu bilgisi verilmiştir. Macar kalelerinden sonra Evliya Çelebi, tayin edilen yeni Erdel kralının Osmanlılara verdiği ziyafeti detaylı bir şekilde anlatır: Ziyafette yöreye has hâlis beyaz undan üzeri

çörekotlu kâküleli, karanfilli börek çörek ve ekmekler vardır. Ayrıca bolca koyun ve sığır eti, güvercin ve tavuk eti, firik pilavı, yoğurtlu pirinç çorbası şerbetler vardır. Sabah başlayan ziyafet ikindi sonrasına kadar devam eder. Vezirler sofrasını adımlayan Çelebi sofranın beş yüz adım uzunluğunda olduğunu söyler. Yemeklerin ardından vezirlere, paşalara, beylere para ve değerli kumaş hediyeleri verilir. Erdellilerin elbisesini şöyle tarif eder: “Bunlar da diğer Macarlar gibi yeşil ve kırmızı çeşitli çuhadan samur ve zerduva postu kalpak giyüp, göğüslerindeki düğmelerini gümüşten ve düğme bağlarının güzel çuhadan yaparlar. Çakşırları ve koşmenleri rengarenk çuhadandır. Pabuçları, sarı ve kırmızı kubâdi serhadli pabuçtur. Kuşakları hep ipek kuşaktır. Yekbend göde çakşır giyerler. Kadınları hep ipek çeşitli fistan giyüp, kızların saç bağları ve kadınların başları elvan ipek arabeye üzere çeşitli inci, lâl, yakutlu salkımlarla süslüdür. Bunlar da sarı ve turuncu sahtiyandan pabuç giyerler. Bütün Erdel erkek ve kadınlarının elbiseleri böyledir. Avusturya ve frenk gibi kara şapkalı değillerdir. Hepsisi incil okur hristiyandır. Mezheplerine lüteriyandır derler.” (Evlıya Çelebi, 1978, s. 1888).

Evlıya Çelebi'nin izlenimlerine göre, bu bölgelerin iklimi yağışlıdır. Toprak genelde ıslak ama aynı zamanda verimlidir. Elma, erik, üzüm bolca yetişir. Bazı bölgelerde şarapçılık meşhurdur. Bazı bölgeler ise yağış almasına rağmen buğdayı ile ünlüdür ki ziyafette de bu ‘has un’larla börekler- çörekler yapılmıştır. Tuz ve demir ocakları da bu bölgenin gelir kaynaklarından. Dünyada iki tane olan devasa tuz madenlerinden biri bu bölgededir. Gümüş madeniyle de ünlü olan bölgede Erdel'in darphanesi kurulmuştur. Bir Hristiyan geleneği olarak çarşı ve pazarlarda kadınların satıcı olduğunu söylenir. Kiliseleri oldukça süslüdür. Kaleler taştan yapılma olup hendeklerle güçlendirilmiştir. Hendeklerin pek çoğu ırmaklardan gelen sularla doludur. Bir kısım kale ise sarp kayalar üzerine oturtulmuştur. Bataklık olan bölgelerde askerin ilerleyişine engel teşkil eder. Kaleler, etrafındaki dağ ya da nehirlerin adıyla anılır. Çelebi bu kalelerin dıştan görünüşünü, neyden yapıldığını ve içinin nasıl olduğunu anlatır. Kaleler genellikle kare, dikdörtgen şeklimdedir. Birkaç tanesi yuvarlaktır. İçlerindeki yerleşim alanında kilise, manastır, çarşı pazardan bahseder. Ayrıca hangi kalelerin teslim olup hangi kalelerin çarpışma ile ele geçirildiğini de anlatır. Ancak her ikisinde de özellikle Tatarların kale içlerini yakıp yıkarak yağmaladığını, sanat eseri sayılacak yerlere yazık olduğunu ifade eder. Kiliselerden bazılarında kral mezarlarının mücevherle dolu olması askerlerin birbirini kırmasına bile sebep olmuştur. Çelebi, Erdel kralının, Osmanlı tabiiyetini kırmak isteyip isyan etmesi ile sefere katılmış ve bu izlenimlerini detaylıca kaleme almıştır. Detaylı bir çalışma ile Evlıya Çelebi'nin anlattığı bu bölgelerin haritası çıkarılacak kadar ayrıntı verilmiştir.

2. Tuna'dan Batı'ya

Yazarın 1934 yılında üç buçuk ay süren Avrupa turunu “Avrupa Yolunda Notlar” başlığıyla Cumhuriyet gazetesinde yayımlamıştır. Bükreş, Tuna, Belgrad, Budapeşte, Viyana, Berlin, Paris, Napoli ve Atina'yı gezen İsmail Habib, 1935'te bu gezi notlarını Tuna'dan Batı'ya ismiyle kitaplaştırır (Karakılıç, 86).

İbrahim Habib Sevük, Romanya bahsini Bükreş ile ele alır. “Bükreş Bizdeyken” başlığında, önce şehrin isminin nerden geldiğini, Evliya Çelebi'ye dayanarak açıklar: Şehrin ismi Ebu Kureyş kelimesinden evilmiştir. Hz. Ömer zamanında bir Müslüman Hristiyanlığa geçerek Kudüs'e yerleşir, Hz. Ömer burayı alınca Bizans'a sığınan bu adama şu anki Bükreş toprakları bahşedilir ve şehri kurduğu Ebu Kureyş diye anılır. Zamanla de Bükreş hâline dönüşür (Sevük, 1987, s.13).

Daha sonra ise Türklerin Bükreş ile ilk temaslarından bahseder. Osmanlının bu bölgeyi nasıl kontrol altına alıp yönettiği ve sonunda bu topraklardan Türk varlığının nasıl çekildiğini kısaca anlatır. Ne var ki Romanya'da maddi kültür mirası olmasa da pek çok alanda Türkçe söz varlığının yaşadığını anlatır. Özellikle mutfak ve yemek kültüründeki kelimeler, Latin temelli Romencede Türk dağarcığının ispatı gibidir. Bunun yanı sıra yazar, Bükreş'ten silinemeyen Türk varlığı olarak Gagavuzları gösterir. Hristiyan Türkler' in asli kimliklerinden kopmayışları ve 150 bin Gagavuz'un Romanya içindeki kültürel değerinden bahseden yazar, onların aydın olmaları ile övünç duyar.

Bükreş'in güncel hâlini basit bir coğrafya ile anlatan yazar bu bölgenin teknik imkânlarla nasıl bir gelişim içinde olduğunu anlatır. Bükreş'in kalabalık ama ucuz bir kent olduğunu, kadınların güzel ve zenginliğini teşhir edercesine giyindiğini, şehirlerin güzelliğini, zenginliğinin kaynağının bereketli topraklarından kaynaklandığını ifade eder. Ancak asıl manevi zenginliğin sokaklarda art arda gördüğü gelişmiş ve geniş kütüphaneler olduğunu, sanat ve medeniyette ilerlemelerinin olduğunu anlatır.

3. Evliya Çelebi'nin İzinde Romanya ve Bulgaristan Yollarında Yirmi Beş Gün

Bu çalışma UNESCO'nun 2011'i Evliya Çelebi'nin 400. Doğum yılı olarak ilân etmesi üzerine; Kültür ve Turizm Bakanlığının planlaması ve finanse etmesi ile Seyahatname'de anlatılan bölgelerin farklı yazarlarca kaleme alınması için oluşturulan bir proje doğrultusunda yazılmıştır. Eser Romanya ve Bulgaristan'ı kapsar. Yazar Kırklareli'den çıkarak Dereköy Hudut kapısından Bulgaristan'a, oradan da Romanya'ya geçer. İlk olarak Mangaliya'daki Esmahan Sultan Camiinden bahseder. Köstence merkezde otel fiyatlarını yüksek bulan yazar, merkezden biraz daha uzak

olan Mecidiye'ye gider. Burada Romen, Bulgar, Makedon ile Müslüman Türk, Kırım Türkü ve çingene nüfusu bir arada yaşamaktadır. Geçim kaynakları bağıcılıktır. Şarap üretim merkezleri vardır. Bu şehir Yalova ile kardeş şehirdir. Eski adı Karasu'dur. Evliya Çelebi'de buradan Karasu diye bahseder. 1856'da Sultan Abdülmecid şehrin kurulmasıyla ilgili ferman yazdırmıştır. Bu tarihten itibaren de kent hızla gelişir, Sultan kendi adına cami ve okullar açar, demiryolu inşa ettirir. Kente adını veren Sultan Abdülmecid'dir. Hatta öyle ki 2016 yılında Sultan Abdülmecid fahri hemşehri ilan edilmiştir. Yazar sokakları gezmeye başladığında parkta ünlü yazar Mehmet Niyazi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün büstlerini görür. Sonraki gün "Romanya Müslüman Tatar Türkleri Demokrat Birliği Mecidiye Şubesi"ni gören yazar buradaki görevliyle Türkçe konuşur. Mecidiye camiinden gelen ezanla camiye yönelir. Burada Türklük ve İslam'a dair konular konuşabileceği kişilerle tanışır. Bunlar camii imamı, Diyanet işleri bakanlığı temsilcisi ve emekli bir öğretmendir. Yazar daha sonra Mecidiye Medresesi ve Babadağ Medresesi hakkında dair bilgi almıştır. Bu mevzuda İbrahim Temo'nun çalışmalarında da değinmiştir. Sonra Kemal Atatürk Ulusal Kolejine gider, okul Türkiye'nin desteği ile inşa edilmiştir. Türkiye'den Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel ve Romanya cumhurbaşkanı tarafından açılışı yapılmıştır. Kolej çalışanları Türkçe bilmektedir. Yazar başka bir gün eskiden bir eğitim külliyesi olan Seminarul Musluman medresesini görmüştür. Burası yıkıntı hâline geldiği için üzüldür, ancak buranın yeniden canlandırılacağı ümidini de taşır. Bölgede bazı mekânlara adları verilen Mehmet Niyazi, İbrahim Temo, Kemal Hacı Ahmet'in buradaki, Türk varlığına etkilerinden bahsedilir. Ayrıca Kemal Atatürk Ulusal Kolejinde, 200'e yakın öğrencinin Romen ve Türk öğretmenler tarafından Türk kültüründen uzaklaştırılmadan eğitim aldıklarından bahseder. Okulun 60 kişilik yatakhane ve fevkalade bir kütüphanesi vardır (Erdi, 2011: 37-39).

Yazar Köstence radyosunda bir saat Türkçe yayın yapan, çeşitli gazetelere yazı yazan Gülşen Hanımla tanışır ve ondan Babadağ ve Sarı Saltuk ile ilgili bilgiler alır. Sarı Saltuk Türbesinin, Babadağ'daki Gazi Ali Paşa Camiinin restorasyonu, Hamdullah Suphi'nin önemi konusunda konuşurlar. Yeni dostluklar kuran yazar, bu bölgelerdeki Türk ve Müslüman unsurların birbirini koruyup kolladıklarını iyi anlaştıklarını ifade eder.

Mecidiye'den sonra Köstence'ye geçilir. Buradaki Türk unsuru daha fazladır. Aynı zamanda, Osmanlı döneminden kalma demir yolları, Hünkar Camii ve Aziziye Camii somut kültür öğeleri olarak karşımıza çıkar. Kral camii de dikkat çeken başka bir yapıdır. Burayı Alman Romen Kralı I. Carol yaptırmıştır. Büyük ve değişik tarzda bir mimarisi vardır. Yazar Mecidiye'de kendini Türk şehrindeymiş gibi hissetmiştir. Mecidiye'den Ostrov sınır kapısına kadar, Peştera, Pietrini, Dobromir, Baneasa, Şipote gibi köylerden geçmiştir. Otobüste Türkçe konuşulduğunu işitmiştir. Bu

bölgelerde mısır, ayçiçeği ve üzüm tarlalarını görür, bu bölgelerde binleri aşkın Türk yaşadığını ifade eder ve Bulgaristan sınırına geçer.

4. İlber Ortaylı Seyahatnamesi, Bir Tarihçinin Gezi Notları

İlber Ortaylı, seyahatlerinde gördüğü yerleri tarihî bütünlük içinde yazarak kalıcılaştırmıştır. Romanya'yı tanıtan 'Transilvanya (Erdel)' başlıklı yazısında, Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman'ın bu toprakları imparatorluğa kattığını ifade eder. Bölgenin yeşil ovaları, ormanları, madenleri ile ne kadar bereketli olduğundan bahseder.

Orman, tarım, maden gibi üçlü berekete sahip olan Erdel, halkı bakımında da üçlü sistemdedir: Macarlar, Almanlar ve Romenler bir arada yaşarlar. Yine benzer şekilde Ortodoks, Protestan ve Katolik kiliseleri de aynı bölgede varlığı söz konusudur. Ortaylı'nın belirttiğine göre, bu bölgede mekân ya da şahsiyetlerin özel ismi, ağaç ya da hayvanların ismi de üç farklı şekilde karşımıza çıkar: "Cluj (Kaloşvar veya Klausenburg)" gibi. (Ortaylı, 2013, s.159-161).

Romen unsurların Birinci Dünya Savaşı sonrasında nüfus bakımından üstünlükleri de göz önünde bulundurularak İtilaf devletlerinin Erdel'i Macarlardan alıp Romenlere verdiğini ifade eder.

Çavuşesku'nun büyük parlamento binasını yaptırmak için, Bükreş'in sembolü olan villa ve kiliseleri yıktırması karşısında bazı entelektüellerin intiharından, saray inşasında çalıştırılan askerlerin ölümünden de bahseder. Çok masraflı olan saray ücret mukabilinde düğün gibi organizasyonlarda kiralanabilmektedir. Transilvanya bölgesinde barajlar haricinde böyle büyük değişikliklere gidilmemektedir. Komünist dönemin izlerini silen Romanya, Avrupa Birliğine uyum sağlamak ve dış ülkelerden de sermaye çekmektedir. Türkiye bu anlamda üçüncü sırada ve inşaat sektöründe Romanya'da önemli yer sahiptir. Ayrıca kilise duvarlarında Anadolu- Türk halılarının bulunması da Türk varlığına delil olarak sunulabilir. Yarı bağımsız krallık olarak idare edildiği için Osmanlıdan kalan eserler pek yoktur. Ancak dil kültüründe Türkçe ve Osmanlıca deyimlere rastlanır. 15. Yüzyıldaki tüccarların parasıyla yaptırılan Kara Kilise, doğu batı karışımı olan büyük bir kilisedir. Buranın duvarlarında da Türk halısı vardır. Coğrafi özellikleriyle gelişme açık olan Transilvanya henüz Avrupai bir gelişme göstermemiş, Balkan ülkeleri gibi sıcak ve kendine özgü bir havası vardır.

SONUÇ

Gezi yazıları öznel değerlendirmeler içermekle beraber, mekâna bağlı bilgileri geçmişten geleceğe aktarır. Sadece somut mekân değil, mekâna ruh katan insan unsuru, doğal bitki örtüsünden orada yetişen sebze-meyvelere kadar, yemek kültürü, eskiden moderne doğru değişim gibi pek çok ayrıntı yazarın gözlem gücü ve bilgisine göre gezi yazılarında bulunabilir. Yaygınlaşan video ve fotoğraf paylaşımları gezi yazısı türünün önüne geçmiş gibi gözükse de, yeni kültürel kaynaklarda yine seyahat anılarını kaleme alan gezginler mevcuttur. Eski gezi yazılarını incelemek mekân ve değişimi gözlemek için oldukça önemlidir. Biz de bu çalışmamızda, farklı dönemlerde, farklı yazarların izlenimlerinden faydalanarak Romanya'ya dair bilgiler topladık. Buna göre, bu bölgede yaşayan halkların genellikle karma olduğunu buna rağmen dostane bir hayat sürdürdüklerini söyleyebiliriz. Türklerin Romanya'da çok etkin hareket alanları olmasa da özellikle bazı bölgelerde Köstence, Mecidiye gibi, varlıklarından söz ettirdikleri aşikârdır. Gagauz Türkleri bölgede kalıcı unsur olarak karşımıza çıkar. Eskiden beri var olan tarıma dayalı hayat, verimli topraklar dolayısıyla devam etmektedir. Tuz ve çeşitli madenler konusunda da bereketli olan bu topraklar gelirin bir kısmını da bunlardan karşılar. Temelde bu konular üzerine dört gezi yazarının da durduğunu ileri sürebiliriz.

Evliya Çelebi iki ayrı ziyaretinde Romanya'nın iki ayrı yüzünü yansıtmıştır. İlki Müslüman bir çehresi olan Romanya'dır. Buradaki köyler cami, mescit, türbe gibi İslami mimariyi yansıtır. Köy isimleri Türkçedir. Bu kısımda Çelebi herhangi bir mücadele ya da olumsuz durumdan bahsetmemiştir. İkinci seyahat ise askeri bir mücadele sebebiyle olmuştur. Erdel'in bu kez gayrimüslim ve isyankâr ruhu ile karşılaşırız. Anlatılanlar ve gergin durum ile coğrafya adeta uyumlu gibidir. Bıkıran yağmurlar, bataklıklar, esirlikler, yağmalar iç içedir. Çelebi bu bölümde çok daha fazla gözlemcidir, ayrıntıcıdır. Bu bölgelerde yetişen mamulattan, insanların kıyafetlerine kadar bilgi verir. Mimari olarak karşımız camiden ziyade kiliseler çıkar. İ. Habib Sevük güncel Romanya varlığını daha çok anlatır. B. Erdi ise Romanya'nın daha çok Türk- İslam yönüne eğilir. İ. Ortaylı da güncel ile tarihi birleştirerek Romanya gezisini okuyuculara sunar.

Kaynakça:

Erdi İ.B. (2011). Evliya Çelebi'nin İzinde Romanya ve Bulgaristan Yollarında Yirmi Beş Gün, Ankara: Bengü yayınları.

Evliya Çelebi (1978). Evliya Çelebi Seyahatnamesi Beşinci Cilt, Altıncı Cilt, İstanbul: Üçdal Neşriyat.

Gökyay O.Ş. (1973, Mart). Türkçede Gezi Kitapları. Türk Dili Aylık Dil ve Edebiyat Dergisi, Gezi Özel Sayısı, S. 258, s.457-467.

Evliyâ Çelebi b. Derviş Mehemed Zillî (2006). Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi 3. Cilt, 2. Kitap, (Haz. Kahraman S.A.- Dağlı Y.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

KARAKILIÇ S. Gezi Edebiyatımızın Seçkin Bir Eseri: Tuna'dan Batı'ya. Türk Dili. s. 86-92. <http://www.tdk.gov.tr/images/20131122.pdf> adresinden alınmıştır (Erişim: 15.11.2018).

Maxim M. (2008). Romanya, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, yıl: 2008, cilt: 35, s. 168-172.

Ortaylı İ. (2013). İlber Ortaylı Seyahatnamesi, Bir Tarihinin Gezi Notları, İstanbul: Timaş Yayınları.

Özkırımlı A. (1987). Türk Edebiyatı Ansiklopedisi 2, Ç-H, Cem Yayınevi, İstanbul, 1987.

Sevük İ.H. (1987). Tuna'dan Batı'ya, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 798.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ HAZIRLANAN TEZLERDE GEÇEN ANAHTAR KELİMELERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ

Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi,
serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr Elif KAYA, Kocaeli Üniversitesi,
elif.kaya.93@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili olarak 2010-2017 yılları arasında hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki anahtar kelimeleri kullanım sıklıklarına göre belirlemektir. Araştırmanın örneklemini YÖK Tez Merkezi'nde erişime açık olan 2010-2017 yılları arasındaki 178 yüksek lisans, 45 doktora tezi olmak üzere toplam 223 âdet tez oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular frekanslarıyla birlikte tablo ve grafikler şeklinde gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda; 36 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi olmak üzere toplamda 39 tezde anahtar kelimenin kullanılmadığı görülmüştür. Tezlerde 102 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda “*Söz varlığı, dil bilgisi, ders kitabı ve kültür*” anahtar kelimelerinin kullanım sıklık oranı yüksek anahtar kelimeler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yüksek lisans ve doktora tezleri, anahtar kelime, içerik analizi.

Contect Analysis Of Key Words İn Turkish Theses Prepared For Teaching Turkish As A Foreign Language

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the key words in Master's and doctoral theses prepared between 2010-2017 in relation to the field of teaching Turkish as a foreign language. The study'S sample consists of a total of 223 dissertations including 178 master's and 45 doctoral dissertation in 2010-2017, which are open to access at YÖK thesis Center. In this study, qualitative research methods were used. The results were shown in tables and graphs with frequencies. As a result of the research, 39 key words were not used in 36 master's thesis and 3 doctoral thesis. 102 different keywords were found in the thesis. As a result of the research, it was observed that “vocabulary, grammar, textbook and culture” keywords have high frequency of use.

Keywords: Turkish teaching as a foreign language, master's and doctoral theses, keyword, content analysis.

GİRİŞ

Değişen dünya ile birlikte Türkçeye artan ilginin sonucu olarak ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Türkiye’de alan eğitimi/öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelendiği ve böylelikle temel eğilimlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar, son yıllarda gittikçe öne çıkmaktadır (Bozkurt ve Uzun, 2015).

Var olan çalışmalara incelendiğinde alana özgü kesin bir adlandırmanın olmadığı ve bu yüzden ‘yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi’ gibi kullanımların olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada genellikle ‘*yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*’ ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Buna sebep olarak da ‘yabancı’ vurgusunu öğrenci için değil; dil için yapmanın daha doğru olacağı yönündeki düşünce olarak gösterilebilir.

Gün geçtikçe üniversitelerin ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ bölümleri açılmaya devam etmekte ve yapılan lisansüstü çalışmalara yenileri eklenmektedir. Lisansüstü çalışmalara başlamadan önce söz konusu alanda hangi konudaki çalışmaların eksik olduğu ya da çok çalışılmış olduğunun bilgisine sahip olmak hem var olan konu başlıklarından hareketle yeni konulara yönelmeyi hem de yapılmış olan çalışmaların tekrerrür etmemesini sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi bu alanda yapılması gereken veya eksik görülen çalışmaların fark edilmesi için önem taşımaktadır.

Elektronik veri tabanları aracılığıyla tarama yapılan teknoloji çağında tezlerde ve makalelerde geçen anahtar kelimelerin varlığı oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmacıların literatürü taramasının en kolay yollarından biri, daha zengin bilgi içeriği sunan ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlayan veri tabanlarıdır. Çünkü veri tabanlarının tarama özellikleri çok çeşitlidir. Konuya, yazara, makale ismine, anahtar kelimeye vb. göre tarama yapabilme olanağı vardır (Seyidoğlu, 2009).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan ilgideki artış, bu alana yönelik araştırmalarda da kendini göstermiş ve yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Literatüre bakıldığında akademik çalışmaların içerik analizlerinin yapıldığı birçok araştırma görülmektedir. Bu çalışmaların tüm örnekleminden bahsetmek yerine sadece lisansüstü tezlerle ilgili olan kısımları söylenecektir. Tezlerin incelenmiş olduğu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Demircan (1982) yapmış olduğu “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bir Kaynakça Denemesi*” adlı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan çalışmaları incelemiştir. **Mert** (2002) Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili bibliyografya çalışması yapmıştır ve bu çalışmada 132 lisansüstü tezi belirtmiştir. Bu çalışmada 19 lisansüstü tezin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili olarak hazırlandığı görülmüştür.

Göçer ve Moğul (2011) yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan 17 lisansüstü tezi listelemiştir.

Kahrıman vd. (2013) yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış 174 lisansüstü tezi çalışmalarında yer vermiştir.

Büyükikiz (2014) ‘*Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme*’ adlı çalışmasında 1981-2012 yılları arasında kapsayan 147 lisansüstü tezi (125 yüksek lisans, 22 doktora) belirlemiş ve bu tezleri konu alanlarına göre gruplandırarak incelemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini YÖK Tez Merkezi’nde erişime açık olan 2010-2017 yılları arasındaki **178 yüksek lisans, 45 doktora tezi** olmak üzere **toplam 223 âdet lisansüstü çalışma** oluşturmaktadır. YÖK Tez Merkezinde erişime açık olmayan ve alanla ilgisi olmayan çalışmalar incelemeye dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Erişilen 223 tezin tümü belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenerek 2010-2017 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin neler olduğu, tez çalışmalarında sıklıkla hangi konuların çalışıldığı ve alanın kapsamı açısından hangi konuların ihmal edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri doküman analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilere ilişkin oranlar tablo ile gösterilmiştir. Yorumlamada ise çalışma konusuna ilişkin alan yazın taramasından elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır

Bulgular

2010-2017 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan anahtar kelimelerin yıllara göre kullanım sıklıkları şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1.(2010–2017 Yılları Arası) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Hazırlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Yıllara Göre Kullanılan Anahtar Kelimeler

	Anahtar Kelimeler	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Frekans (f)
1	Kültür	3		2	1	2	5	5	3	<u>21</u>
2	Yazma	1	2		1	1	7	4	4	<u>20</u>
3	Söz Varlığı- Kelime Sıklığı		4	2		4	2	5	2	<u>19</u>
4	Dil Bilgisi	5	1	2	1		4	2		<u>15</u>
5	Ders Kitabı	1	2	2			2	5		<u>12</u>
6	Avrupa Ortak Çerçeve Metni	5		2			2	1		<u>10</u>
7	Okuma					2	3		3	<u>8</u>

8	Deyim	2		3		1		1		<u>7</u>
9	Dil Öğrenme Stratejileri					4	3			<u>7</u>
10	Konuşma				1	2	2	1	1	<u>7</u>
11	Temel Dil Becerileri	3		1		1			1	<u>6</u>
12	Dinleme					1	2	2	1	<u>6</u>
13	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi							6		<u>6</u>
14	Hikâye	1				1			3	<u>5</u>
15	Yabancılar Türkçe Öğretimi							5		<u>5</u>
16	Materyal		1	1					1	<u>3</u>
17	Etkinlik	2	1							<u>3</u>
18	Soru cümleleri	1				1			1	<u>3</u>
19	Dil İhtiyaç Analizi			1				2		<u>3</u>
20	Kaygı					1		2		<u>3</u>
21	Tutum							3		<u>3</u>
22	Mecazlar	2								<u>2</u>
23	Öğrenen Özerkliği	1					1			<u>2</u>
24	Ortaçlar	1		1						<u>2</u>
25	Belirteçler	1				1				<u>2</u>
26	Okullar	1						1		<u>2</u>
27	Türkçe Öğretimi	1			1					<u>2</u>
28	Moğollara Türkçe Öğretimi						1	1		<u>2</u>
29	Öz Yeterlilik					1	1			<u>2</u>
30	Ürdün								2	<u>2</u>
31	Arap Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar							2		<u>2</u>
32	Motivasyon							2		<u>2</u>

33	Yeni Yönelimler	1							<u>1</u>
34	Kıpçak		1						<u>1</u>
35	Anlama Etkinlikleri		1						<u>1</u>
36	Rica		1						<u>1</u>
37	Okuryazarlık						1		<u>1</u>
38	Türkçe-İngilizce Sözdüşler		1						<u>1</u>
39	Beden Dili		1						<u>1</u>
40	Edatlar		1						<u>1</u>
41	Kip		1						<u>1</u>
42	Öğretmen Yeterlilikleri		1						<u>1</u>
43	Oyun		1						<u>1</u>
44	Kazak Türkçesi			1					<u>1</u>
45	Evrensel Dil bilgisi			1					<u>1</u>
46	Sadeleştirme Denemesi			1					<u>1</u>
47	Uyum Sorunları				1				<u>1</u>
48	Uluslararası İmaj				1				<u>1</u>
49	İran				1				<u>1</u>
50	Benzetim Tekniği				1				<u>1</u>
51	Dijital Hikâye					1			<u>1</u>
52	Ek Fiil					1			<u>1</u>
53	Ukrayna					1			<u>1</u>
54	Ölçme ve Değerlendirmeye					1			<u>1</u>
55	Zarf (Ulaş)					1			<u>1</u>
56	Sorular					1			<u>1</u>
57	Ödev					1			<u>1</u>
58	Yöntemler					1			<u>1</u>
59	Bosna					1			<u>1</u>
60	Telaffuz						1		<u>1</u>
61	Ninni						1		<u>1</u>

62	Tekerleme						1			<u>1</u>
63	Ders Dışı Öğrenme						1			<u>1</u>
64	Altay Dil Teorisi						1			<u>1</u>
65	Mesleki Dil Malzemesi						1			<u>1</u>
66	Sözlük						1			<u>1</u>
67	Atasözleri						1			<u>1</u>
68	Çekim Eki						1			<u>1</u>
69	Mobil Destekli Türkçe Öğretimi						1			<u>1</u>
70	Okuduğunu Anlama						1			<u>1</u>
71	İngilizlere Türkçe Öğretimi						1			<u>1</u>
72	Kavram Haritaları						1			<u>1</u>
73	Değerler Eğitimi						1			<u>1</u>
74	Divânü Lügâti't-Türk						1			<u>1</u>
75	Türkçe-Farsça Tamlamalar							1		<u>1</u>
76	Akademik Başarı							1		<u>1</u>
77	Ana Dili Arapça Olanlar							1		<u>1</u>
78	Yazım Yanlışları							1		<u>1</u>
79	Prozodi							1		<u>1</u>
80	Çince							1		<u>1</u>
81	Bağdaşıklık							1		<u>1</u>
82	Biçimbirim							1		<u>1</u>
83	Masal							1		<u>1</u>
84	Oyun							1		<u>1</u>

	Tasarımı									
85	Göç							1		<u>1</u>
86	Eleştirel Düşünme							1		<u>1</u>
87	Drama							1		<u>1</u>
88	Söz Edimi							1		<u>1</u>
89	Kalıp Sözcükler							1		<u>1</u>
90	Kelime Bilgisi Ölçeği							1		<u>1</u>
91	Afrikalı Öğrenciler Öğrenme Düzeyleri							1		<u>1</u>
92	Görgü							1		<u>1</u>
93	Moğolca							1		<u>1</u>
94	Çağatay Türkçesi							1		<u>1</u>
95	Irak'ta Türkçe							1		<u>1</u>
96	Mukaddimetü 'l- Edeb							1		<u>1</u>
97	İsim-Fiil							1		<u>1</u>
98	Yanlış Çözümlemesi								1	<u>1</u>
99	Hazırlıksız Konuşma								1	<u>1</u>
100	Geri Bildirim								1	<u>1</u>
101	Metinsellik Ölçütleri								1	<u>1</u>
102	Güney Kore								1	<u>1</u>

Ulaşılabilen 223 tez içerisinde 102 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. 2010 yılından başlamak üzere 2017 yılına kadar kültür(21), yazma(20), söz varlığı(19), dil bilgisi(15), ders kitabı(12), Avrupa Ortak Çerçeve Metni(10), okuma(8), dil öğrenme stratejileri(7), konuşma(7), deyim(7), dinleme(6), temel dil becerileri(6), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi(6), yabancılara Türkçe öğretimi(5), hikâye(5), kaygı(3), tutum(3), dil ihtiyaç analizi(3), soru cümleleri(3), etkinlik(3), materyal(3) anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Mecazlar(2), öğrenen özerkliği(2), Moğolca(2), öz yeterlilik(2), sıfatlar(2), etkin katılım(2), sorular(2), oyun(2), Türkçe yeterlilik(2), kip(2), dil ihtiyaç

analizi(2),ölçme ve değerlendirme(2), yöntem(2), Arap öğrenciler(2) tezlerde yer alan diğer anahtar kelimeler olduğu belirlenmiştir.

Avrupa dil kriterleri(1), öğretmen yeterliliği(1), hedef dile yönelik yeterlilik(1) kalıp sözler(1), yeni yönelimler(1), belirteç(1), Kıpçak(1), Güney Kore(1), Altay(1), Ukrayna(1), Afrikalı öğrenciler(1), Kazak Türkçesi(1), rica(1), Türkçe-İngilizce sözdeler(1), beden dili(1), edat(1), Avrupa dil kriterleri(1), Kazak(1), Irak'ta Türkçe(1), evrensel dil bilgisi(1), sadeleştirme(1), Ömer Seyfettin'in hikâyesi, uyum(1), ulusal imaj(1), İran(1), benzetim tekniği(1), dijital hikâye(1), ek fiil(1), kip(1), Ukrayna(1), Çince(1), Ürdün(1), bağdaşıklık(1), biçimbirim(1), geniş zaman(1), masal(1), tekerleme(1), oyun tasarımı(1), okul iklimi(1),eleştirel düşünme(1), drama(1), söz edimi(1), kelime bilgisi ölçeği(1), zarf(1), ödev(1), telaffuz(1), ninni(1), ders dışı öğrenme(1),mesleki dil malzemesi(1), sözlük(1), atasözü(1), çekim eki(1), sıklık(1), Mobil destekli Türkçe öğretimi(1), bilgisayar destekli prozodi(1),İngilizlere Türkçe öğretimi(1), kavram haritaları(1), değerler eğitimi(1), okuryazarlık(1), Dîvânü Lügâti't-Türk(1), Mukaddimetü'l-Edeb(1), Altay Dil Teorisi(1), Türkçe-Farsça tamlamalar(1), Çağatay Türkçesi(1), akademik başarı(1), yanlış çözümlenmesi(1), hazırlıksız konuşma(1), isim-fiil(1), göç(1) kelimelerinin ise tez çalışmalarında daha az kullanılmış olan anahtar kelimeler olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre 2010 yılından başlamak üzere 2017 yılına kadar yapılmış olan ve ulaşılabildiğimiz çalışmalarda kullanılan kültür(21), yazma(20), söz varlığı(15), dil bilgisi(14), ders kitabı(12), Avrupa Ortak Çerçeve Metni(8), okuma(8), konuşma(6), dinleme(5), deyim(7), temel dil becerileri(6), yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi(6), yabancılara Türkçe öğretimi(5), halk hikâyeleri(4), kaygı(4), tutum(3) anadili Arapça olan öğrenciler(3), dil ihtiyaç analizi(3) kelimeleri en sık kullanılan anahtar kelimelerdir. Geriye kalan 85 anahtar kelime ise 2 ile 1 frekansları arasındadır. Ve daha özelleştirilmiş konuları kapsamakta olduğu söylenilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin başat olduğu düşünüldüğünde lisansüstü çalışmaların dört temel dil becerisi ve bunların her birine serpiştirilmiş olan dil bilgisinin arka planda kaldığı söylenebilir.

Temel dil becerilerinden yazma becerisinin diğer becerilere oranla daha ön planda olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte dinleme becerisine yönelik çalışmaların eksik olduğu söylenebilir.

Erdem vd. 2015 yılında yapmış oldukları çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok yazma becerisi ve dil bilgisinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Aynı sonuç bu çalışmada da görülmektedir.

Dil bilgisi kapsamında değerlendirilen tezlere bakıldığında dil bilgisinin geniş kapsamlı olarak çalışmalara dâhil edildiği görülmekte ve dil bilgisi konularının özel olarak çalışıldığı tezlerin sayısı oldukça yetersiz bulunmaktadır.

Veriler incelendiğinde Arap öğrencilerin dil sorunlarına yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların sayıca fazla olduğu söylenilebilir.

Lisansüstü çalışmalarına bakıldığında dil öğretiminde önemli bir yeri olan okuma ve dinlemeye yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gibi alanın kimliğinin de farklı şekillerde belirtiliyor olduğu görülmektedir. Türkçenin öğretimine yönelik dil öğrencileri için sözlük kullanımının önemli olduğu bilinmekle birlikte bu tür kullanıma yönelik çalışmaların yetersiz olduğu bulgular arasındadır.

ÖNERİLER

- ✓ Çağımızın vazgeçilmezlerinden olan teknolojiyi dil öğretiminde/öğreniminde faydalı bir şekilde kullanabilmek için web tabanlı/mobil uygulamalara ilgi duyan kişilerin bu konuda çalışma yapması istenilen bir durumdur.
- ✓ Temel becerilerin kazanımlarını konu alan ölçeklerin geliştirilmesi veya uyarlanması üzerine çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.
- ✓ Edindiğimiz ilk beceri olmasına rağmen araştırmalarda sonlarda tercih edilen dinleme üzerine çalışmalar yapılması gerekmektedir, dinleme becerisine yönelik yapılacak olan çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Okumaya yönelik olarak sadeleştirme uyarlamasının her düzey için yapılması öğrenciler için faydalı olacağı söylenilebilir.
- ✓ Öğretmen soruları, öğrenci dönütlerinin incelendiği söylem çözümlemesinin de yazım çözümlemesi kadar önemli olduğu söylenebilir. Bununla ilgili çalışmaların da yapılması gerektiği düşünülmektedir.
- ✓ Öğrenci sorunları ile birlikte öğretici sorunlarının da irdelendiği çalışmalar yapılabilir.
- ✓ ‘Türkçenin öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancılara Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ şeklinde çeşitlilik gösteren alan isminin de bir isimde toplanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
- ✓ Son zamanlarda önemi artan Akademik Türkçe konusunun da çalışılması gerektiği söylenilebilir.
- ✓ Türkçenin öğretimi için hazırlanan her bir çalışma bir emek ürünüdür ve bu alandaki başarının ve Türkçenin hem Türkiye’de hem tüm dünyada yaygınlaşması için etkili olabilecek yeni uygulamaların varlığı da istenilen bir durumdur.
- ✓ Öğreticilere kolaylık sağlaması ve öğrenciler için de motivasyon sağlaması için derslerin işleyişine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ❑ Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). “Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alan yazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler”, **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, 1/2, 1-15
- ❑ Büyükkız, K. K. (2014). “Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11/25, 203-213.

- ❑ Demircan, Ö. (1982). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bir Kaynakça Denemesi. Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, s. 115-125 İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- ❑ Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin Bir İçerik Analizi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3/41, 213-237
- ❑ Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. **Turkish Studies**, volume, 6/3yaz,797-810.
- ❑ Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). “Yabancılarla Türkçe Öğretimi Kaynakçası”, **Türük Dergisi**, 1, 80-132.
- ❑ Mert, O. (2002). “Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 19, 349-381.
- ❑ Seyidoğlu, H. (2009). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı (10th ed.). İstanbul: Güzem Can Yayınları
- ❑ Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

KÖKTÜRK YAZISI İLE YAZILMIŞ YAZITLARDA Ƿ İŞARETİ İLE GÖSTERİLEN ñ SESİ ÜZERİNE

Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr

Köktürk ve Eski Uygur Türkçesine ait yazıtlarda Ƿ işareti ile gösterilen damak ñ'si üzerine şimdiye kadar çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Orkun, Ergin gibi bilim adamları bu sesin çift ses olduğunu düşünmüş ve bu işarete karşılık transkripsiyonda *ny* ünsüz çiftini kullanmayı tercih etmiştir; Osman Fikri Sertkaya'ya göre bu ses, runa olarak değerlendirilmiştir. Köktürk yazısı ile yazılan yazıtlardaki bu sesi, *yn* biçiminde düşünen Önder Çağırın'a göre ise bu ses aslında başlangıcından beri *ny* biçiminde değil de *yn* biçimindedir; bu görüşten hareketle Köktürk lehçesindeki *koñ* sözcüğünü *koyñ*, *Tuñukuk* sözcüğünün *Tuynukuk* biçiminde olabileceği ileri sürülmüştür. Bu konuda bizim düşüncemiz, diş-damak ve geniz noktasında boğumlanan damak ñ'sinin tek sestem ibaret olduğu ve Köktürk yazısı ile yazılmış yazıtlarda içerisinde bu sesin olduğu kelimelerin *koñ*, *tuñukuk*, *añıg* biçiminde gösterilmesini öneri olarak sunmaktayız. Köktürk yazılı metinlerde dört tane *n* sesi vardır. Ƿ işareti ile gösterilen kalın *n*, ʀ işareti ile gösterilen ince *n*, ʁ işareti ile gösterilen damak *ŋ*'si ve Ƿ işareti ile gösterilen diğer damak ñ'si bulunmaktadır. Bizce, bu seslerin hiçbiri *çift ses* ya da *runa* değildir. Bu sesler tek sestir, ilk iki ses diş ve genizde boğumlanan *n* (nun) iken, son iki ses diş-damak ve genizde boğumlanan (üç boğumlanma noktasına sahiptir) damak *n*'leridir. Bu bildiride, Köktürk yazısında Ƿ işareti ile gösterilen damak ñ'si incelenecek, bu sesin geçtiği kelimelerin transkripsiyonda nasıl gösterilmesi gerektiği öneri olarak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *damak n'si, Köktürk yazısı, Tuñukuk, Eski Türkçe, Köktürk Türkçesi, Eski Uygur Türkçesi.*

1. Amaç ve Yöntem:

Türk Run yazısında Ƿ işareti ile gösterilen damak ñ'si ile ilgili şu ana kadar söylenen görüşler verildikten sonra, sesin boğumlanma noktası, ağız açıklık derecesi, sesin özellikleri gibi konular verilmeye çalışılmıştır. Böylece şimdiye kadar ikiz ses, çift ses, ligatür ya da runa olduğu düşünülen sesin sanıldığı gibi, ikiz ses, çift ses, ligatür ya da runa olmadığı verilmeye çalışılacak, içerisinde bu sesin olduğu kelimelerin Türk Run yazısı ile yazılı metinlerde nasıl transkripsiyonlanması gerektiği üzerine öneriler verilmeye çalışılmıştır.

2. Æ İşareti ile Gösterilen Damak *n*'si İçin İleri Sürülen Görüşler:

Thomsen, ses ile ilgili “Orhon yazıtlarında transkripsiyonunu *i* ile gösterdiğim Æ işareti de kullanılmaktadır, bu işaret çoğunlukla hece sonlarında bulunur ve büyük çoğunlukla *aj* sesi verir: *qytaĭ* “bir halk adı”, *çyġaj* “fakir”... Yenisey yazıtlarında bu işaret kullanılmaz, sadece pek çok özel durumlar gösteren Kemçik, Ciryak (XXXVII) yazıtında Æ işareti rastlıyoruz” değerlendirmesinde bulunur (Thomsen 2002: 50).

Ses ile ilgili Tuna, çok yaygın olan 3 ve 5 numaralı ligatürlerin 90° ve 180° derece dönüşlü varyantlarının bulunduğunu, bununla beraber *nç'nin*, *ny*'den daha yeni olması gerektiğini; çünkü ara şekillerin de prototipleri olduğunu söyler (Tuna 1990: 217). Tuna'nın öğrencisi Önder Çağırın ise, Osman Nedim Tuna'nın bir derste “Şekli 90 derece sola çevirdiğimizde **iki koyun** resmi gözükmektedir” diyerek bu işaretin Köktürk Türkçesindeki ‘kooyñ’ kelimesiyle alâkasını açıkladığını belirtir” (Çağırın 2012: 16).

Çağırın, Köktürk Türkçesinde *lt*, *nç*, *nt*, *ng*, *ny* olmak üzere çift ünsüz okutan beş işaretin olduğunu, *ny* ünsüz çiftinde *n*'nin ağız açıklık derecesinin iki, *y*'nin ise üç olduğunu; Köktürk Türkçesinde, diğer çift ünsüzlerinin ağız açıklık derecesi yüksek olanın düşük olandan daha önce geldiğini, bundan dolayı *ny* ünsüz çiftinin *yn* biçiminde okunması gerektiğini öne sürer; içerisinde bu sesin olduğu kelimeleri *aynıg*, *aynut-*, *azkıyna*, *çıgayn*, *katayn*, *koyñ*, *toynukuk*, *yayn-* biçiminde gösterir (Çağırın 2012: 17-20). Çağırın, Erk Yurtsever'in bu sesi *yn* biçiminde okuduğunu, ancak nedenini izah etmediğini de belirtir (Çağırın 2012: 17).

Sertkaya ilgili sesi ligatür olarak kabul ettiğini şu şekilde açıklar: “**Ligatür** (*ligature*): 1. Bağ, iplik, sicim, kordon, şerit, bağlamaya yarayan şey; bağlama, birleşme, rapetme. 2. db. İki harfi birleştiren çizgi, iki harften veya iki işaretten oluşan yeni harf anlamına gelen bir kelimedir” (Sertkaya 2012: 2).

Osman Fikri Sertkaya'ya göre *n*¹den doğan *ŋ* / *ng* ve *m* ligatürleri:¹

)	n ¹
) + \) =	ŋ
) \) ⊗ = ⊗	m

¹ İlgili tablo Sertkaya 2012: 2'den alınmıştır.

Yine Sertkaya ilgili ses ile ilgili şu tespitleri yapmıştır:

a) \mathfrak{N}^1 Diş-dudak sesleri olan *d - t* ünsüzlerinin geniz (nazal) ünsüzü. Tek darbe ile yazılmaktadır. Ağız açıklığı derecesi de bütün geniz ünsüzleri (nazal ünsüzler) gibi 2 (iki)dir.

b) \mathfrak{Y} Geniz *n*'si (Nazal *n*). Uluslararası fonetik alfabesinde η ile gösterilen ünsüzdür. Vilhelm Thomsen transkripsiyonunda **ng** ile gösterilen, eski Uygur metinlerinde de önce **ng**, 1970'li yıllardan beri de **ng** olarak gösterilen ses. İmlası n^1 sesinin ortasına çekilen 45°lik bir yatay çizgi ile tamamlanmaktadır. Ünsüz iki darbe ile yazılmakta ancak genizden tek ses olarak telâffüz edildiği için **g** ağız açıklığı oranı taşımamaktadır. Yani bu işaret bir çift ünsüz değildir (Sertkaya 2012: 2).

Yine Sertkaya bu sesin çift ses değil runa olduğunu düşünmektedir (Sertkaya 2012: 4).

Kazak Türkolog Sartkocaulı Karcaubay *Orhon Muraları* adlı eserinde $\downarrow\downarrow\downarrow\downarrow\downarrow$ runalarını “tuyuquq” şeklinde okumasının açıklamasını yapmaktadır (Sertkaya 2012: 7). Karcaubay ilgili eserinde \mathfrak{Z} işareti ile yazılan kelimeleri *y* ile *ayıg*, *kooy* vb. şeklinde okumuştur (Sertkaya 2012: 7).

Karadoğan, Türk Run yazısı ile yazılmış yazıtlarda birleşik çift seslerin ligatür olarak adlandırıldıklarına dikkat çekerek, gramer terimleri sözlüklerinde ligatür teriminin yer almadığına işaret eder (Karadoğan 2002: 137). Karadoğan sesin *ny* biçiminde runa olmadığını *koñ* sözcüğünü örnek alarak kanıtlamaya çalışmış, bunun için sözcüğün tarihî ve çağdaş lehçelerdeki seyirlerini göstermiştir. Hatta Karadoğan Türk Run yazısında \mathfrak{Y} işareti ile gösterilen sesin de *ng* biçiminde olmadığına dikkat çekmiş, bu sesin η^2 biçiminde okunması gerektiğini ifade etmiştir.

Gabain, kitabelerdeki *ny* sesinin yazmalarda *n* ağzında *n*, *y* ağzında ise *y*'ye dönüştüğünü belirterek *anyıg* > *ayıg* (*y* ağzı), *anıg* (*n* ağzı), *kony* > *koy* (*y* ağzı), *kon* (*n* ağzı) örneklerini verir (Gabain 2007: 39).

Tekin, Orhon Türkçesi Grameri adlı eserinde bu ses ile ilgili ön damak genizsili \tilde{n} yalnız söz içinde ve söz sonunda bulunur, düşüncesini *añıg* “kötü”, *kañu* “hangi” örnekleriyle açıklar (Tekin 2000: 69).

Eraslan, Eski Uygur Türkçesi Grameri'nde, ikiz ünsüz başlığı altında *ng* ve *ny* ünsüzlerini ikiz ünsüz olarak göstermiştir: *anyıg* “kötü”, *kony* “koyun” (Eraslan 2012: 71).

Ses ile ilgili başka bir görüş de Demirci'ye aittir: “*g*'li damak η 'si nasıl bir sestir ki bazı tarihi lehçelerde $\eta > g$, $\eta > n$, $\eta > y$ dalgalanmaya uğramaktadır veya bugün Özbek Türkçesinde ve Anadolu şivelerinde bu ses çözümlenerek *ng* biçiminde görülmektedir. Yine aynı soruyu *y*'li damak \tilde{n} 'si için de sorabiliriz. Bu ses runik metinlerde dalgalanmalar göstermiş ve Eski Uygur Türkçesinden itibaren *n* ve *y* olmak üzere iki diyalekte ayrılmıştır. Bu sesler ile ilgili söyleyebileceğimiz şey, *g*'li damak

² Karadoğan ilgili makalesinde Türk Run yazısında \mathfrak{Y} işareti ile gösterilen sesi \tilde{n} ile, \mathfrak{Z} işareti ile gösterilen sesi de \tilde{n} ile göstermiştir.

η 'sinin içerisinde g ve n sesini; y 'li damak \tilde{n} 'sinin de içerisinde \acute{n} ve y seslerini barındırdığıdır. İşte bu seslerin tarihi lehçelerimizde $\eta > g$, $\eta > n$, $\eta > ng$ sesine dönüşmesinin ve $\tilde{n} > \acute{n}$ ve $\tilde{n} > y$ sesine dönüşmesinin nedeni bu olmalıdır. Ayrıca g 'li damak η 'sinin ve y 'li damak \tilde{n} 'sinin dalgalandığı seslerin boğumlanma noktalarının damak ve geniz olması (yani boğumlanma noktalarının aynı ya da birbirine yakın olması) da bu dönüşümde rol oynamıştır” (Demirci 2014: 281).

3. Sonuç:

1) Eski Türkçede $\mathbf{1}$ ve $\mathbf{3}$ işaretleri ile gösterilen iki damak n 'si vardır. Bu sesler bazı bilim insanlarının iddia ettiği gibi *ikiz ses* ya da *çift ses* değildir. Yine bu sesin ligatür ya da runa olduğu görüşü de kabul edilemez; çünkü Karadoğan'ın da söylediği gibi, içerisinde bu sesin olduğu kelimeler (örneğin *koñ* “koyun”) ele alınıp, bunların özellikle çağdaş lehçelerdeki seyirleri incelendiğinde bu durum daha açık bir şekilde görülür.

2) Bazı bilim insanları bu sesin n ve y seslerinin birleşmesi sonucunda oluştuğunu düşünmektedirler. Bu görüş de çok doğru değildir; çünkü Türk Run yazısında $\mathbf{3}$ işareti ile gösterilen damak \tilde{n} 'si, n ile y seslerinin arasında bir noktada boğumlanmakta, bu sesin *diş-damak-geniz* olmak üzere üç boğumlanma noktası olduğu görülmektedir. Bu ses ile ilgili söylenebilecek başka bir husus da, $\mathbf{1}$ işareti ile gösterilen damak η 'sinin³ içerisinde az da olsa g sesini; $\mathbf{3}$ işareti ile gösterilen damak \tilde{n} 'sinin de içerisinde y seslerini barındırdığıdır. İşte bu seslerin tarihi lehçelerimizde $\eta > g$, $\eta > n$, $\eta > ng$ sesine dönüşmesinin; ve $\tilde{n} > \acute{n}$ ve $\tilde{n} > y$ sesine dönüşmesinin nedeni bu olmalıdır (Demirci 2014: 281).

3) İlgili ses ($\mathbf{3}$), Türk Run yazılı yazıtlarda \tilde{n} ile gösterilmelidir; Uygur yazmalarında bu ses n ağzında palatal \acute{n} 'ye, y ağzında ise y 'ye dönüşmüştür.

4) Aynı durum Türk Run yazısında $\mathbf{1}$ işareti ile gösterilen diğer damak η 'si için de geçerlidir. Bu ses de çift ya da ikiz ses değil, tek sestir. Tarihî lehçelerde η biçiminde ifade edilen ses, bugün Özbek Türkçesinde çözümlenerek *ng* biçimine

³ Demirci, ilgili makalesinde, Prof. Dr. Zikri Turan'ın fonetik ders notlarına dayanarak, Köktürk Türkçesindeki iki damak n 'sini birbirinden ayırmak için, yazıtlarda $\mathbf{1}$ işareti ile gösterilen damak η 'si için *g*'li damak η 'si, yazıtlarda $\mathbf{3}$ işareti ile gösterilen damak \tilde{n} 'si için de *y*'li damak \tilde{n} 'si terimini kullanmaktadır. Bu terim ilgili makaleden başka bir yerde kullanılmadığı için biz bu yazımızda hem $\mathbf{1}$ işareti ile hem de $\mathbf{3}$ işareti ile işaretlenen sesler için sadece damak n 'si demekle yetindik.

dönüşmüştür. Aynı durum Doğu Anadolu ağızlarında da görülmüş, damak *ŋ*'si çözümlenip *çenge*, *singir* vb⁴ gibi sözcük biçimleri ortaya çıkmıştır.

5) Türk Run yazısı ile yazılmış metinlerde, içerisinde **Ƿ** işareti ile gösterilen damak *ñ*'sinin olduğu kelimelerin transkripsiyonu şöyle olmalıdır:

añig
añit-
azkuña,
çıgañ
kıtañ
koñ
tuñukuk
yañ-

4. Kaynakça:

- CLAUSON, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford.
- ÇAĞIRAN, Ö. (1999). Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Ünsüz Göçüşmelerinin Kuruluş Sistemi. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar, İncelemeler*, Birinci Cilt, Kayseri.
- ÇAĞIRAN, Ö. (2012). Köktürk Türkçesi'ndeki Bir Çift Ünsüz İşareti 'F' Üzerine *TEKE, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 1/3, 16-22.
- DEMİRCİ, Ü. Ö. (2014): g'li Damak *ŋ*'si ve Bunun Ardahan Yerli Şivesinde Çözülmesi Üzerine. *Turkish Studies*, Volume 9/6, sayfa: 275-289.
- ERCİLASUN, A. B. (2007). "l, n, r'den Sonra Niçin t". *Makaleler Dil-Destan-Tarih-Edebiyat*, Ankara.
- ERGİN, M. (2003). *Orhun Abideleri*. İstanbul.
- GABAIN, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Çev. Mehmet AKALIN. Ankara.
- GUZEV, V. G. (2001). Göktürk Yazısının Kendiliğinden Doğma (Otokton) Menşei Varsayımını Esaslandıran Deliller. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 2000*, Ankara.
- KARADOĞAN, A. (2002): Köktürkçedeki *Ń* Sesi Üzerine. *Türk Dünyası Araştırmaları*, sayı: 139, sayfa: 137-140.
- ORKUN, H. N. (1987). *Eski Türk Yazıtları*. Ankara.
- SERTKAYA, O. F. (1995). Yenisey Yazıtlarının Yayınlarındaki Bazı Okuma ve Anlamlandırmaların Düzeltilmesi, Yeni Okuma ve Anlamlandırma Teklifleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1993*, Ankara.
- TEKİN, Talât. (1988). *Orhon Yazıtları*. Ankara.
- THOMSEN, V. (1993). *Orhon ve Yenisey Yazıtlarının Çözümü İlk Bildiri Çözülmüş Orhon Yazıtları*. Çev. Vedat KÖKEN, Ankara.

⁴ Türk Run yazısında **Ń** işareti ile gösterilen damak *ŋ*'si ile yazılan *süñü* sözcüğü Eski Türkçede *süñü* > BT'de damak *ŋ*'sinin çözülmesi sonucunda *süñü* biçimindedir.

TUNA, O. N. (1988). Bazı İmlâ Gelenekleri, Bunların Metin İncelemelerindeki Önemi ve Orhon Yazıtlarında Birkaç Açıklama. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1957*, Ankara.

TUNA, O. N. (1994). Eski Doğu Türk Yazısında Kullanılan Ligatürler ve Bunlarla İlgili Bazı Meseleler Hakkında". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1990*, Ankara.

TÜRKİYE VE BAZI AB ÜLKELERİNDEKİ KADIN EĞİTİMİ VE İSTİHDAMINDA CİNSİYET AYIRIMCILIĞINA İLİŞKİN KIYASLAMALAR

Nurhayat ÇELEBİ, Karabük Üniversitesi, nurcelebi@karabuk.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, insan kaynaklarına ve cinsiyete dayalı ayrımcı uygulamaları ve ayrımcılık uygulamalarının nedenlerini, çeşitlerini, ortaya çıkış biçimlerini ve Türkiye'nin, bazı Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile dünyadaki bazı ülkelerin karşılaştırmasını yapmaktır. Bu amaçla, çalışma kapsamında, cinsiyet, ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Ayrımcılık, bir kişi ya da gruba yaş, ırk, renk, etnik köken, cinsiyet, dini inanç, özürllülük veya diğer kişisel özellikler nedeniyle başka kişi ya da gruplara göre farklı davranılması sonucunda oluşmaktadır. Ayrımcılık eğitimde, ekonomik ve politik hayatta, sağlıkta, kendini sıklıkla göstermektedir. Günümüzde kadın istihdamında son yıllarda olumlu gelişmelerin gözlenmesine rağmen özellikle istihdam edilen kadınların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ancak kadınların eğitim durumu ve iş hayatına katılımı, ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklılaştığı için gelişmiş ülkelerde istihdam sorunu kadınların lehine bir durum göstermektedir. Toplumların eğitilebilmesi ve gelişebilmesi, kadın eğitiminin artmasıyla doğru orantılı bir seyir izlemektedir. Örgütlerin gerek küresel pazarda gerekse yerel pazarda yaptıkları çalışmalar sonucunda çalışanlarına farklı boyutlarda ortaya çıkan ayrımcılığı engelleme konusunda yapılan düzenlemelerin yeterli olmadığı ve bu konuda başarısız kaldıkları görülmektedir. Bu çalışma, nitel bir desende olup, Türkiye'de ve dünyada, kadın eğitimi ve istihdamı konuları ilgili alan yazın taraması yapılmış ve sayısal verilerin çoğu tablolaştırılarak verilmiştir. Kadın ve erkek ayrımcılığı ile ilgili veriler, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, Dünya Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verileri, Eurostat, Dünya Bankası (World Bank) ve Dünya Ekonomi Forumu (World Economic Forum) tarafından hazırlanan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ölçmede yaygın kabul gören Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu (The Global Gender Gap Report) verileri kullanılmış, Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyaya yakın AB ülkeleri içinde yer alan Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. 2017 yılı 144 ülkenin yer aldığı Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporuna göre endeks göstergesi en iyi birinci sıradaki ülke İzlanda, en kötü durumda olan ülke Yemen'dir. Türkiye'nin yeri ise 131. sırada yani, sonlarda yer almaktadır. Sonuç olarak üst yönetimlerde ve politik hayatta da hâlâ

kadınların çok azı yer alabilmektedir. Bu nedenle çalışmanın, çağımızın gerektirdiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde çağı yakalayabilmek ve diğer ülkelerle kadın eğitimi ve istihdamı konusunda aradaki farkı kapatabilmek adına kısa bir değerlendirme niteliğinde olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet ayrımcılığı, eşitlik, kadın eğitimi, istihdam, insan hakları.

COMPARISON FOR GENDER DISCRIMINATION ON WOMEN EDUCATION AND EMPLOYMENT IN TURKEY AND SOME EU COUNTRIES AND IN THE WORLD

ABSTRACT

The purpose of this study is to make a research about discrimination because of human resources and gender, causes of discrimination, its varieties, origins and make comparisons between Turkey and some European Union (EU) and some countries across the World. With this purpose; this work is based on some concepts like gender, discrimination, social gender inequality. Discrimination comes out of behaving differently of a group or a person to a group or a person because of different race, color, ethnicity, gender, religion, disability or other personal traits. Discrimination is seen commonly in education, health, economic and political life. Today, although there is a positive incline in women employment; it is seen that still women employment rate is still very low. However; as women's education level and contribution to the business life changes according to the development level of the country; employment problem in developed countries is in favor of women. Education and development of countries are parallel to the incline of women education. Organizations are handicapped in terms of blocking discrimination in both global market and local market. Their effort is inefficient, and they fail at blocking such discrimination. This work is a qualitative study. A review of literature about women education and employment is implemented and numeral data is given as a chart. The data about women and men discrimination is taken from The Global Gap Report prepared by Turkey Statistics Institution (TUIK), National Education Ministry Statistics (MEB), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) Data, Eurostat, World Bank and World Economic Forum. Turkey is compared with

neighboring Middle and East European Countries which are members of European Union. According to Global Gender Gap Report of 144 countries, which was published in 2017, the highest rate belonged to Iceland and the worst country was Yemen. Turkey's rate was 131 which means Turkey was at the bottom of the list. As a result, still a very few women take part in management and political life. For this reason, this work is expected to be the short evaluation of catching up with the era on raising qualitative human force and making up for the gap at the women education and employment.

Keywords: Gender discrimination, equality, women education, employment, human rights.

* Bu çalışma Karabük Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

1. Giriş

20. yüzyılla birlikte başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyanın pek çok bölgesinde kadınların toplumsal, ekonomik ve siyasal anlamda çeşitli haklara sahip olmalarına rağmen uygulamalar söz konusu olduğunda ayrımcılıkla karşılaşmaktadır.

Ülkeler açısından günümüzde titizlikle ele alınması gereken önemli konulardan biri olan ayrımcılık, birçok bilim adamı ve kurumlar tarafından araştırmalar yapılan bir alandır (Kasımoğlu ve Halıcı, 1999). Kadın işgücünün yetersiz ve yanlış kullanımı ekonomik kayba neden olmakta, bilhassa yoksul ülkeler için etnisite, kast, ırk ve engellilik gibi koşullar kadınlar için dezavantajlı durum olarak değerlendirilmektedir (Çelebi, 2016). Ayrımcılığın dayanağı olan sebepler kimi zaman doğuştan gelebileceği gibi (cinsiyet, yaş, ırk...), kimi zaman (medeni hal, din, politik düşünce) da sonradan elde edilebilmektedir. Ama kaynağı her ne olursa olsun, ayrımcılığın yarattığı sonuç, mağduriyettir. Çeşitli toplumsal nedenlerle kadını eve, erkeği ise dış dünyaya yönelik değerlerle tanımlama anlayışı, kadınların çalışma yaşamında da ayrımcılıkla karşılaşmaları sonucunu doğurmaktadır. Bu dezavantajlı ortam, kadınların eğitim ve işgücüne katılmalarını zorlaştırmaktadır.

Ayrımcılık kavramı uluslararası hukuk alanında ilk olarak azınlıkların haklarının korunması konusunu gündeme getirmektedir. Bugün için uluslararası

hukukta ayrımcılık yasağı genel bir hukuk ilkesi olarak benimsenmektedir. “Yetenek ve potansiyeli ile ilgisi olmayan unsurlara dayanılarak birine diğerinden farklı muamelede bulunmak” şeklinde de tanımlanabilecek olan ayrımcılık, insanların birbirini kategorize etme çabasının olumsuz bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Turpçu, 2004). Bir kimsenin herhangi bir niteliği sebebiyle mağdur edilmesi, bir devletin ya da toplumun bazı üyelerinin, ötekilere sağlanan belli hak veya ayrıcalıklardan yoksun bırakılması ayrımcılık olarak ifade edilmektedir (Türkkaya, 1996). Özellikle kadınlara karşı gerçekleştirilen cinsiyete dayalı ayrımcılık; kadınların, medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve diğer alanlardaki temel hak ve özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan herhangi bir mahrumiyettir. Toplumsal anlayışına göre, kadının ve erkeğin rolleri kadının ev işi ve çocuk bakımı gibi geleneksel yaşam faaliyetleriyle uğraşması, erkeğin ise evin geçimini sağlamak için ev dışında gelir getirici bir işte çalışması olarak belirlenmiştir (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, 2002). Bu nedenle, insan haklarının önemli bir boyutunu oluşturan kadın hakları konusunda hukuki düzenlemelerle sağlanan eşitlikçi anlayış, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasında yeterli olamamaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, sadece bir kadınla ilgili değildir. Bu bir kalkınma meselesidir. Kadınların işgücüne katılımı eğitimle olduğu kadar toplumsal anlayışla da ilgilidir (Kavak, 1997). Geleneksel toplumlar, anne ve eş rollerine kutsiyet atfetmekte ve ev ile ilgili sorumlulukları kadınların başlıca görevi olarak görmektedir. Bu yüzden, cinsiyete dayalı ayrımcılığı ortadan kaldırmak olarak tanımlanan kadın-erkek eşitliğinin öncelikle, insan haklarının özünün korunmasını sağlayacağı öngörülmektedir (Kırkpınar, 2016). Kadınların eğitiminden elde edilecek kişisel ve sosyal getiriler, erkeklerin elde edeceği getirilerden daha yüksektir. Gelişmekte olan ülkelerde ise, eğitimin sağladığı getiriler gelişmiş ülkelere göre daha fazladır. Bu nedenle, gelişmekte olan ülkelerde kadınların eğitimi, diğer ülkelere göre çok daha önemlidir (Çelebi, Sarıkaya,2013). Eğitimin verimli bir şekilde kullanılması, sosyal hayatı olumlu etkilemekte ve kalkınma sürecini hızlandırmaktadır.Kadının eğitim düzeyi yükseldikçe aile başına daha az çocuk düştüğü gibi, daha az çocuk ölümleri olmakta, evlilik yaşı ertelenmekte, daha sağlıklı daha iyi beslenmiş ve eğitilmiş çocuklar yetişme olasılığı güçlenmekte, ailenin gelir düzeyi artmaktadır (Çelebi, 2015).Kadının ekonomik olarak güçlenmesi, ekonomik kalkınma, büyüme ve yoksulluğun azalmasını, aynı zamanda yoksulluğun kısır döngüsünün kırılmasını sağlamaktadır. Eğitim almış kadınlar, işgücüne katılarak üretime ve ekonomiye katkı sağlamakta ve daha yüksek gelir elde etmektedirler. Eğitimin getirisi sadece kadının kendisine değil, bir sonraki nesle de ulaşmaktadır. Araştırmalar, eğitim alan kadının

bütün ev halkını ve ailelerini geliştirdiğini, daha fazla refah içinde yaşadıklarını göstermektedir. Eğitimli kadının kızlarını okula göndermesi eğitim almamışlara göre daha yüksektir. Ortaöğretime devam eden kadın oranının yüksek olduğu ülkelerde bebek ölüm, ergen doğurganlık, HIV ve AIDS oranı daha düşüktür. Eğitim almak kadına karşı şiddeti de azaltmaktadır (The World Bank, 2008).

İstihdam sorunundan etkilenen kadın işgücünün çalışma hayatına dahil edilmesi, toplumsal kalkınmada önemli bir etkidir. Türkiye’de kadınların eğitimi, istihdamı ve mesleki eğitim seviyesi oldukça düşüktür. Meslekler “kadın mesleği” ve “erkek mesleği” olarak ayrıştırılmakta, kadınlar kendilerine biçilen rollerin dışına çıkmakta zorlanmaktadır (Karabıyık, 2012). Türkiye’deki yasal düzenlemeler kadınların çalışmasından çok evde anne ve eş rolünü teşvik etmektedir. Örneğin evlendikten sonra bir yıl içinde kendi isteğiyle işten ayrılan kadınlara kıdem tazminatı hakkı veren yasa adeta evli kadınların işten ayrılmasını teşvik etmektedir. Böyle bir düzenleme kadınların işgücüne katılımını engellemektedir (Dedeoğlu, 2007). Örgütlerin küresel rekabet ortamında başarılı olabilmeleri ve rekabetçi bir insan kaynakları yapısı ortaya koyabilmeleri için bütün çalışanlar arasında eşitliğin sağlanmasına ilişkin stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Kasımoğlu ve Halıcı, 2005).

Genel olarak değerlendirildiğinde kadın eğitimi ve istihdamı sadece ekonomik göstergeler açısından değil; kadın, aile değişkeninin de bir parçası olduğu için toplum açısından da büyük önem taşımaktadır. Eğitim durumu, kadınların kazanç fonksiyonlarını etkilediğinden eğitim kazançların belirleyen yararlı bir araçtır (Butcher & Case, 1994). Toplumsal refahın yüksek olduğu ülkelerde yapılan birçok çalışma bu ülkelerde kadın istihdamının desteklendiğini (yönetmelilerde oranlar az olsa da) ve bunun refaha katkı sağladığını göstermektedir (Mandel & Semyonov, 2006). Kadın istihdamına yönelik yapılan birçok düzenleme ve istihdamı artırmaya yönelik uygulamalar, her zaman beklenen sonucu vermemektedir. Yapılan düzenlemelerin tamamen istihdamı olumlu etkileyememe nedenleri arasında bu düzenlemelerin maliyeti ve kadın çalışanların kısmi zamanlı da olsa işten uzak tutulması sayılabilir (Kumaş, 2017). Özellikle esnek çalışma saatlerinin uygulanabilmesinin kadın istihdamını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Örneğin; İngiltere’de işgücü piyasasındaki kadınların sayısındaki artışa rağmen, birçok kişi doğumdan sonra çalışma saatlerini önemli ölçüde azaltmakta ya da işgücü piyasasını tamamen terk etmektedir (Chung & Horst, 2017).

Ayrımcılığın sonuçları nelerdir diye bir değerlendirme yapıldığında hem örgütsel hem bireysel sonuçlarının olduğu görülecektir. Örgütsel açıdan bakıldığında günümüzün dinamik iş ortamında özellikle başarıyı engellemektedir. Başka bir ifade

ile örgüt istenilen etkinlik ve etkililik düzeyine ulaşmamaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında çalışanlar arasında önemli derecede motivasyon sorunlarına neden olmaktadır. Örgütte adil olmayan davranışlar aynı zamanda çeşitli psikolojik problemlere de neden olabilmektedir. Bütün bunlar, örgütlerde çeşitli çatışmalara kaynaklık eden faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kırkpınar, 2016).

2. Kadınların İşgücüne Katılımları Bakımından Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

Toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının kuramsal altyapısında, 'cinsiyet' (sex) ile 'toplumsal cinsiyet(gender)' arasındaki ayırım kullanılmaktadır. 'Cinsiyet' kavramı, kadınlar ile erkekler arasındaki evrensel biyolojik farklılıklara atıfta bulunurken 'toplumsal cinsiyet' kavramı, kadınlarla erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri belirli bir bağlama göre tanımlamakta, erkeklerle kadınlar ve erkek çocuklarıyla kız çocukları arasındaki ilişkiye ve bu ilişkinin sosyal olarak nasıl kurulduğuna değinmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyetin getirdiği roller dinamiktir ve içeriği zamana ve yere göre değişmektedir. Toplumsal cinsiyet ilişkileri, hayatın birçok alanında erkeklerin daha baskın olduğu, kadınların genellikle ikinci plana itildiği eşit olmayan güç ilişkisini içermektedir (Aile Sosyal Bakanlığı, 2014).

Kadının, öncelikle iş hayatındaki dışlanması ve ayrımcılığa tabi tutulması nedeniyle kadın – erkek arasındaki işgücü katılım oranları hep erkekler lehine artarken, bu oran AB'nde 90'lı yılların başından itibaren % 25'ten % 18'e gerilemiştir (Davis, 2003). AB, kuruluş antlaşmalarından itibaren kadın ve erkek arasındaki eşitliği sağlamaya yönelik yasal düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen izlenen politikalar tek başına yeterli olamamıştır. Ancak kadınların işgücü piyasası ile bütünleşmesini sağlamaya yönelik Topluluk girişimlerinin bir kısmı hayata geçirilebilmiştir (Kırkpınar, 2016).

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) 2017 raporuna göre "cinsiyet eşitliği, bir insan hakkıdır. Kadınlar haysiyetle, korkmadan özgürce yaşama hakkına sahiptir. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitlik, gelişimin sürekliliği ve yoksulluğun azaltılması için önkoşuldur", kadın yoksulluğunun azaltılması için gelişmenin teşvik edilmesi gerekmektedir" denilmektedir. Dünyanın en acil sorunları olarak somut kanıtlara rağmen toplumsal cinsiyet eşitliği gerçekleşmemiş bir vaat olmaya devam etmektedir. UNFPA, ergenlik çağındaki kızlar, engelliler, yerli halklar, göçmenler, kadın mülteciler, aşırı fakirlik içinde yaşayan hane halkları ve savunmasız kişilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamaktadır. 2013'te UNFPA 40'dan fazla ülkede cinsiyete dayalı eşitlikle ilgili mevzuat, politika reformu ve kalkınmayı desteklemektedir. Bu destek üç öneme sahiptir. Bunlar;

2.1. Ekonomik Güçlendirme: Dünyanın en fakir ülkelerinin çoğu Kıta Afrika'da bulunmaktadır. Bu ülkelerde kadınların yoksulluğu öne çıkmakta ve ekonomik farklılıklar devam etmektedir. Ailelerin ve toplumdaki ücretsiz çalışanların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Kadınlar, ekonomik alandaki ayrımcılıkla yüz yüze kalmaya devam etmektedir.

2.2. Eğitimsel güçlenme: Dünyanın okuma yazması olmayan yetişkinlerin yaklaşık üçte ikisi kadınlardır. Eğitim eksikliği, bir kadının bilgi ve fırsatlara erişimini ciddi ölçüde kısıtlamaktadır. Tersine kadınların ve kız çocuklarının eğitim durumlarının artırılması hem bireylere hem gelecek kuşaklara bilgi sağlamaktadır. Kadın eğitiminin yüksek düzeyde olması, bebek ölümleri ve doğurganlık oranının düşük olmasına ve çocuklar için daha iyi yaşam şartlarına sahip olmalarına yol açmaktadır (UNFPA, 2017).

2.3. Siyasi güçlendirme: Kurumların desteklenmesi ve uygulaması olmadan siyasi cinsiyet eşitliği sağlanamamaktadır. Fakat çok sayıda sosyal ve yasal kurum, kadınların temel yasa ve insan hakları, iş ya da kazançların kaynaklarına erişim, sosyal ve siyasi katılımıda eşitliği garanti etmemektedir (UNFPA, 2017).

Kadınlar, toplumda her zaman birçok farklı çalışma alanları içerisinde üretim faaliyetlerine katkı sağlamışlardır. Fakat kadınların çeşitli çalışma alanlarında katılım göstermesi, ekonomik yönden bir değer oluşturmamaktadır. Bunun nedeni ise ataerkil toplumlarda çalışma yaşamına katılım konusunda kadın ve erkeğe farklı özellikler yüklenmesinden kaynaklanmaktadır. Kadınların ekonomik kalkınmadaki rolünü belirleyen ve onların istihdama tam anlamıyla katılımına yardımcı olabilecek en önemli faktörün eğitim olduğunu vurgulanmaktadır (Berber ve Eser, 2008; Özyaydınlık, 2014 ve Özçatal, 2011).

Aydın (2016) ve Tansel (2002) ise Türkiye'de kadınların işgücüne katılımındaki engellerin genç nüfusun öğrenimde geçirdiği sürenin uzunluğu, üniversitede okuyan kişi sayısındaki artış ve zorunlu eğitim süresinin uzaması nedeniyle kadınların işgücü piyasasına girişinin gecikmesi ve kırsal alanda ücretsiz aile işçisi olarak çalışması, kente göç etmesi ile birlikte kadınların eğitimsiz ve de deneyimsiz olmalarını neden olarak sıralamıştır. Karabıyık (2012), nüfus ve işgücünün toplumun kalkınmasında önemli faktörler olduğu, Korkmaz ve Korkut (2012) da kadının işgücüne katılımının son yıllarda artış göstermesinin ekonomik açılarından istenilen bir durum olduğunu ifade etmektedirler.

Son 20 yılda yapılan araştırmalar incelendiğinde kadınların işgücüne katılma oranlarının Türkiye'deki gelişimi dünya genelinde yaşanan artışın aksi yönünde olduğunu göstermektedir. Çünkü kadınların kentsel alan piyasalarına katılımı çok zayıfken, katılımlarının yüksek olduğu kırsal alan piyasalarında çalışanların büyük bir çoğunluğunun ücretsiz aile işçisi konumunda olduğu belirlenmiştir (Özer ve Biçerli,

2003). Er (2013), bu durumu evli olma, çocuk sahibi olma, ataerkil bir aile yapısından gelme gibi sosyal, ekonomik ve toplumsal temellere dayandırarak açıklamaktadır. Ancak, Özçatal (2011), kadınların ev içinde kendilerinin yaptığı parasal karşılığı bulunmayan çalışma biçimlerinin; yemek pişirme, temizlik, çocuk ve ailenin diğer bireylerinin bakımı gibi işler olduğunu ve üretim faaliyetlerinden sayılmayarak değersiz kılınp ve istatistiklerde de görünmediğini ifade etmektedir. Bu durum, kadınların istihdamda alması gereken yere sahip olamaması, yani kadının işgücüne katılım oranının düşük olmasının bir etken olduğu belirtilmektedir.

3. Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (1948) "ayırım gözetmeme" ilkesine atıfta bulunularak, herkesin "hiçbir ayırım gözetilmeksizin"(Madde 2) hak ve özgürlüklere sahip olduğu belirtilmiştir. Beyannamede temel insan haklarından olan eğitim alma hakkı ve işini serbestçe yapma hakkı, kadın erkek gözetmeksizin herkesin çalışma, işini serbestçe seçme, adaletli ve elverişli koşullarda çalışma ve işsizliğe karşı korunma hakkının olduğu vurgulanmaktadır. Herkesin, eşit iş için eşit ücrete hakkının olduğunu, eğitimin, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olduğu belirtilmektedir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948, Madde 23 ve 26). 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. Maddesinde genellik ve eşitlik başlığı altında "Eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu," 8. maddesinde de fırsat ve imkân eşitliği altında "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği" sağlanması ifadeleri yer almaktadır. Buna paralel olarak İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 2. maddesinde de ifade edildiği gibi "ilköğretim, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır" denilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Söz konusu kanunda 2012 yılında yapılan değişiklikle, zorunlu eğitim süresi 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimini kapsayacak şekilde 12 yıl olarak düzenlenmiştir.

Günümüzde ne yazık ki hala kadın eğitimi konusunda pek çok sorun vardır. Kadınlar ve kız çocukları eğitim fırsatlarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler devam etmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından büyük katma değeri olan kadın eğitimi ve kadın eğitimine yapılan yatırımların getirisi Türkiye için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada cinsiyet ayrımcılığının bireyler ve ülkeler açısından getirdiği sorunlar irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada toplanan verilerin, özellikle ayrımcılık konusunda düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı ve kalkınmışlığın göstergelerinden biri olan kadın eğitiminin, kadının istihdamı ve toplumdaki konumu konusunda bir duyarlılık yaratacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadaki amaç; bazı Doğu ve Orta Avrupa ülkeleri ile dünyadaki kadınların eğitim düzeyi ve işgücüne katılımında mevcut durumun ortaya konulması ve karşılaştırmalar yapılmasıdır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Türkiye'nin ayrımcılık endeksleri nasıl bir seyir izlemektedir?
2. Dünyadaki kadın ve erkeğin eğitim ve istihdam oranları nedir?
3. Türkiye'de cinsiyet eşitsizliği, endekslere göre nasıl bir görünüm göstermektedir?
4. Türkiye'de kadın ve erkeklerin eğitim durumu ile istihdamı nasıldır?

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187).

4.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşmak için alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili yayınlar ve raporlar incelenmiş, elde edilen veriler sistematik bir biçimde konu ile bütünleştirilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerdeki karşılaştırmalar, Türkiye'ye bölgesel yakınlık olarak gördüğümüz AB üyesi Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile örneklendirici olması bakımından gelişmiş birkaç ülke arasında yapılmıştır. İstatistiksel veriler, Birleşmiş Milletler (UNFPA), OECD, UNESCO, EUROSTAD, Dünya bankası, Avrupa Birliği (AB) ve Dünya Ekonomik Forumu (WEF) gibi uluslararası kurumların oluşturduğu endeks verilerinden alınmıştır. WEF, ilk kez 2006 yılındaki Dünya Ekonomik Forumu sonunda ortaya çıkan Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi, cinsiyete dayalı ayrımların büyüklüğünü ve kapsamını göstermek ve sürecini izlemek için kullanılmaktadır (Tepav, 2018). Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayınlanan Küresel Cinsiyet Uçurum Raporları (Global Gender Gap Report) esas alınarak Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği (TCEE)endeksi oluşturulmuştur. Bu endeks, ülkeler üzerinde doğrudan bir yaptırım gücüne sahip olmasa da insani kalkınma düzeyini, cinsiyet eşitliğini göstermeleri açısından sıklıkla başvurulmaktadır. Dünya'nın ortalama TCEE puanı 0.56'dır, bu puan yüzde 56'lık toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle kazanımda üç boyutta yüzdelik kaybı yansıtmaktadır. Bunlar; üreme sağlığı, güçlendirme ve iş gücü piyasası (TUİK, 2017; WEF, 2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi, ulusal insani gelişme başarılarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından ne derece zarar gördüğünü ortaya çıkarmak ve politika analizi ve savunuculuk çabaları için deneysel zeminler sağlamak üzere tasarlanmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi, Eşitsizliğe göre Düzenlenmiş İnsani Gelişme Endeksi (İGE)'ne yöntem olarak benzemektedir. BM tarafından yapılan toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeks değerleri 0 (sıfır) ile 1 (bir) aralığında değişmekte ve 0'a yakınlık,

kadın ve erkeğin eşit olduğunu gösterirken 1'e yakınlık değeri ise iki cinsiyet arasındaki eşitsizliği yansıtmaktadır. 1'den büyük olma durumu ise; tamamıyla erkek egemenliğinin göstergesi olduğunun belirtisidir. Bu alt endeksler ekonomik katılım ve fırsat, eğitime katılım, sağlık ve sağ kalım ve politik güçlenme olarak sıralanmaktadır. Endeks hesaplanmasında toplam 14 gösterge kullanılmaktadır. Veriler, cinsiyete dayalı ayrımların büyüklüğünü, kapsamını ve ülkelerin bu dört kategoride cinsiyet eşitsizliğini ne oranda kapatabildiklerini göstermektedir.

5. BULGULAR

Dünya Ekonomik Forumuna (World Economic Forum) göre (2017); Dünya Cinsiyet Uçurumu Endeksi (Global Gender Gap Index) %68, Ekonomik Katılım ve Fırsat İndeksi (Economic Participation and Opportunity subindex) %58, Eğitime katılım (Educational Attainment subindex) %95, Sağlık ve hayatta kalma (Health and Survival subindex) %96 ve Politik Güçlenme (Political Empowerment subindex) % 23'tür. Bu rakamlardan anlaşıldığı gibi dünya genelinde en az cinsiyet ayrımcılığı sağlık ve eğitimde, en fazla cinsiyet ayrımcılığı istihdam ve politik hayatta görülmektedir. Aşağıdaki tabloda seçilmiş bazı ülkelerin Cinsiyet Uçurumu Endeksleri verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve AB üyesi Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin karşılaştırması (Cinsiyet Uçurumu Endeksi)

Ülke adı	Dünya Endeksi		Ekonomiye katılım ve fırsat		Eğitime ulaşım		Sağlık ve yaşam		Politik güçlenme	
	1	0.87	14	0.79	57	0.99	114	0.96	1	0.75
İzlanda	1	0.87	14	0.79	57	0.99	114	0.96	1	0.75
Norveç	2	0.83	8	0.81	38	0.99	80	0.97	4	0.53
Finlandiya	3	0.82	16	0.79	1	1.00	46	0.97	5	0.51
Almanya	12	0.77	43	0.77	98	0.97	70	0.97	10	0.44
Slovenya	7	0.80	13	0.80	1	1.00	1	0.98	11	0.44
Bulgaristan	18	0.75	51	0.71	80	0.99	36	0.97	23	0.34
Litvanya	20	0.75	15	0.79	1	1.00	1	0.98	41	0.24
Estonya	37	0.73	38	0.72	1	1.00	1	0.98	21	0.35
Polonya	39	0.72	55	0.70	31	1.00	1	0.98	49	0.23

Sırbistan	40	0.72	72	0.67	47	0.98	1	0.98	38	0.26
Hırvatistan	54	0.71	30	0.74	48	0.99	1	0.98	68	0.18
Romanya	58	0.70	80	0.66	7	1.00	86	0.98	87	0.15
Slovakya	74	0.69	79	0.66	1	1.00	1	0.97	89	0.15
Yunanistan	78	0.69	73	0.67	76	0.99	89	0.97	89	0.15
Macaristan	103	0.67	68	0.67	68	0.99	36	0.97	138	0.03
Türkiye	131	0.62	128	0.47	101	0.96	59	0.97	118	0.08
Suriye	142	0.56	144	0.27	110	0.95	1	0.98	130	0.06
Pakistan	143	0.54	143	0.34	136	0.80	140	0.94	95	0.12
Yemen	144	0.51	141	0.34	141	0.73	119	0.96	114	0.01

Kaynak: (WEF, 2017)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öncelikle 2017 Küresel Cinsiyet Uçurum Endeksi (WEF) sıralamasında 144 ülke arasında yer alan AB üyesi doğu ve Orta Avrupa ülkeleri ve Türkiye'nin cinsiyet uçurumu endekslerine yer verilmiştir. Ayrıca dünyada en düşük ve en yüksek endeks değerine sahip ülkeler yer almıştır. Dünyada kadın erkek cinsiyet uçurumunun en fazla yaşandığı ülkeler sırası ile Yemen (0.51), Pakistan (0.54), Suriye'dir (0.56). Küresel cinsiyet uçurumu en az olan ülkeler; İzlanda (0.87), Norveç (0.83) ve Finlandiya'dır (0.82). Bu ülkelerde kadın ve erkekler arasında cinsiyet uçurumu başka bir deyişle kadınların ekonomik hayata, eğitime, sağlık ve yaşam kalitesi bakımından ve politik hayata katılım açısından cinsiyet farklılığını en aza indirmiş ülkelerdir. Türkiye ile yakın coğrafyalarda yer alması açısından kıyaslama yaptığımız Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri arasında en iyi konumda olan ülke Slovenya'dır. Endeks değeri 0.80 ile sıralamada 7. sıradadır. Ekonomik hayata katılım 0.80 ile 13. sırada, eğitimde ve sağlıkta 1.00, politik hayatta 0.44 ile 11. sırada yer almaktadır. Bu ülkeler arasında en kötü durumda 0.67 endeks değeri ile 103. sırada Macaristan gelmektedir. Yine örneklendirecek olursak Romanya, Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksinde 0.70 endeks değeri ile 58. sırada yer almaktadır.

Almanya AB'nin en gelişmiş ülkesi olması bakımından tabloda yer almıştır. Dünya sıralamasında 0.77 endeks değeri ile 12. sırada, ekonomik gösterge olarak 43. sırada (0.77), eğitimde 98. sırada (0.97), sağlıkta 70. sıra (0.97), politikada 10. sırada (0.44) yer almaktadır. Türkiye ise, cinsiyet eşitsizliği açısından, 0.62 endeks değeri ile 131. sırada, ekonomik hayata katılımında 0.47 ile 128. sırada, eğitime ulaşımında 0.96 ile

101. sırada, sağlık ve yaşam kalitesi bakımından 0.97 endeks değeri ile 59. sırada, politik güçlülük yönünden 0.08 ile 118. sırada yer almıştır.

WEF'in 2017'de yayınladığı ve 144 ülkenin verilerine dayalı raporun genel ortalamasına göre; cinsiyet eşitsizliğinin %68 oranında kapatıldığı, küresel cinsiyet eşitsizliğinin kapanması için % 32'lik bir fark olduğu, yani, evrensel cinsiyet eşitliğine ulaşmak için dört Endeks boyutunda dünya çapında ortalama % 32'lik bir açıklığın kapatılması anlamına gelmektedir. Raporda yer alan 144 ülke, son bir yıldan beri değişmeyen kadın ve erkek arasındaki sağlık sonuçlarındaki boşluğun %96'sını ve eğitim kazanımındaki boşluğun % 95'inden fazlasını kapatmıştır.

Ekonomik katılım ve politik güçlenme konusunda kadınlar ve erkekler arasında geniş boşluklar bulunmaktadır: Cinsiyet uçurumunda ekonomik katılımda açığın sadece % 58'i kapatılmıştır. WEF'in 2017 raporunda sağlık ve eğitim eşitsizliği büyük ölçüde azalırken Türkiye'nin içinde bulunduğu 60 ülkede bu fark daha da artmıştır. 2016'da Birleşmiş Milletler, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Endeksi'ne (TCEE) göre, Türkiye 0.328 endeks değerine sahipken 2017 yılında bu endeks değeri artarak 0.376'ya ulaşmıştır.

2017'de kadınların işgücüne katılım oranı, %33'ten %33.6'ya çıkmış olsa bile Türkiye'de kadınların karşılığı ödenmeyen ev ve bakım işlerinde çalışması, çalışan erkek ve kadınlar arasındaki ücret eşitsizliği, Türkiye'nin cinsiyet eşitsizliği sıralamasında geçen yıla göre bir sıra daha geri düşmesinin önündeki en büyük sebeplerdendir. Üst düzey yönetici pozisyonunda ise çalışan kadınların oranı 2016'da % 13 iken, bu oran 2017 yılında %15,1 seviyesine yükselerek 144 ülke arasında Türkiye 107. sırada yer almıştır. 2016 yılında bu alt endekste 110. sırada yer almıştır. Mesleki ve teknik alanda çalışan kadın sayısının yer aldığı bir diğer alt endeks verilerine göre 2017 verilerine göre çalışan kadın oranı % 39'dur ve bu oranla Türkiye, sıralamada küresel anlamda 104. sırada yer almaktadır (TEPAV, 2018, WEF, 2018). Politik güçlenmede ise erkekler ile kadınlar arasında büyük bir boşluk söz konusudur. Politik hayata katılım konusunda en iyi üç ülke İsveç, Norveç ve Finlandiya'dır. En kötü durumda olan ülkeler ise; Türkiye, Macaristan, Yunanistan ve Slovakya'dır.

Türkiye'nin puanının çarpıcı biçimde artırılabilceği en kolay alt endeks politik güçlendirme başlığıdır. Buna göre, olması gereken 24 Haziran 2018 yılı genel seçimlerinde parlamentoya giren kadın milletvekili sayısının artmasıdır. 26. Dönemde 82 olan kadın milletvekili sayısı (%14.9), 27.dönemde milletvekili sayısı 550'den 600'e çıkmasıyla, kadın milletvekili sayısı 96 olmuştur (% 16). Bu oranının, %25'e çıkması durumunda bile 0,17 olan ilgili kadın-erkek oranı yaklaşık iki katına çıkacaktır. Yine mevcut durumda sadece 4 olan kadın vali sayısı, Türkiye Cumhuriyeti

tarihi boyunca 3 ile sınırlıdır. Hali hazırda 111 devlet üniversitesinde, 3 kadın rektör bulunmaktadır. Eğer Türkiye'nin uçurum raporunda daha yüksek skorlara ulaşması isteniyorsa bu ve benzeri kadın yönetici oranların artması gerekmektedir (Eğitim ajansı, 2018).

Tablo 2. AB'de Bazı Seçilmiş Doğu ve Orta Avrupa Ülkelerinde Eğitime Katılım (15-64 Yaş)

Ülkeler	Eğitime katılım%			Yeni mezunların istihdamı%	İşgücü istihdam açığı %		Kazanç açığı %
	Toplam %	Erkek	Kadın		2017	2016	
AB Birliği Ülkeleri	46.1	47.5	44.7	80.2	11.6	1.5	39.6
Slovakya	64.5	68.6	60.4	81.5	14.2	1.2.8	41.3
Polonya	59.8	64.3	55.3	82.1	14.2	1.4.6	31.5
Hırvatistan	59.6	64.2	54.9	65.9	9.6	1.0.6	24.4
Macaristan	58.0	62.4	53.8	84.7	14.0	1.5.3	32.0
Romanya	57.7	63.3	55.1	76.0	17.6	1.7.1	26.8
Almanya	55.4	53.8	57.2	90.9	8.2	7.9	45.2
Bulgaristan	54.1	59.1	49.0	77.7	7.3	8.0	22.8
Letonya	54.8	59.7	50.1	83.9	2.9	4.3	22.8
Slovenya	54.6	61.2	47.7	81.6	6.6	7.2	19.6
Litvanya	53.2	58.2	48.4	78.0	2.9	4.3	22.8
Avusturya	51.0	53.3	48.6	89.4	7.8	8.0	44.9
Sırbistan	50.1	57.0	42.9	-	-	-	-
Estonya	48.4	53.7	43.3	81.5	8.2	7.3	38.4
Türkiye	20.0	23.0	17.0	46.3	42.3	4.1.6	57.9

Kaynak: EUROSTAT, 2017 (Son güncelleme 06.06.2018).

Tablo 2'ye göre; 15-64 yaş grubunda AB ülkelerinde toplam eğitime katılım oranı % 46.1'dir. Eğitime katılımında erkekler biraz daha önde yer almaktadır. 15- 64 yaş arası Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri arasında eğitime katılımında önde olan ülke Slovakya'dır (%64.5). Bu ülkede erkeklerin % 68.4'ü, kadınların % 60.4'ü eğitime katılmaktadır. Diğer bütün ülkelerde cinsiyet ayrımcılığının erkekler lehine olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunda eğitime katılımında en düşük seyir Türkiye'de görülmektedir. Erkeklerin %23'ü, kadınların %17'si ancak bir eğitime katılabilmektedir. Yeni mezunların istihdam oranlarının en düşük olduğu ülkeler %46.3 ile Türkiye, sonra %65.9 ile Hırvatistan gelmektedir. Diğer bütün ülkeler, yeni mezunlarını %75'in üzerinde bir istihdam sağlayabilmektedir. Burada en yüksek istihdam oranı Almanya (%90.9) ve Avusturya'dır (%89.4). 2017'de en büyük istihdam açığı Türkiye'dedir (% 41.6). Diğer bütün ülkelerde 2016- 2017 arasındaki istihdam açığı küçülmüştür. Türkiye'nin dışındaki ülkelerde istihdam açığı %4 ile %15 arasında değişmektedir. Son 2018'de güncellenen verilere göre erkek- kadın arasında kazanç açığı yine Türkiye'de %57.9 ile ilk sırada, sonra Avusturya % 44.9, Almanya % 45.2, Slovakya % 41.3, bütün AB ülkelerinde % 39.6'dır. Erkekle kadın arasında kazanç eşitsizliği bu oranlara göre daha uzun yıllar devam edeceğe benziyor gibi görünmektedir.

Dünyada ise kadınların işgücüne katılım oranı, Avrupa ülkelerinde %63.2, G7 ülkelerinde % 67.5, OECD ülkelerine % 63.6, Güney Asya'da % 35, Orta Doğu ve Kuzey Avrupa'da % 26 'dır. Küresel ortalama ise %52'dir. İşgücüne katılımın en yüksek olduğu ülke %86.2 ile İzlanda'dır. Hollanda ve Finlandiya'da ilgili oran %72, İsviçre'de % 77 ve İsveç'te % 79'dur. İzlanda OECD ülkeleri arasında da ilk sırada yer alırken, sadece Meksika (% 47) ve Türkiye'de katılım oranı %50'inin altına kalmaktadır (OECD, 2016; Asian Development Bank, 2017, Akt.Akgeyik, 2017).

Tablo 3. Son Bitirilen Eğitim Kademesi ve Cinsiyete Göre İşsizlik

Eğitim kademesine göre işsizlik	Kadı n %	Erkek %
Okuma- yazma bilmeyen	3.0	11.7
Okuma yazma bilen ama okul bitirmeyen	10.3	12.1
İlkokul	8.1	7.3
İlköğretim	18.2	11.4
Ortaokul	14.0	8.6
	20.4	9.6
Yüksek okul	16.6	9.0

Kaynak: TÜİK, 2017

Tablo 4'e göre; en fazla istihdam, niteliksiz işlerde çalışan okuma yazması olmayan erkeklerdedir (Erkek %11.7, Kadın % 3.0). Erkeklerde ilköğretim (18.2) ve lise mezunları (20.4), kadınlara göre daha çok tercih edilmektedir. Ancak üniversite mezunu kadınlar ise erkeklerden daha fazla tercih edilmektedir. (Kadın %16.6, Erkek %9.0).

Tablo 5. Dünya Çalışanların Eğitim Düzeyine, Çalışma Alanına ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışanların Eğitim Düzeyi (%)	Erkek	Kadın
Temel	31.2	25.1
Orta	35	31.8
İleri	19.4	25.6
Yeni mezunlar, çalışma alanı (%)		
İşletme, yönetim ve hukuk	26.3	27.8
Mühendislik, inşaat ve imalat	19.4	6.1
Eğitim alanı	10.4	17.3
Gazetecilik ve danışma	7.9	10.1
Sanat ve sosyal bilimler	7.7	10.4
Bilgi, iletişim ve teknoloji	6.5	3.2
Sağlık ve yardımlaşma	6.4	12.6
Doğal bilimler, matematik ve istatistik	5.3	4.8
Hizmet	3.7	2.3
Tarım ve ormancılık	2.8	1.8

Kaynak: WEF, 2017.

Tablo 5'te Dünya Ekonomik Forumu (2017) verilerine göre; 100 ülkedeki eğitim düzeyi, çalışma alanı ve cinsiyete göre dağılım incelendiğinde temel ve orta eğitimde erkekler, kadınlara göre ileri düzeyde öndedir (Temel eğitim %31.2, orta eğitim % 35). Ancak kadınlar, ileri düzeyde eğitim almada erkeklerin önündedirler (%19.4 erkek, %25.6 kadın). Mühendislik, inşaat ve imalat sanayinde de büyük farkla erkekler öndedir (% 19.4 erkek, % 6.1 kadın). Eğitim alanında (%17.3 kadınlar, %10.4 erkekler), sağlık ve yardımlaşma hizmetlerinde (% 6.4 erkek, %12.6 kadın), gazetecilik, danışma, sanat ve sosyal bilim alanlarında da kadınlar öndedir. Yine bilgi, iletişim teknolojileri, doğal bilimler, matematik ve istatistik, hizmet, tarım ve ormancılık işlerinde erkekler öndedir.

Tablo 6. İstihdam Edilenlerin Meslek Gruplarına Göre Türkiye'deki Dağılımı

İstihdam Edilen Meslekler	Erkek	Kadın
Kanun koyucular, üst düzey yöneticiler ve müdürler	10.9	3.2
Profesyonel meslek grupları	5.7	10.1
Yardımcı profesyonel meslek grupları	6.0	7.4
Bürolarda ve müşteri hizmetlerinde çalışanlar	5.2	10.2
Hizmet ve satış elemanları	13.3	10.1
Tarım, hayvan yetiştiriciliği, avcılık, ormancılık ve su ürünlerinde çalışan nitelikli kişiler	16.0	31.6
Zanaatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	16.6	6.0
Tesis ve makine operatörleri, tesisatçılar	12.1	5.0
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	14.3	15.0

Kaynak: TÜİK, 2009.

Tablo 6'da Türkiye'de, istihdama yönelik erkek ve kadın meslekleri arasında açık bir ayırım söz konusudur. Kadınlar sırasıyla en çok tarım, hayvan yetiştiriciliği, zanaat ve özel nitelikler gerektirmeyen mesleklerde, büro ve müşteri hizmetlerinde istihdam edilmektedir. Kadınların, (yardımcı) profesyonel mesleklerde erkeklerin ilerisinde olması ilginç bir durumdur. Ancak, kadınların yüksek düzeylerdeki mesleklerde istihdamı aşırı düşüktür. Bu durum, kadınların kariyer yükselmelerinde ciddi engellerle karşılaştığını göstermektedir. Cam tavan adı verilen bu durum, eğitim, beceriler ve deneyim gibi niteliklere bakılmaksızın, erkeklerin lehine işleyen terfi kriterlerinin söz konusu olduğuna işaret etmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 2012'den beri yaptığı araştırmada kadın istihdam oranlarının OECD genelinde ortalama olarak iki puan arttığını göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyete dayalı istihdam açığı %11 olarak belirtilmiştir. OECD ülkeleri istihdam engellerini azaltmak için yollar aramaya ve kadın istihdamının önündeki engelleri aşmak için en etkili yolun ne olduğu konusunda takip edilecek politikaları belirlemeye başlamışlardır. Kamu hizmeti kapsamında 2010'da "üst düzey yönetimi" meslek kategorisi ile ilgili verilere 20 ülkede ulaşılmış, 2016 yılında da 27 ülkede erişime açılmıştır.

2010 ve 2016 arasında, OECD ülkeleri genelinde üst yönetimde çalışanların kadın payı %53 ile sabit kalmıştır. Bu ülkeler Litvanya ve İzlanda'dır. Sonra Yunanistan ve Polonya gelmektedir (%51). En az istihdam edilen ülkeler Macaristan ve Estonya'dır (%1'in altında). Sonra, Japonya ve Kore gelmektedir (%4). Türkiye'de de yönetici kadın istihdam oranı çok düşüktür (%8). Bununla birlikte, son zamanlardaki kazanımlara rağmen, OECD ülkelerinde kadınlar kamu sektöründe kariyer ilerlemesinde "sızan bir boru hattını" yansıtan, orta ve üst düzey yönetici pozisyonlarını yetersiz temsil etmektedir. 2016 yılında, kadınlar orta yönetim pozisyonlarının ortalama %43,3'ünde (2010 yılında % 39.7). Üst yönetim

pozisyonlarının %33'ünü oluşturmaktadır. 2010 yılında bu oran %28,6' dır (OECD, 2017:22-23). Devlet Personel Başkanlığı'nın 2017 verilerine göre, kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam edilen personelin %37.14'ü kadındır. Bürokraside üst düzey yöneticilerin %89.11'i erkek, %10.89'u kadındır. Kamu kuruluşu ve bakanlıklarda 1 müsteşar yardımcısı, 6 genel müdür, 34 (yüzde 9.66) genel müdür yardımcısı, 369 (%13.55) kadın daire başkanı görev yapmaktadır. Ülkemizin en büyük bakanlığı olan MEB' nda hiç kadın müsteşar yardımcısı yoktur. Sadece 81 ilin ikisinde il milli eğitim müdürü kadındır (Eğitim ajansı, 2018).

Tablo 7. Dünya Nüfusuna Göre 15 Yaş ve Üzeri Okuma- Yazma Göstergesi

Dünyada okuma- yazma oranı (%)	15 yaş	15-24 yaş	25-64 yaş	65 yaş ve üstü
Erkek- kadın	86	91	86	78
Erkek	90	93	90	83
Kadın	83	90	82	73
Cinsiyet eşitliği indeksi	0.92	0.96	0.92	0.87

Kaynak: Unesco,2017; UNFPA, 2017.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim- Bilim ve Kültür Örgütü) ve UNFPA (Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu) verilerine göre dünyada en fazla okuma oranı 15-24 yaş arasındadır (Erkek %93, kadın %90). Bütün yaş gruplarında okuma- yazma oranı kadınlarda düşüktür. En az okuma yazma oranı 65 yaş ve üzerindeki kadınlardadır (%73). Dünya nüfusuna göre de kadın nüfusu, okuma yazmada erkek nüfusuna göre düşüktür. Yine cinsiyet ayrımcılığı, nüfusa göre farklılık göstermektedir. En fazla okuma yazma oranının düşüklüğü 15 yaş grubunda kadınlardadır (473 milyon, %63). Yine 15-64 yaş grubunda da kadınlarda 321 milyon kişi okuma yazma bilmemektedir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada AB ve Türkiye'de kadın ve erkeğin eğitim, ekonomik, mevcut yaşam ve sağlık, politik güç, iş gücüne katılım ve meslek gruplarına göre dağılım durumları dünyadaki belli başlı endeks verilerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada gerek AB bünyesinde ve gerekse Türkiye özelinde gerçekleştirilen tüm hukuki düzenlemelere, gerçekleştirilen tüm faaliyetlere rağmen kadının, çalışma hayatına katılım konusunda erkekle eşit olmadığı görülmüştür. AB üye ülkeleri içinde çalışma hayatında kadının eşitsizlik durumunu ortadan kaldırmaya yönelik belirlenen hedefleri tutturana ya da bu hedeflere yaklaşan ülkeler olsa da, Birlik genelinde, bu hedeflerin çok gerisinde bulunan ülkelerin var olduğu, Birlik ortalaması söz konusu olduğunda istenilen hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. WEF'in 2017 yılı cinsiyet açığı raporuna göre Avrupa Birliği ülkeleri olarak seçilmiş Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Türkiye karşılaştırmalarında kadının ekonomiye katılım ve politik güçlenmede endeks değerlerinin düşük, eğitim ve sağlıklı yaşam endekslerinde ise

cinsiyet açığının azaldığı görülmüştür. AB'nin ortaya koyduğu kadın erkek eşitliği konusundaki hedefler, bu hedeflere ulaşmak için geliştirilen stratejiler, faaliyetlere rağmen cinsiyet eşitsizliğinin kapatılması çok yavaş seyretmektedir. Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurum Raporunun geneline bakıldığında, Türkiye'nin ülke sıralamasının dalgalı olduğu, ancak son yıllarda genel ve alt endeks puanlarında kadın işgücü artışında 15 ve üzeri yaş grubundaki kadınların ortalama eğitim düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Genel eğitim düzeyindeki artışa paralel olarak aynı dönemde yükseköğretime giden kadın sayısı da ciddi biçimde artmıştır. İşgücüne katılım eğilimi yaş grupları arasında da farklılıklar göstermektedir. Türkiye'de kadınların işgücüne katılım oranı gerek AB gerekse OECD ortalamalarının oldukça gerisindedir. Türkiye'de kazanç açığı, yani erkek ve kadın kazançlarının eşitsizliği, bütün AB ülkelerinden daha yüksektir. Yine yeni mezunların istidamı AB ülkelerinde çoğunlukla gerçekleştirilirken, Türkiye'de bu oran yarıya yakın seyretmektedir. Bu bağlamda kadınların işgücüne katılımını engelleyen faktörlerin ortaya konması gerekmektedir. Bugün Türkiye'de erkeklerin en fazla istihdam edildiği meslek grupları; yönetim, hukuk, satış elemanı, tesis. makine, bilgi teknolojileri, mühendislik, matematik ve doğa bilimleri, zanaatkarlık gibi meslekler iken kadınların istihdam edildikleri alanlar ise; Yardımcı profesyonel meslek grupları, müşteri hizmetleri, büro, sağlık ve sosyal, tarım ve nitelik gerektirmeyen işlerdir. Dünyada da erkek ve kadının istihdam edildikleri meslek grupları farklı değildir. Kadınlar bugün küresel işgücünün % 40'dan fazlasını, tarımsal işgücünün % 43'ünü ve dünyadaki üniversite öğrencilerinin de yarıdan fazlasını temsil etmektedir (Dünya Kalkınma Raporu, 2012).

AB'ye aday ülke konumundaki Türkiye, kadın erkek eşitliği konusunda, AB'nin belirlediği hedeflere ve uygulamalara ilişkin stratejiler geliştirmektedir. Kadınların işgücüne katılımını ve istihdamını desteklemek amacıyla kalkınma planlarına, uygulanacak strateji ile ilgili özel hedefler konulmuştur. Örneğin 2014-18 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planında, kadınlar arasında işgücüne katılımın 2018 yılı sonunda %34,9'a ulaşması hedefini koymuştur. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için Plan, "iş ve aile yaşamının uyumlaştırmasını" sağlayacak politikaların hayata geçirileceğini ve "istihdam teşviklerinin" bu yönde etkinleştirileceğini belirtmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 46). 2018 TÜİK verilerine göre kadınların işgücüne katılımı % 34 olarak gerçekleşmiştir. Bu gösterge, hedeflere ulaşıldığının bir belirtisi olarak yorumlanabilir. Kırsal alanlardaki kadın işgücünün büyük bir çoğunluğu ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır. Aslına bakılırsa, tarımın kadın istihdamında sahip olduğu önemli payın bir sonucu olarak, Türkiye'deki çalışan tüm kadınların yaklaşık % 40'ı ücretsiz aile işçileridir. Çalışan kadınlar arasında ücretli çalışma kentsel alanlarda yaygın olan istihdam biçimidir. Kadınların % 80'i ücretli işlerde çalışmaktadır. Bu, kentsel alanlardaki kadınların

işgücü katılım oranının, gittikçe artan ücretli çalışma ile birlikte arttığı anlamına gelmektedir (Dayıoğlu ve Kırdar, 2010). Öte yandan 2014 yılında yürürlüğe giren *Ulusal İstihdam Stratejisi* ise, 2023 yılında kadınlar için işgücüne katılım hedefini % 41 olarak tanımlamıştır. Strateji, bu amaçla “çocuk sahibi olan kadınların işgücü piyasasından kopmasını engellemeye dönük teşvik edici düzenlemelerin” uygulamaya geçirileceğine işaret etmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014: 34). Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü koordinasyonunda hazırlanan diğer bir eylem planı olan “*Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı*”, 2018-2023 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Kadınların ekonomik ve sosyal yaşama katılımlarının güçlendirilmesi; hak, fırsat ve imkanlardan eşit şekilde yararlanmalarının sağlanması; kadın erkek fırsat eşitliğinin tüm ana plan ve politikalara yansıtılması amacıyla hazırlanan Eylem Planı, kadının güçlenmesi konusunda hazırlanan oldukça kapsamlı bir eylem planıdır. Beş temel politika eksenini içermektedir. Bunlar: Eğitim, ekonomi, sağlık, karar alma mekanizmalarına katılım ve medya'dır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2017).

Dünya Bankası (World Bank), Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Sustainable Development Goals-SDGs) Birleşmiş Milletler üye devletleri için gittikçe artan bir şekilde erkek ve kadınlar arasındaki boşluğu gidermeyi hedeflemektedir. Bu sadece bir son değil, geliştirme açısından da 2030 önemli bir tarihtir. Bugün cinsiyet eşitliği Dünya Bankası grubunun merkezindedir. Aşırı yoksulluğun sona ermesi ve paylaşılan ortak hedefler, sürdürülebilir bir refah, toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi önemli bir gelişim politikası olarak görülmektedir (World Bank Group, 2015). Türkiye'de kadın istihdamına yönelik Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü ve AB Komisyonu arasında işbirliği ile "Aktif İşgücü Programları" yürütülmektedir. Bu çerçevede desteklenen kadın projeleri ile böylece kadın istihdamının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır Dört bine yakın iş ve meslek danışmanı tarafından danışmanlık hizmeti verilmektedir. İş ve meslek danışmanlarının bu hizmeti işsizler kendilerine en uygun kurs/ programa katılma imkanı bulmaktadır (İşkur,t.y).

Gelişmekte olan ülkelerin kadın eğitimine daha fazla önem vererek eğitimlerinde cinsiyet açığının giderilmesine yönelik politikalara öncelik vermesi gerekmektedir (Çelebi, Sarıkaya, 2013). WEF'in 2016 yılındaki araştırmaya göre cinsiyet eşitliğinin sağlanması için gerekli olan süre 83 yıl iken 2017 raporu incelendiğinde bu alanda ilerlemenin değil, gerilemenin olduğu görülmüştür. Kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olması için dünya çapında yürütülen tüm kampanyalara rağmen WEF'in 2017 raporunda mevcut eğilimlerin devam etmesi durumunda küresel anlamda cinsiyet eşitsizliğinin 100 yıl sonra kapanabileceği ifade edilmiştir.

Ekonomik katılım kategorisinde bugünkü koşulların devam etmesi durumunda işyerinde kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin yok olması için eşit işe eşit ücret almasının 2016 yılındaki araştırmadaki raporda 170 yıl sonra gerçekleşeceği varsayılırken, 2017 yılına gelindiğinde bu süre 217 yıl olarak raporda yer almıştır (WEF, 2017).Cinsiyet farkının azaldığı eğitim kategorisinde ise eşitsizliğin mevcut koşullarda 13 yıl sonra sona ermesi beklenmektedir.Eşitsizliğin en çok hissedildiği kategori olan politikaya katılımda eşitsizliğin boyutunda az da olsa bir düzelme söz konusu olsa da mevcut durumun devam etmesi halinde 99 yıl sonra ortadan kalkmış olacaktır. Kadınları ucuz işgücü olarak gören bakış açısı, kırılmadıkça cinsiyete dayalı açıklık devam edecektir (WEF, 2017). Kadınların iş yaşamlarında karşılaştığı mobbing, taciz, cinsiyet ayrımcılığı ve uzun çalışma saatleri gibi uygulamaların önüne geçilmesinin yanı sıra kreş hizmetleri gibi imkânlar kadınların işgücüne katılımını artıracaktır. Bu yöntemlerle iş-aile yaşamının uyumlaştırılması sağlanarak kadınların iş hayatına aktif katılımları da söz konusu olmaktadır (Yıldız, 2018). Modern dünyada kendine yer edinmek isteyen toplumların kadın eğitimi ve istihdamına gereken önemi vermesi beklenmektedir ve bu durum toplumların refah seviyesini de artıracak ve ülkeleri daha yaşanabilir kılacaktır

Kadınların ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal yaşamdaki konumlarını güçlendirmek, hak, imkan ve fırsatlardan eşit miktarda yararlanmalarını sağlamak bütün hükümetlerin öncelikli olarak programlarında yer almalıdır. Kadınların çalışma hayatına katılımı konusunda, en kötü durumdaki Birlik ülkelerinin bile çok gerisinde olan Türkiye’de kadınların istihdam edilememelerinin nedenleri saptanarak, bu nedenleri ortadan kaldıracak stratejiler belirlenmeli, kadının iş ve aile yaşamının uyumlaştırılması sağlanmalı, geleneksel bakış açısından uzaklaşarak, kadının da erkekle eş ve eşit olduğu bilincinin tüm toplumda yaygınlaştırılması mümkün kılınmalı, yapılan hukuki düzenlemeler hayata geçirilmelidir.

"Bu çalışmayı destekleyen Karabük Üniversitesi Rektörlüğü BAP Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım. Çalışma, IV.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (26-28 Ekim 2018/ Romania) sözlü bildiri olarak sunulmuştur."

KAYNAKLAR

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Mayıs 2017). *Türkiye’de kadın*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Ankara.

Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *Toplumsal cinsiyet eşitliği (2008-2013)*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.Başbakanlık. Ankara.

- Akgeyik, T. (2017). Türkiye’de kadınların işgücü piyasasına katılımını etkileyen faktörler: TÜİK verileri üzerine bir analiz. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (70), 31-53.
- Aydın, S. (2016). Türkiye’de kadın istihdamı ve kadına dair sosyal güvenlik uygulamaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 243-258.
- Berber, M., & Eser, B. Y. (2008). Türkiye’de kadın istihdamı: ülke ve bölge düzeyinde sektörel analiz. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 1-16.
- Bozkaya, G. (2013). Kadınların işgücüne katılımını belirleyen faktörler: türkiye üzerine bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 69-89.
- Butcher, K.F. & Case, A. (1994). The effect of sibling sex composition on women's education and earnings. *The Quarterly Journal of Economics*, 109 (3), 1 August 1994, 531–563.
- Chung, H. & Horst, M. (2017). Women's employment patterns after childbirth and the perceived access to and use of flexitime and teleworking. *Hum Relat.* 2018 Jan;71(1):47-72. doi: 10.1177/0018726717713828. Epub 2017 Aug 17
- Çelebi, N.(2015). Kadınların eğitimi ve istihdamına ilişkin genel bir değerlendirme. İçinde (M.Korkmaz, E.Demiray, Ü.Sevil, Ş.Hablemitoğlu ve Y.Taşkıran (Edit.). **Türkiye’de ve Dünyada Şiddet**. Yayın no:1226, ISBN:798-605-320-130-4. 311-348. Birinci Basım. Ankara: Nobel.
- Çelebi, N. ve Sarıkaya, A. K. (2013). Kadınların eğitimi ve kadınların eğitiminin ülke kalkınmasına etkisi (Education of Women and Its Impact on Development). 5. *International Congress of Educational Research. 6-9 June.2013. Canakkale Turkey. Peach, Memory @ Educational Research*. Full Text. Edit: Eryaman, M.Y.; Kılınç, D.; Cerrahoğlu,P.; Yolcu,E.; Ergin,G. Educational Research Association (EAB) 408-420.
- Davis, N. Y. Cinsiyet ve Millet, (Çev. A. Bektaş), İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.
- Dayıoğlu, M., & Kırdar, M. G. (2010). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımında belirleyici etkenler ve eğilimler. *DPT Yayınları, Ankara*.
- Dedeoğlu, S. (2007). Eşitlik mi ayrımcılık mı? 10. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*. Sözlü bildiri. ODTÜ: Ankara.

Dünya Kalkınma Raporu (2012). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kalkınma .Genel bir bakış.Dünya Bankası.

Eğitim Ajansı.(2018).*Kadın sayısı*. www.egitimajansi.com/.../tek-kadin-genel-mudur-olan-mebde-basarili-kadin.

Er, Ş. (2013). Türkiye’de kadınların işgücüne katılım oranını etkileyen faktörlerin bölgesel analizi. *Öneri*. 10(40), 35-44.

Eurostat (2016). Equality (gender and age) statistics. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/equality/statistics-illustrated> . Erişim: 25.08.2018.

Eurostat (2017). Database Eurostat. European Commission. ec.europa.eu/eurostat/data/database.

Eurostat (2017). Labor Market: Activity rates by sex, age and citizenship, ec.europa.eu, 2017.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (6 Nisan 1949) - UNIC
www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf

İşkur (t.y.).Türkiye İş Kurumu. *Aktif işgücü programları*._<https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-isgucu-programlari/>

Kalkınma Bakanlığı (Ocak, 2015). *Uluslararası ekonomik göstergeler. Strateji ve Bütçe Başkanlığı*. Ankara.

Kavak, Y. (1997). Eğitim, istihdam ve işsizlik ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 21-26.

Karabıyık, İ. (2012). Türkiye’de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 32(1), 231-260.

Kasimoğlu, M. ve Halıcı, A. (2005). “İnsan Kaynaklarında Ayrımcılığa Yönelik Ölçek Geliştirilmesi”, : XIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi- Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı Bildiriler Kitabı, 2005.

Kırkpınar, N. (2016). Avrupa Birliği ve Türkiye’de kadının ekonomik hayattaki yeri. *Karatahta İş Yazıları Dergisi*. Nisan 2016. ISSN:2149-2417. 67-91.

- Korkmaz, A., & Korkut, A. G. G. (2012). Türkiye'de kadının işgücüne katılımının belirleyicileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Kumaş, H. (2017). İşveren ve işveren vekillerine göre kreş/gündüz bakımı/yurt hizmeti ve istihdam ilişkisi denizli ili örneği. *Çalışma ve Toplum*. www.calismatoplum.org.
- Mandel, H & Semyonov, M. (2006). A welfare state paradox: State interventions and women's employment opportunities in 22 countries. *American Journal of Sociology* . 111(6), 1910-1949.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, 14.6.1973.Sayı:14574
- MEB (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Örgün Eğitim. (National Education Statistics. Formal Education. 2016/17.Republic Of Turkey Ministry of National Education.
- OECD (2017). *Meeting of the OECD.Council at ministerial level*. Paris.7-8 June 2017.Report on the implementation of the OECD Gender recommendations.
- OECD.(2016). *Labour Force Statistics: Labour Force Participation Rate*, www.oecd/data.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33).
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Özer, M., & Biçerli, K. (2003). Türkiye'de kadın işgücünün panel veri analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.3(1), 55-85.
- Tansel, A. (2002). *Economic development and female labor- force parcpitation in Turkey*.Time-series evidence and cross- province estimates. ERC working paper in economics. May, 2002..MiddleEast Technical University Ankara.
- The World Bank (2015). *World Bank Group. Gender strategy gender equality, powerty education and inclusive growth*. documents.worldbank.org/.../Gender-Equality-Poverty-Reduction-and-Inclusive-Growth-2016-2023-Gender-Strategy-2017.

- The World Bank (2008). *The girls' education in the 21st Century. Gender equality. Employment and economic growth*. M.Tembon & L. Fort (Edits). <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6554>Türkçaya, A. (1996). Çatışmaların kaynağı olarak ayrımcılık. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi. İnsan Hakları Merkezi. Zirve Ofset, Ankara.
- Turpçu, M. (2004). Avrupa Birliği Hukukunda İş Yerinde Ayrımcılık. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Hukuk Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- TEPAV (2018). *Karşılaştırmalarla 81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi-2018*TÜİK (2017). *İstatistik*. TÜİK Kasım 2017 Temel İşgücü Göstergeleri
- TÜİK, “İşgücü İstatistikleri: 2014-2017”, www.tuik.gov.tr, 2018
- TÜİK, “Bölgesel İşgücü İstatistikleri: 2014-2017”, www.tuik.gov.tr, 2018
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (2002), “*Çağdaş İş merkezlerinde kadın işgücünün konumu: Bursa örneği*”, TİSK Yayınları, No: 219. <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=106>. Erişim:12.08.2018.
- UNESCO (2017). Gender equality in education /UNESCO- UIS
- UNDP (2016) *2016 İnsani Gelişme Raporu (Human Development Report)*Herkes İçin İnsani Gelişme.Türkiye Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı.Direktör.Selim Jahan.
- www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/.../HDR%202016%20Overview%20TR.pdf
- .UNFPA (2017).State of world population. *comprehensive sexuality education. Gender equality*.
- WEF (2017) The Global Gender Gap Report. *2017 World Economic Forum*. Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F.F. (2018). Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurum Raporu ve İş'te Eşitlik Platformu Analizleri, Türkiye İçin Değerlendirmeler. 181-189. https://www.researchgate.net/publication/281237476_Kuresel_Toplumsal_Cinsiyet_Ucurum_Raporu_ve_Is%27te_Esitlik_Platformu_Analizleri_Turkiye_Icin_Degerlendirmeler [accessed Oct 24 2018].

BRITISH MISSIONARY ACTIVITIES ACROSS TRANS-JORDAN

*Sungur DOĞANÇAY, Dicle University, Faculty of Letters, History Department-
DIYARBAKIR/TURKEY*

Abstract

This paper attempted to explain the British activities over Trans-Jordan, which was a highly important location for the Ottoman State. Beside Amman, the Eastern Jordan region, which is located between Iraq and Palestine and consists of settlements including Kerek, Aclun, Maan, Katrane, Rûveyşid, Mefrak, Zerka and Havran, attracted the attention of the British colonizers at the beginning of the 19th century. By establishing their domination in this geography, they would be able to connect the region extending from the Persian Gulf and the Mediterranean to the Palestinian region—a region of strategic importance with continuous international trading. The British colonizers also intensified their activities both in Iraqi and Palestinian regions. They began to obtain favorable outcomes by 1850s. Moreover, by deploying missionaries, doctors, engineers, merchants, and consuls, they easily penetrated into the Trans-Jordan region. Although this territory was bound to the Ottoman State, the State could not keep this region under its rule due to the turbulent atmosphere in the 19th century. In the preparation of this study, the Ottoman archival documents containing important information on this subject and the articles previously published in prominent newspapers obtained from the English Newspaper Archives were used, both of which provided detailed information about the events mentioned throughout this study.

Key words: Jordan, England, Missionary, Protestantism, Amman, Kerek

Introduction

Trans-Jordan is a region which was dominated by the Ottoman State after the Sultan Yavuz Selim's victory called the 1516 Merc-i Dabık Victory and has been ruled by different centers throughout history. Additionally, the region was mostly governed by Damascus and was also ruled by Jerusalem, Cairo, and Aleppo. The settlements in this region were also under the control of different centers throughout history. For instance, the Kerek Province, which is today located within the borders of the Hashemite Kingdom of Jordan, was ruled by the Mosul Province in the 19th century. Due to the complex administrative partitions performed in this region, it is highly difficult to fully understand and document the policies that have been carried out in this region and to draw the boundaries of the Trans-Jordan region as they are dissimilar to the boundaries of today's Jordan.

Another difficulty that was experienced in the past was controlling the Bedouins who constituted the majority of the population, as well as the disputes and conflicts between the tribes and the overwhelming poverty in the region. The Ottoman State paid to these Bedouins almost every year from the budget of the Surre Regiments to secure its sovereignty and ruling power. Or else, these poor and savage Bedouins could not only have attacked these regiments but also could have disrupted the Ottoman hegemony in the region. In return for these payments, these Bedouins made considerable contributions to the State in terms of the security of roads and the region and also to the collection of taxes. Well aware of this situations, the Ottoman State was in close contact with the region through this Bedouins. In cases of inter-tribal disputes, however, the State sometimes supported the powerful side and gained its trust, thereby reinforcing its hegemony through the powerful side (Ozturk, 2010:11). However, when this side set its face against the State authority, the State supported the opponent tribes, indicating that any tribe that would oppose the State authority in this region would be neutralized in this way. At the same time, the State also tried to secure its dominance in the region by supporting these tribes economically—mostly by exempting them from paying taxes. Nevertheless, these affairs did not always continue smoothly and were even seriously weakened in the 19th century, which was accepted as the longest century for the State. As a corollary, the ties of this region with the Central Government were weakened in the early 19th Century, virtually split in the wake of World War I, and were ultimately split officially at the end of the war. As a result of this separation, the British mandate was commenced and the harmful activities instigated by the British rule in the 19th century, particularly the missionary activities, started to take effect in the later periods, leading the way for settlement of the British Protectorate in the region.

Missionary Activities

The word 'mission' coming from the Latin word "*Missio*" means 'task' and the word 'missioner' means 'the person executing the task given'. Missioners disseminate the Christian faith based on the "*go and tell*" statement that is believed to be mentioned in

the Bible as a declaration of Jesus. Religious scholars consider that the first missionary in Christianity was Saint Paulus and the first missionary in Protestantism was Saint Paul.

The missionary activities gained momentum in this region beginning from the early days of colonialism. The people trying to spread Christianity were called missionaries and the colonial areas were called missionary areas. However, as the word missionary started to draw reaction, some other words such as ‘Evangelism’, ‘Declaration’, or ‘Witnessing’ became commonplace alternatives (Gunduz, 193). Moreover, the missionaries did not hesitate to claim that Jesus was a member of the peoples they visited, in order to gain the trust of the peoples and to prevent them from rebelling against them. To be precise, they preached Jesus as a black-skinned man when visiting Africa, as a white-skinned and slant-eyed when visiting the Far East, and as a light-skinned man in the regions with a majority of light-skinned people. Moreover, the ornaments and the items representing Christianity which they delivered freely in the missionary areas served for this goal. Even today, the Jesus icons in South Africa are black-skinned, whereas those in Japan are white-skinned and slant-eyed.

Colonial empires, who were well aware of the fact that religion is highly effective for controlling large masses of people and exploiting a target country or region, followed the “go, baptize and Christianize” order in Christianity. However, this Christianization served more for the imperial purpose of their empires or countries. In comparison, ‘declaration’ and ‘invitation’ exist in Islam as well. However, undoubtedly, they are completely different from those of Christianity, in that it is essential in Islam to describe a religious truth without bending it. Moreover, becoming a Muslim is only possible through the blessing of Allah (God). Accordingly, it is clearly stated in the Quran that “...*O Glorious Messenger (Prophet Muhammad)!, announce that which has been revealed to you from your Lord, and if you do not, then you have not conveyed His message. And Allah will protect you from the people. Indeed, Allah does not guide the disbelieving people.*” (Al-Ma'idah; verse, 67). Moreover, it is also stated that “... *(Oh Muhammad!) Invite to the way of your Lord with wisdom and good instruction, and argue with them in a way that is best. Indeed, your Lord is most knowing of who has strayed from His way, and He is most knowing of who is [rightly] guided.*” (An-Nahl; verse, 125). From these two verses, it is clear that the declaration in Islam is completely different from the missionary in Christianity.

The Trans-Jordan region also affected by the colonial activities targeting the Middle East. The region was initially dominated by the American and British missionaries and was later dominated almost entirely by the British missionaries by the late 19th century and became a geography where they could easily carry out their political activities before, during, and after World War I. Moreover, when the war ended and the Ottoman Empire was officially abolished, a so-called kingdom called the Jordanian Hashemite Kingdom was founded and the contribution of missionaries in the establishment of this kingdom cannot be ignored.

The issues mentioned above will be discussed in detail under each corresponding heading.

Political Attitude of the Ottoman State towards Christian Communities

Yavuz Sultan Selim, in order to preclude the possible reactions in this region—which was annexed to the Ottoman Empire after being captured from the Mamluk State, notified the Nonmuslim communities through a ferman (edict) sent from İstanbul that the rules that had been practiced since the time of the Caliphate Omar would be sustained without applying any changes. In those times, although the Muslims constituted the majority of the population in Jordan, there were also Armenians and Greeks of Turkish nationality (i.e. *Rums*). By this policy, Yavuz Sultan Selim was certifying that he was the sultan of Nonmuslims as well, mainly because there was no Muslim-Nonmuslim distinction in the administrative understanding of the Ottoman State. As a clear indication of this understanding, it is viable to assert that there were almost no important problems, except for a few minor incidences, that could cause trouble for the Ottoman Empire when the State was in full control of the political and military powers and the large geography was under its ruling. Yet, the Protestant missionaries built relations between these nations and the leaders of Islamic sects and their fractions as well as the leaders of local tribes in the 19th century when the State was engulfed in trouble. However, this attempt was accepted as a hostile act by the other Christian sects in the region, who resorted to the Ottoman Sultan and demanded that these acts should be banned and even the missionaries responsible for these acts should be executed. Subsequently, the Sultan ordered the governor of Syria to end these activities even though the masses they worked with were Nonmuslims (“Protestant Christianity in Syria”, <https://rlp.hds.harvard.edu/faq/protestant-christianity-syria>). However, these Protestants achieved in annulling the policy of the State step by step. Additionally, they officially ended the actual power of the State in the region by taking advantage of the political, social, and economic turmoil of the time. Ultimately, they began to witness the outcomes of these activities through the end of World War I. Mustafa Ozturk expressed this policy as in the following excerpt: “...*There are no ethnically and religiously homogeneous nations in the world. In this respect, the colonial states adopted the policy of provocation, encouragement, and appropriation of ethnic and religious groups in the new era, in order to realize their political and economic ambitions on the target countries. If there were no different ethnic groups in the target countries and they were not driven and encouraged by colonialism, these powers could have not taken root in those regions by relying on the military force alone. In another words, nationalism formed a cultural basis for the spread of colonialism...*” (Ozturk, 2010, 20).

Healthcare Services

In the places where the missionaries could not form a congregation, they would initially establish a house church to deliver their sermons. Subsequently, they would target to open a church there. However, although the Ottoman State did not tamper the churches in return for their recognition of its high authority, it still would not allow the construction of new churches. Nevertheless, despite this restriction, the British missionaries did not only build house churches but also freely carried out their activities in public places during the declining era of the State. One of the most important elements they used to achieve this goal was to provide healthcare services for the local people. There are numerous Ottoman first-hand documents on this issue; yet, we will only mention some of them here as examples (*see Turkish Presidency Ottoman Archives [referred to as COA hereafter]DH. MKT, 703/7-DH. MKT, 2291/119-DH.MKT, DH.MKT, 2126/86-DH.MKT, 2256/19-BEO, 1388/104051*). One of these documents indicate that the Governorate of Kerek sent a letter to the Governor of Syria related to an English man known as ‘Mr. Johnson’ who was reared by the London-based Salisbury Protestant Community and was sent to Kerek as a so-called doctor, stating that “... *Although he has no religious competence and there are no Protestant Christians in this region, he delivers religious sermons to both Muslims and Christians ...*” (*COA, DH.TMIK.M., 42/76*). In response, the Governorate of Syria ordered the Governorate of Kerek to terminate the activities of this person, stating that “... *The activities of this person have been completely prohibited by the Governor of Syria ...*” (*COA, DH.TMIK.M., 42/76*). Although Mr. Johnson was well aware of this prohibition, he ignored it and secretly continued his missionary activities under the cover of curing people (*COA, DH.MKT, 2291/119*). Moreover, although there was a state hospital and two pharmacies in Kerek, there were no doctors, which was to the benefit of Mr. Johnson since both Muslim and Nonmuslim residents needed him. On the other hand, the shortage of doctors was continuously reported as a complaint in the official letters sent to the Ministry of Internal Affairs.

In one of those letters, it was noted that “... *The British Doctor, Mr. Johnson, who is residing in Kerek, invites the local people to the Protestant sect by delivering sermons and writing prescriptions with references to the Bible, which is a continuing situation that should be abolished immediately ...*” (*COA, DH.MKT, 703/7, H. 7.02.1321 (M [Islamic Calendar] : 05.05.1903)*). Moreover, some other letters indicated that “... *some of the main reasons of his success are the ignorance of people in religion and the absence of an official doctor in the region...*” and demanded an official doctor to be assigned to the region (*COA, DH.MKT, 703/7, H. 7.02.1321 (M. 05.05.1903)*). Upon this request, a doctor from İstanbul, Mehmed Sherif Effendi, was appointed by the Government as a doctor to Kerek (*COA, DH.MKT, 703/7, H. 7.02.1321 (M. 05.05.1903)*). On the other hand, although the British missionaries easily carried out their activities due to the financial and sentimental support of their government, the Muslim religious leaders of the region could do almost nothing against the activities of those missionaries although there were the persons to take action. One of the most important reasons for this failure was the financial recession of the State in those

times. Accordingly, an official letter sent to Kerek from İstanbul declared that it was not possible to raise the salary of the Mufti Şemseddin Effendi. The British missionaries, financed by their government, turned this turbulent atmosphere into an opportunity, who were well aware of the fact that the financial recession and the shortage of Muslim clergies could interfere with the incumbent clergies' performance in executing their duties (*COA. DH.MKT. 2177/63*, 17.11. (1) 314 (M. 19.02.1897)). To curb these missionary activities, a letter sent to the Ministry of Internal Affairs demanded an enquiry into whether Mr. Johnson had received a work permit from the Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne (Medical School) (*COA, DH.MKT, 2202/59*, H. 2.01.1317(M. 13.05.1899)). The inquiry revealed that he had received a permit from the school and had also received a certificate of passage from the Ministry of Jerusalem (*COA, A.MKT.MHM, 605/18*). In other words, this missionary had been officially assigned as a doctor by State. Despite the increasing number of complaints filed against him, he continued his activities. In a similar complaint letter, Hussein Pasha, the governor of Kerek, reported to the governor of Syria that “... *There is one hospital, one doctor, and two pharmacies that are providing official healthcare services for the people; therefore, there is no need for any British healthcare organizations in here ...* (*COA. Y.PRK.UM, 35/35*, H. 28 Kanunievvel (1)311(M. 10.01.1902)). Additionally, the same letter also noted that an investigation had been carried out on the letters of the agents serving for the policies of the British Empire in the region and the results indicated that these agents were conducting missionary activities and that a man called Mr. Forder was still residing in Kerek and his primary aim was to cause turmoil to split the region from the Turkish State. Upon the increasing number of complaint letters filed against Mr. Johnson, the Ministry of Internal Affairs allowed the person to abandon this region. Following this permission, three fellows of Mr. Johnson were sent to Jerusalem but Johnson visited the Governorate and demanded 20 days to carry out his medical service promising that he would do no other activities as per the warnings and advices delivered by his Government (*COA. Y.PRK.UM., 34/35*, H. 28 Kanunievvel 1311 (M.10.01.1902)). Normally, it was implausible that the State would grant a permission to such a harmful person. On the other hand, Johnson, securing strong support from the British Empire, sustained his activities incessantly.

The political, military, and municipal weakness of the State in the region during this period served to the sinister ambitions of the British Empire. Moreover, due to the annual increase in taxes beginning from 1895, the taxes became unpayable for the people in the Salt Borough in Kerek Province by 1900. As a result, the local Ibad Tribe abandoned farming and moved to live in the desert while the other tribes preferred to stay and fell into misery (*COA. DH.MKT., 2120/76*, 4.06.1316 (M. 20.10.1898)). A plague broke out in 1902 that deeply affected large numbers of people across the vast region extending from Alexandria to Kerek (*COA, DH.MKT, 2603/19*, 8 Mart (1)320 (M. 21.03.1904)). These two important events established a ground for the British missionaries to take effect and to allow them preach the Bible among the people of the region who had almost lost their religious ties with the State. The main argument proposed by the missionaries was that the infidels had to be saved from

going to hell. Moreover, depending on the conviction that the four authors of the Gospel, *i.e.* Matthew, Marc, Luke, and John, were in a continuous attempt to travel to the target countries and tell about Christianity based on Jesus' order, "Go and Tell", the missionaries followed this order and thus felt obliged to behave in that way. To achieve this smoothly, they took the turmoil in the target countries as their basis to explain their cause and to perpetuate their country's interests. Expectedly, this policy resulted in favorable outcomes for both themselves and their country's interests. This period coincided with the time when the British and French colonizers partitioned this region. This partition was later formalized with the Sykes-Picot and Saint Remo conferences and was immediately followed by the foundation of Syria, Lebanon, and Jordan and ultimately by the foundation of Israel in 1948 through the British support.

Spying Activities

Having appeared in the Persian Gulf since 1750s, the British colonizers finally opened a vice-consulate in Basra in 1798, which they moved to Baghdad in 1804. In the following years, they gradually increased their activities in the Middle East. The British, who were previously carrying out their activities through its agents, increased their influence due to the declining influence of the Ottoman Empire in the region. Not contented with the Persian Gulf shores, Basra, and Baghdad, the British colonizers moved towards Damascus and Palestine regions. In Damascus, they clashed with the French who had been active in the region for long years. These clashes were challenging but it was the British side that won the battle. By increasing their influence in the Palestinian region every passing year, the British started to direct Jewish people to the region by the late 19th century (*COA. Y.PRK.BŞK.*, 4/52, 21 Kanunisani 1296 (M. 02.02.1881)). After the end of World War I, they founded a British mandate in the region and finally ensured the foundation of the Israel State in 1948. As a result, the Trans-Jordan region was also brought under the control of the British Empire—an achievement which undoubtedly aided by the British agents who were working as doctors, teachers, engineers, merchants, and even consuls in those regions (*COA. Y.PRK. AZJ.*, 3/98, 26 Ağustos 1296 (M. 07.09.1880)).

The Governor of Damascus sent a letter ordering that "...*General Wilson, a retired commander who had been working for various British consulates across Anatolia, is intending to travel from Jerusalem to Damascus via Kerek and Havran; he needs to be under surveillance in order to preclude any adverse activities...*" (*COA. DH.MKT.*, 2179-39, 6 Mart (1)315 (M. 18.03.1899)). On the other hand, although this person appeared like a consul during his consulate period, he was continuously involved in harmful activities against the Turkish State. Indeed, this was typical of the British consuls who carried out numerous harmful activities through their main duties. Therefore, it was mandatory for the State to keep such harmful people under surveillance during that turbulent period of the State.

In an official order, the Governorate of Syria demanded the governorates of Kerek and Maan to investigate the nationalities and the purposes of three people that were seen to

be in Bedouin garments and wandering around in Kerek (*COA, DH.ŞFR., 280/141, 14 Mart (1)318 (M. 27.03.1902)*) The investigation declared that these persons were all British, with one of them entitled as a consul and the other as a commander, who were wandering under the cover of horse and camel trading. This investigation report was later submitted to the Ministry of Internal Affairs via the Governorate of Syria (*COA, DH. ŞFR., 282/99, 08.02.1318 (M. 07.06.1900)*). Moreover, beside consuls, there were also merchant-looking agents in the region serving for the interests of the British Empire.

On this notion, the British-led Indian Government would be a noteworthy example to mention. This government was not only ruling India on behalf of the British Empire but also was producing policies for the entire Middle Eastern region. Ultimately, both of these governments were directed by the East India Company, which was founded by the Lords that were dominating the money and the destiny of the British Empire. Moreover, as the Lords were holding lifelong representation in the House of Lords, they were also directing the British policy. Although the democratic wing of this company consisted of the members of the House of Commons, *i.e.* the selected parliamentarians, the company was essentially under the command of the House of Lords which was directly connected to the incumbent King or Queen of the British Empire. In other words, the British policy carried out in the Middle East was within the knowledge and consent of the incumbent King or Queen (*see 'British Empire's sending agents to various parts of Middle East under the cover of travelers and carrying out secret inquiries' and see 'the British diplomacy on the eastern part of the Suez Canal': Appendix 2 COA, YPRK.KOM., 7/19- see 'the British policy of controlling the region between the Cape of Good Hope and Central Africa': Appendix 3 COA, Y.PRK.HR., 23/1*).

The last example on related to spying activities would be the joint missionary activities of the six British missionaries including 2 men and 4 women. Having lived in Kerek for more than five years, these missionaries intensified their harmful activities within these period and even formalized their activities by opening a school. They preached the doctrines of Protestantism both to Muslims and Nonmuslims using the English language. Predictably, it was not too difficult to provoke these people against the State as they had not seen any governmental activities for several centuries. However, to prevent the possible reactions against their missionary activities, they tried to buy off the religious and tribal leaders either by paying them cash—40 or Medjidie each—or giving them presents (*COA, YPRK.UM. 29/21*). In another document, it was noted that the Caafere and Maalid tribes tried to occupy the Kerek Castle to found a new independent state in Kerek but the leaders of the tribes, Dervis bin Caafere and Sahir bin Mehmed el-Maalit, were sentenced to death penalty by the Havran War Crimes Tribunal since they desired to get under the British control after failing to achieve their goal (*COA. BEO. 3895/292065, 18.05.1329 (M. 17.05.1911)*). This incidence, which happened in 1911, was slightly different from the others with due to its mode of practice. In this incidence, the activities aiming to impose nationalist ideas into the minds of the local people were put into practice. If

they had achieved to take those people under their influence, they could have buffered the reactions of the tribes in this region, which in turn could have contributed to the regional power of their newly-established country. At that point, the traditional British policy was in action: once the religious and tribal leaders are taken under control, the whole population can easily be taken under control. Once this policy was actuated, the British could both preach the doctrines of Protestantism and weaken the Ottoman authority, thereby perpetuating the the British hegemony in the region (*COA, DH.MKT, 455/32*). As a matter of fact, the missionaries and the agents were already working in harmony and the outcomes of their activities were also noticeable during the time when Sherif Hussein and his sons Faisal and Abdullah were working against the Ottoman State during World War I. Indeed, the foundation of a British mandate in this region was also a product of these activities.

Schools

Although the State opened schools in the region, they were inadequate for education. Moreover, the foreign schools outnumbered these schools and the total number of schools in the State were far less than the foreign schools in Istanbul and its surroundings. At those times, an overland journey between Jordan and Istanbul would take around forty days, which implicates the difficulty of taking educational services from Istanbul to this region. In contrast, foreign states, particularly the British Empire, succeeded in ensuring schooling in the region, which was highly crucial for the people, mainly to disseminate their influence. They opened schools in numerous cities and delivered religious education on Christian faith. Although the State was well aware of this situation, it did not have sufficient power to prevent it. Another policy of the State related to the prevention of harmful missionary activities was to increase the number of schools across the region. However, once again, the British schools outnumbered the Turkish schools. As a matter of fact, during their missionary education in the missionary schools or boards such as the British Church Missionary Society, Malta Protestant College, the Church's Ministry Among Jewish People, Church Pastoral Aid Society, the missionaries had learnt that one of the key elements of missionary and its extension, *i.e.* hegemony, was achieving schooling and teaching Bible in the schools (*COA, BEO, 327/24485, 2 Cemaziyelevvel (1) 311 (M. 11.11.1893)*). Despite being well aware of the harmful activities of these schools, the State sometimes closed some of those schools temporarily but on the other hand continued granting permits for the opening of new schools. The British, on the other hand, who had long-term interests in this region, were well aware of how effective these schools were in the dissemination of the British influence and the circularization and evolution of Protestantism in the region. From these notions, it follows that the British were highly successful in their policies regarding the opening of new schools and the continuation of the old ones (*see; Appendix 1 COA, IHUS. 37/114*). However, a letter sent from the Syrian Governorate to the Ministry of Education in 1895 indicated that the permits that had been issued to date were disadvantageous for the people of the region since these schools were also accepting Muslim children through the permit that allowed them accept any resident, which conversely should have

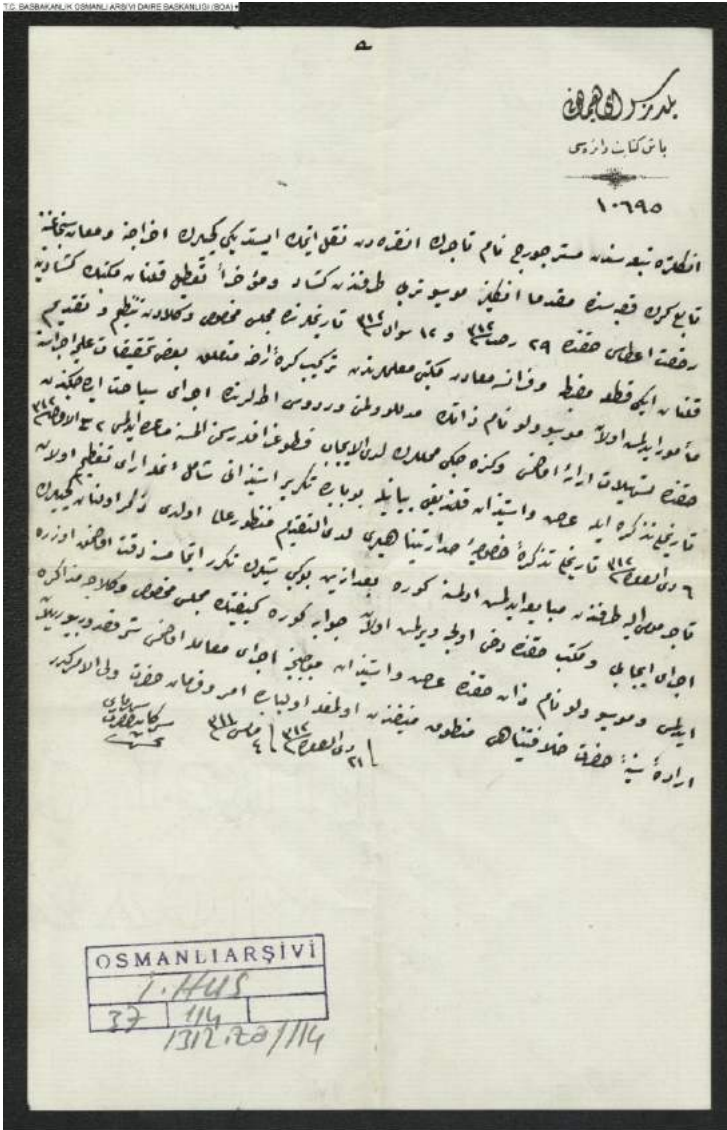
covered the Protestant nation alone. About two years later, in order to prevent the missionary activities of foreign countries and the detrimental activities of Iran, the Syrian Governorate sent another letter to the Central Government demanding that ‘tribal schools’ should be opened, to which teachers should be appointed by the Government and in which no educational fee will be required from any student; otherwise, the highly ignorant, savage, and nomadic people of the region would be difficult to control and would easily be deluded by the foreign countries—which would be to the detriment of the Turkish State (*COA, Y.PRK.UM.*, 44/84, 14 Kanunievvel (1) 314 (M. 26.12.1898)-*COA, Y.PRK.UM.*, 43/92, 16 Cemaziyelevvel (1)314 (M. 23.10.1896)). Nevertheless, it was obvious that some essential measures had to be taken to dissuade these tribes from performing a custom known as ‘gazve’, by which they assume the right to attack, rob, or kill one another (although it should be noted that this custom has no ties with the Gazve tradition that was performed during the times of Prophet Muhammad, which involved serving for Islam). Moreover, it was also clear that the members of these tribes—though ignorant and savage—were highly intelligent and nimble, that the efforts of the statesmen and clergymen would be futile unless the gazve tradition was abandoned, and that this tradition would imperil the survival of the State in this region and would be to the benefit of the missionaries (*COA, Y.PRK.SGE.*, 9/2, H. 20 Temmuz 1316 (M. 02.08.1900)). As can be seen, the missionaries targeted not only the Nonmuslims but also the Muslims residing in the region (*COA, MF.MKT.*, 322/69, 14. Şevval 1312 (M. 10.04.1895)). Moreover, despite all these adversaries, the missionaries achieved to survive and even become residents over time in this region.

Conclusion

Thanks to the support of their government, British representatives perpetuated their country’s interests from the early 19th century to the end of World War I. The economic, political, and military decline in the Ottoman State, which was previously the sole power of the region, facilitated the British activities in the region. As a result of these harmful activities, this region was detached from the Ottoman State and also the so-called Jordanian Kingdom was established and the British mandate was declared. The students that graduated from the Protestant Missionary schools became the high-ranking administrators of their state and certainly worked for the interests of the British Empire. Although the British mandate in the region ended at the end of World War II, its political and economic influence never ended. Moreover, Jordan has always been labeled by both the Western and Middle Eastern countries as “*the gate to the Arabic World for the Western countries*”.

APPENDIX

1: COA. İHUS. 37/114



I.HUS.00037.00114.001

ذرائع خاصہ
مخصوصہ

مکتوبت مخصوصہ ایہ دربار سوکھراہ کمدہ جسٹس نہ جانیس حضرتینک ساوری موسیٰ بوقی بیف بکونہ در عہادتہ در مقامتی
 حمید لاجل الودیع نزدیکانہ کدورت کندولک وکرن بیٹی موسیٰ آنولک مظہرینہ مباہی اولدی اصف و انصاف جہانہ جہانہ
 ملکاتہ لرندہ طوبی کامہ و شکرانہ نیک بکار عرصہ عتیہ علیای حضرت خدو قیہیری قاف و حضور معا یوفور حضرت جہانبا سیریم بوزنی
 معرفتات تینہ نیک تعظیمات کامد لریم معا عرصہ و تحریرین و ساطت ہوکا زئی انی سزایکدر سویم کہ انکڑہ حکومت تا امید برونہ
 برآ ایہ اوقیای وسطی بدخبرین المہ دیوما نیوما ایرو لیک اجزای مالک شہان لرندہ ہونہ سوڈہ مصری بی بی بی بی
 اوزن ہم خطا مصر ہمدہ سوڈہ جہان لرندہ جسٹس ہول لرندہ رؤای اسلام بی خیر و جہور تیریم قنکر الہض جہان شہ
 بولندہ اولدی با ایہ حکومت نکور نک بونہ مقصدی امید برونہ در طولہ قدر جہان و قوتہ ہندتا نہ عہاد، و اورویا - قابیہ
 بہ حکومت نوی نشی و تانیس نیک مرکز بولندہ و بولیم کرن جسٹس نہ وکرن حکومت سیریم نہ مرتب مہر و نیکولی اولہ عہدہ بجم
 جانی حضرتی نروین اعزای بشیر و زما نہ جو ریڈو سفارت مخصوصہ سیریم سوڈہ سیریم لارونی وھی زیارتہ خلوت کزیم و رکاز اودیم
 ارتباط معقولی حمید سلام سلوت انجام شباب پاکر ہیریم سیریم وادہ وہ انکیز لک حکوات سیریم جویا لرندہ خاصہ جسٹس
 متحد حرکت ایہدی لزولک ازیام قفسی و اظلال اولو لیرہ ہونہ نہ افولم سیریم نیک سلطنت سیریم مرچیتہ نیک نیک نایہ ایہ
 استکانہ اعنا ایہی منافع علی موجب اولدی در میانہ و برود قفسی ترفیہ کاندہ و سیریم خصوص اولوہ ساسی ایہی بطریق
 زیر اواز سندہ بولندہ و سیریم کندوسہ تابع کی کورنک ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے ایسکے
 سیریم حضرت لوباجی صرف نظر سلطنت سیریم معلو اولو اوزن نکور کیانک بطریق موی لیک ملخندہ نہ کلیص و غیر
 خصوص ساعدہ علالت معادہ حضرت سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم سیریم

عہ ہوکری
موسیٰ

امام علی

Y. PRK. HR

23/1

2

REFERENCES

I. Archive Documents

Presidency Ottoman Archive

A.MKT.MHM, 605/18

BEO. 3895/292065-327/24485

DH.TMIK.M., 42/76

DH.MKT, 2291/119-703/7-2177/63-2202/59-2120/76-2603/19-2179/39-455/32

DH.ŞFR., 280/141-282/99

İ. HUS., 37/114

MF.MKT., 322/69

Y.PRK.UM., 35/35-34/35-29/21-44/84

Y.PRK.BŞK., 4/52

Y.PRK.AZJ., 3/98

Y.PRK.SGE., 9/2

II. Encyclopedia

III.

Gunduz, Ş., “misyonerlik” *DİA* ss. 193-199

IV. Bibliographic Works

Bolat, B.,-Ayaz, R., İngiliz Misyonerlik Faaliyetlerinin Osmanlı Devleti'nin Yıkılış Sürecine Etkileri, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 61, Güz 2017, ss. 1-45

Ozturk, M., Arap Ülkelerinde Osmanlı İdaresi, *History Studies Ortadoğu Özel Sayısı*, 2010, ss. 326-351

Kur'an-ı Kerim, “Nahl Suresi 6/125”- “Maide Suresi 5/67”

V. Internet Sources

“Protestant Christianity in Syria”, <https://rlp.hds.harvard.edu/faq/protestant-christianity-syria>

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ ALGILARIYLA SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ⁵

*Bahadır Gülbahar Ahi Evran Üniversitesi, bahadirgulbahar@hotmail.com
Sadık Yüksel Sivacı Ahi Evran Üniversitesi, sysivaci@ahievran.edu.tr*

Özet

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin liderlik özelliğine sahip olması, liderlik becerilerini sergilemeleri, daha etkili liderler olmaları beklenir. Bu durum, öğretmen liderler için de geçerlidir. Kendi duygularını kontrol etmede, öğrencilerinin, meslektaşlarının ve okul yöneticilerinin duygularını anlamada, yönlendirebilmede daha yeterli öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini haiz olacaklarını ve öğretmen liderliği becerilerini daha sık gerçekleştireceklerini ifade etmek mümkündür. Yukarıdaki açıklamalar ışığında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle lider öğretmenlik becerileri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının bilinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Ulaşılabilen alanyazında, öğretmenlerde duygusal zekâ ve lider öğretmenliği ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olduğu belirlenmesine rağmen öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkinin ele alınmış olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel olan bu araştırmada, durumun genel olarak betimlenmesi amacıyla genel tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir ili merkez ilçede görev yapan toplam 879 ortaokul öğretmeni, örneklemini ise anılan evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 405 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek için “*Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği*” ve sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını ölçmek için de “*Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Duygusal zekâ, lider öğretmenlik, sınıf içi lider öğretmenlik, ortaokul öğretmenleri.*

⁵ Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: EGT.A4.18.013

GİRİŞ

Günümüzde insanların mutluluk, üretkenlik ve başarılarının bağlı olduğu en önemli etmenlerden biri de kendi duygularını anlama, tanımlama, kontrol edebilme; karşısındaki insanların duygularının anlama, anlamlandırma ve bu duyguları üzerinden gerektiğinde insanları yönlendirme becerilerini anlatan duygusal zekâ kavramıdır. Araştırmalara göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, aileleriyle ve sosyal çevrelerinde iyi ilişkiler kurabilen, başarıyı kolay yakalayabilen, daha fazla üreten, iş hayatında astları ve üstleri tarafından sevilip sayılan ve kariyerinde daha hızlı yükselabilen kişilerdir (Doğan & Demiral, 2007).

İlk olarak Mayer ve Salovey (1990) tarafından ortaya konan duygusal zekâ; duyguları doğru algılama, değerlendirme ve dışa vurma, duyguları kullanarak ve/veya oluşturarak düşünceyi kolaylaştırma, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleyerek duygusal ve zihinsel gelişimi sağlama yetenekleridir (Mayer ve Salovey, 1997). Bir başka tanımda duygusal zekânın bireyin kendi duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği olduğu ifade edilmektedir (Petrides & Furnham, 2000). Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekâ tanımını beş başlık altında toplamıştır. Bunlar; duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, ilişkileri yürütmeye ve başkalarının duygularını fark etme anlamına gelen empatidir. Tanımlardan hareketle duygusal zekânın insanların kendi duygularını anlama ve bu doğrultuda karşısındaki insanların da duygularını çözümlenme becerisi olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin liderlik özelliğine sahip olması, liderlik becerilerini sergilemeleri, daha etkili liderler olmaları beklenir. Bu durum, öğretmen liderler için de geçerlidir. Kendi duygularını kontrol etmede, öğrencilerinin, meslektaşlarının ve okul yöneticilerinin duygularını anlamada, yönlendirebilmede daha yeterli öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini haiz olacaklarını ve öğretmen liderliği becerilerini daha sık gerçekleştireceklerini ifade etmek mümkündür.

Hızlı değişim, öğretmenlere birçok yeni rol yüklemiştir. Okullardaki yenileşme çabalarının etkili bir sonuç vermesi, öğretmenlerin bu yeni rolleri sergilemelerine ve okuldaki liderlik sürecine katılmalarına bağlıdır (Mayo, 2002). Okul gelişimi ve değişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan farklı ve güçlü öğretmen rolleri arasında liderliğin diğer rollere göre okulların gelişiminde daha belirleyici olduğu söylenebilir (Harris & Muijs, 2005). Dozier (2007), okulların gelişiminin öğretmenlerin liderlik rolünü gerçekleştirmeleriyle mümkün olduğunun altını çizerek Gabriel (2005), etkili bir değişim sürecinin yaşanabilmesinde öğretmenlerin liderlik rolünün önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Öğretmen liderliği ya da diğer ifadeyle lider öğretmenlik, örgütsel değişim ve gelişim süreçlerinde yaratıcı düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen, onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımıdır (Dağ & Göktürk, 2014).

Liderlik, öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol ve sorumlulukların gerçekleşmesini sağlayacak temel etmen, öğretmen liderliği becerileridir. Açık, paylaşılabilir bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnmek, öğretmen liderliği becerileri arasında gösterilen becerilerdir (Can, 2007). Liderliğin etkili olmasını sağlayacak öğretmen

rolleriyle ilişkili bazı becerilerin açılımı ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Dimock & Mc Gree, 1995'ten akt. Can, 2007):

- Açık bir vizyonu teşvik etmek
- Değişime önyak olmak
- Engeller karşısında direnmek
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak
- Program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak
- Toplum ve aile desteği sağlamak.

McDowella (2000) ise öğretmen liderliğiyle ilgili şu becerilerin altını çizmiştir:

- Meslektaşlarının güçlü oldukları noktalarda onların bilgisine değer verme, saygı duyma
- Bazı konularda kendilerinden daha yeterli kişilerin olabileceğini bilme
- Bütün temel kararları kendilerinin veremeyeceklerini düşünme
- Tüm çalışanların katılımı olmadan başarıya ulaşılamayacağına inanma (Akt. Can, 2007).

Lider öğretmenlik rolünün okul, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde etkili bir etmen olduğu dikkate alındığında bu rolün becerilerini, sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkün olacaktır. Öğretmen liderliğinin sınıf içi ve dışında liderlik etme olmak üzere iki boyutu olduğunun altı çizilmiştir (Can, 2009; Katzenmeyer & Moller, 2013). Bu bağlamda, Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderliği tanımına sınıf liderliği rolüyle başlamıştır. Murphy (2005), öğretmen liderliğinin sınıf temelli olduğunu vurgulamış, Beycioğlu (2015) ise öğretmenlerin sınıf içindeki liderliklerinin kendileri ve öğrenciler için sarfettikleri çabalardan ibaret olduğunu ifade etmiştir. Gehrke (1991), öğretmen liderlerden beklenen rollerden birinin sınıflarında kullandıkları öğretim uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri olduğunu ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliğinin daha çok sınıf odaklı olduğu ve lider öğretmenlerin en önemli görevlerinin eğitim ve öğretimi geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıfların varlıklarının temel amacının öğretim olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf içi lider öğretmenliğin, nitelikli bir öğretim gerçekleştirmeye, öğretimi geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilebilir. Amacına ulaşan, nitelikli bir öğretim, kaliteli bir eğitimin en önemli göstergesidir. Nitelikli öğretimin gerçekleşmesinde sınıf içi lider öğretmenlik becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenin oldukça önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Sınıf içinde sergilenen lider öğretmenlik, temelde öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrencileri, isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Dağ & Göktürk, 2014). Bu temel becerinin dışında öğretmenlerin çeşitli sınıf içi liderlik

becerileri olduğu söylenebilir. Etkileme, bu becerilerden biridir (Can, 2007). Etkilemenin dışında sınıf içi lider öğretmenlik becerileri olarak değerlendirilebilecek beceriler şunlardır:

- Öğrencileri öğrenmeye/derslere motive etme
- Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye isteklilik
- Başkalarının gereksinimlerine ve beklentilerine karşılık vermeye isteklilik
- Anlaşmazlıkları çözmeye isteklilik ve çözme
- Öğretimi ve öğrencileri severek eğitim-öğretime katma
- Takım çalışmalarına katılmada isteklilik
- Aktif öğretim yöntemlerinin arayışı içerisinde olma
- Birlikte karar vermeye isteklilik ve karar toplantılarına katılma
- Diğergamlık duygu ve becerileri sahip olma
- Takım çalışmalarında uyumluluk
- Sınıf etkinliklerinde rol almada öğrenciyi isteklendirme
- Sınıfta takım bilinci oluşturma, birlikte çalışmaya özendirme ve destekleme
- Öğrenciyi etkileme ve sınıf liderliği rollerini yerine getirme
- Zaman yönetimi becerisinde yeterlilik
- Öğretimde uzmanlık rollerine sahip olma, eğitim araştırmalarıyla ilgilenme
- Problem çözüme ve bağımsız karar verme becerilerine sahip olma
- Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğretim yöntemleri önerileri geliştirme
- Etkin öğretim için yeni kaynak ve olanak arayışı içerisinde olma (Can, 2007).

Ulaşılabilen alanyazında, öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve lider öğretmenlik becerilerini ayrı ayrı ya da duygusal zekâyla lider öğretmenlik becerilerinin başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara (Beauchum & Dentith, 2004; Öztürk, 2006; Dutoğlu, & Tuncel, 2008; Atman, 2010; Polat & Aktop, 2010; Angelle & DeHart, 2011; Kölükçü, 2011; Nolan & Palazzolo, 2011; Tok, 2011; Torun, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2012; Burgess, Black, Chapman, Clark, Roberts, ve Mellis 2012; Bayuk, 2013; Derrington & Angelle, 2013; Kılınç & Receptoğlu, 2013; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013; Yılmaz, Oğuz & Altinkurt, 2017) rastlanmasına rağmen öğretmenlerin duygusal zekâlarının lider öğretmenlik becerileriyle ilişkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.. Eğitim-öğretimde niteliği etkileyen iki önemli değişken olduğu düşünülen öğretmenlerde duygusal zekâ ve sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem durumu “Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâ algılarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik korelasyonel bir araştırma niteliğindedir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği, ilişkinin genel olarak betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmanın Örneklemi

Tablo 1. Demografi Tablosu

	Evlî		Bekâr	
	n	%	n	%
Kadın	90	34,0	43	16,2
Erkek	98	37,0	34	12,8
Toplam	188	70,9	77	29,1

Araştırmanın örneklemini, Kırşehir merkez ilçede görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri arasından uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 265 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi, bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Aypay, 2010).

Örnekleme bulunan öğretmenlerin 133'ü (%50,2) kadın, 132'si (%49,8) erkektir. Öğretmenlerin 188'i (%70,9) evli, 77'si (%29,1) bekârdır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 61'i (%23) 1-5 yıl, 67'si (%25,3) 6-10 yıl, 62'si (%23,4) 11-15 yıl, 43'ü (%16,2) 16-20 yıl ve 32'si (%12,1) 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Schutte Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği kullanılmıştır.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Salovey ve Mayer'in (1990) duygusal zekâ modeline dayanarak oluşturulmuş 33 maddelik bir ölçektir. Schutte ve diğerleri (1998) ölçeği tek boyutlu olarak elde almıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak elde edilmiştir. Schutte ve Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim (1998) tarafından geliştirilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiştir (Tatar, Tok & Saltukoğlu, 2011). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için yeniden düzenlenen ölçek

Türkçeye Tatar ve diğerleri (2011) tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlandıktan sonra ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,82 olarak bulunmuştur. 5’li likert yapıdaki ölçekte bulunan ifadeler, “1= Tamamen katılmıyorum.” ile “5= Tamamen katılıyorum.” arasında değişmektedir.

Bu çalışmada, ölçeğin Tatar ve diğerleri (2011) tarafından uyarlanmış şekli kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri ,89 olarak bulunmuştur.

Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Gülbahar (2017a) tarafından geliştirilmiştir. “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği’nin (SİLÖBAÖ)” geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açıklayıcı faktör analiziyle; öz değeri 1,0’den büyük dört faktörü olan, dört faktörün açıkladığı varyans toplam varyansın % 53,63’i olan, faktör yük değerleri ,53 ile ,77 arasında değişen, madde toplam korelasyon değerleri ,55 ile ,71 arasında değişen ve ,05 düzeyinde manidar olan ve “Yeterli Değilim, Düşük Düzeyde Yeterliyim, Orta Düzeyde Yeterliyim, Yüksek Düzeyde Yeterliyim, Çok Yüksek Düzeyde Yeterliyim.” şeklinde derecelendirilen 5’li likert bir ölçek geliştirilmiştir. Faktör analizinden sonra, ölçeğin 38 maddelik 4 faktör çözümlenmesi içerisinde açıklanabilir olduğu belirlenmiş; bu faktörler, “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme”, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik”, “Öğrencileri Etkileme”, “Etkili Öğretim” olarak yorumlanmış ve adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle ise 4 faktör 38 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, bu araştırmanın çalışma grubunu teşkil eden ortaokul öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)”nin 4 faktörlü 38 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)”nin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için 4 faktör ve 38 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının ,92, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının ,91, “Öğrencileri Etkileme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının ,91, “Etkili Öğretim” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının ,89 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısının ,97 olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla güvenilirliğin “Etkili Öğretim” alt faktöründe yüksek, diğer alt faktörler ve ölçeğin genelinde ise çok yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde; “Yeterli Değilim=1”, “Düşük Düzeyde Yeterliyim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yüksek Düzeyde Yeterliyim=4” ve “Çok Yüksek Düzeyde Yeterliyim=5” şeklinde puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puan 38 ile 190 arasında değişmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeyinin yüksek olduğu, düşük puanlar ise öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa değeri ,96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programına işlenmiş ve çalışmada kullanılacak testleri belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 50 kişiden büyük olan gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılması gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla kategorileri bulunan değişkenlerin analizinde Kruskal Wallis testi ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Schutte Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Ortalamaları

	Ortalama
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Genel Boyutu	150,4377
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	81,4415
Duyguların Değerlendirilmesi	47,1321
Duyguların Kullanımı	21,8642

Tablo 2 incelendiğinde, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nden alınan puanların ortalamasının 150,4377; iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 81,4415; duyguların değerlendirilmesi alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 47,1321; duyguların kullanımı alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 21,8642 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği Puan Ortalamaları

	Ortalama
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	156,6717
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	50,3396
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	43,7887
Öğrencileri Etkileme	33,2528
Etkili Öğretim	29,2906

Tablo 3 incelendiğinde, Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği'nden alınan puanların ortalamasının 156,6717; olumlu sınıf atmosferi yaratma/ sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 50,3396; öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 43,7887; öğrencileri etkileme alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 33,2528;

etkili öğretim alt boyutundan alınan puan ortalamalarının 29,2906 olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Kadın	133	143,65	7362,000	-	,023
	Erkek	132	122,27		2,270	
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Kadın	133	140,35	7801,000	-	,117
	Erkek	132	125,60		1,567	
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	133	139,77	7877,000	-	,148
	Erkek	132	126,17		1,445	
Duyguların Kullanımı	Kadın	133	136,59	8300,000	-	,442
	Erkek	132	129,38		-,769	

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, kadınların Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği sıra ortalamalarının ($x=143,65$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=122,27$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Kadınların iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=140,35$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=125,60$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Kadınların duyguların değerlendirilmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=139,77$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=126,17$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Kadınların duyguların kullanımı alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=136,59$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=129,38$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algısı

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	Kadın	133	134,92	8522,000	-	,681
	Erkek	132	131,06		-,411	
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	Kadın	133	134,63	8561,500	-	,728
	Erkek	132	131,36		-,348	
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	Kadın	133	135,07	8503,000	-	,658
	Erkek	132	130,92		-,442	
Öğrencileri Etkileme	Kadın	133	136,73	8281,500	-	,420
	Erkek	132	129,24		-,806	
Etkili Öğretim	Kadın	133	135,84	8400,000	-	,540

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği sıra ortalamalarının ($x=134,92$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=131,06$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadınların olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme sıra ortalamalarının ($x=134,63$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=131,36$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadınların öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik sıra ortalamalarının ($x=135,07$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=130,92$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadınların öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=136,73$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=129,24$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadınların etkili öğretim alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=135,84$) erkeklerin sıra ortalamalarından ($x=130,14$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	Evli	188	138,38	6227,500	-1,784	,074
	Bekâr	77	119,88			
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	Evli	188	137,36	6417,500	-1,449	,147
	Bekâr	77	122,34			
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	188	135,42	6783,500	-,803	,422
	Bekâr	77	127,10			
Duyguların Kullanımı	Evli	188	138,61	6183,000	-1,869	,062
	Bekâr	77	119,30			

Tablo 6 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğretmenlerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği sıra ortalamalarının ($x=138,38$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=119,88$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=137,36$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=122,34$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=135,42$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=127,10$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin duyguların kullanımı alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=138,61$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=119,30$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algısı

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	Evli	188	139,24	6065,000	-2,072	,038
	Bekâr	77	117,77			
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	Evli	188	139,36	6042,000	-2,120	,034
	Bekâr	77	117,47			
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	Evli	188	137,44	6403,000	-1,478	,139
	Bekâr	77	122,16			
Öğrencileri Etkileme	Evli	188	139,59	5999,500	-2,215	,027
	Bekâr	77	116,92			
Etkili Öğretim	Evli	188	136,62	6557,500	-1,216	,224
	Bekâr	77	124,16			

Tablo 7 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, evli öğretmenlerin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği sıra ortalamalarının ($x=139,24$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=117,77$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Evli öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=139,36$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=117,47$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=137,44$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=122,16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Evli öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=139,59$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=116,92$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin olumlu etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=136,62$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=124,16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Genel Boyutu	1-5 Yıl	61	127,72	9,672	,046
	6-10 Yıl	67	150,54		
	11-15 Yıl	62	135,60		
	16-20 Yıl	43	133,66		
	21 Yıl ve Üstü	32	100,39		
İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	1-5 Yıl	61	123,59	2,619	,623
	6-10 Yıl	67	143,87		
	11-15 Yıl	62	133,41		
	16-20 Yıl	43	134,58		
	21 Yıl ve Üstü	32	125,25		
Duyguların Değerlendirilmesi	1-5 Yıl	61	133,31	10,951	,027
	6-10 Yıl	67	151,46		
	11-15 Yıl	62	130,67		
	16-20 Yıl	43	133,80		
	21 Yıl ve Üstü	32	97,19		
Duyguların Kullanımı	1-5 Yıl	61	126,47	7,237	,124
	6-10 Yıl	67	135,17		
	11-15 Yıl	62	150,10		
	16-20 Yıl	43	133,37		
	21 Yıl ve Üstü	32	107,28		

Tablo 8 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların duygusal zekâ ölçeğinin sıra ortalamasının ($x=150,54$) en yüksek olduğu 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=100,39$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel farka ilişkin yapılan tamhane post hoc analizi sonucunda arada farkın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür ($p<.05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=143,87$) en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sıra ortalamalarından ($x=123,59$) en düşük olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların duyguların değerlendirilmesi alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=151,46$) en yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=97,19$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel farka ilişkin yapılan tamhane post hoc analizi sonucunda arada farkın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür ($p<.05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların duyguların kullanımı alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=150,10$) en yüksek 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=107,28$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algısı

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki- Kare	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	1-5 Yıl	61	123,39	3,147	,534
	6-10 Yıl	67	139,00		
	11-15 Yıl	62	133,11		
	16-20 Yıl	43	145,33		
	21 Yıl ve Üstü	32	121,98		
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	1-5 Yıl	61	119,87	4,521	,340
	6-10 Yıl	67	142,25		
	11-15 Yıl	62	133,80		
	16-20 Yıl	43	144,63		
	21 Yıl ve Üstü	32	121,48		
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	1-5 Yıl	61	128,20	,720	,949
	6-10 Yıl	67	133,40		
	11-15 Yıl	62	131,55		
	16-20 Yıl	43	140,85		
	21 Yıl ve Üstü	32	133,58		
Öğrencileri Etkileme	1-5 Yıl	61	122,97	5,463	,243
	6-10 Yıl	67	134,99		
	11-15 Yıl	62	134,90		
	16-20 Yıl	43	152,90		
	21 Yıl ve Üstü	32	117,56		
Etkili Öğretim	1-5 Yıl	61	129,71	,637	,959
	6-10 Yıl	67	133,54		
	11-15 Yıl	62	137,37		
	16-20 Yıl	43	135,60		

Tablo 9 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı sıra ortalamasının ($x=145,33$) en yüksek olduğu 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=121,98$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=144,63$) en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sıra ortalamalarının ($x=198,87$) en düşük olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=137,44$) en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sıra ortalamalarının ($x=128,20$) en düşük olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem durum değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=152,90$) en yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=117,56$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olanların olumlu etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=137,37$) en yüksek 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların en düşük ($x=126,16$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Duygusal Zekâ ile Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1)Duygusal Zekâ Ölçeği									
2)İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi	,754**								
3)Duyguların Değerlendirilmesi	,852**	,432**							
4)Duyguların Kullanımı	,457**	,055	,358**						
5)Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	,316**	,375**	,229**	,089					
6)Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	,342**	,375**	,271**	,111	,870**				
7)Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	,253**	,345**	,149*	,041	,899**	,684**			
8)Öğrencileri Etkileme	,315**	,359**	,232**	,105	,888**	,727**	,755**		
9)Etkili Öğretim	,288**	,309**	,234**	,099	,858**	,672**	,731**	,773**	

Tablo 10 incelendiğinde, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$, $r=.316$). Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile olumlu sınıf atmosferi yaratma / sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki($p<.05$, $r=.342$); öğrencileri geliştirme / öğrencilere rehberlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki($p<.05$, $r=.253$); öğrencileri etkileme alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki($p<.05$, $r=.315$); etkili öğretim alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki($p<.05$, $r=.288$)olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ulusal ve uluslararası alan yazında öğretmenlerde duygusal zekâ ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın yapılmasında temel etken olmuştur. Bununla birlikte ulaşılabilen alan yazında, öğretmenlerde duygusal zekâ ve lider öğretmenlik becerilerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Beauchum & Dentith, 2004; Öztürk, 2006; Dutoğlu, & Tuncel, 2008; Atman, 2010; Polat & Aktop, 2010; Angelle & DeHart, 2011; Köllükçü, 2011; Palazzolo, 2011; Tok, 2011; Torun, 2011; Beycioğlu

& Aslan, 2012; Burgess, 2012; Bayuk, 2013; Derrington & Angelle, 2013; Kılınc & Recepoğlu, 2013; Nolan & Sugg, 2013; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013; Yılmaz, Oğuz & Altinkurt, 2017).

Araştırmada ilk olarak ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ ve sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının düzeyi belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının düzeyinin yüksek olması kaydedeğer ve olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Zira Schunk ve Gunn'a (1986) göre bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterli algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki vardır.

Katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının “yüksek düzeyde” olması sonucu, alan yazındaki araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Torun (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer olarak fen ve teknoloji öğretmenleri duygusal zekâ algılarına yönelik olumlu duygular geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, alt boyutlar incelendiğinde, fen ve teknoloji öğretmenlerinin olumsuz durumlar karşısında iyimser duygular geliştirdikleri görülürken araştırma sonuçları fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygularından yeterince faydalanamadıklarını ve duygularını ifade etmede zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bütün bu araştırma sonuçları duygusal zekâ algısının yüksek düzeyde olmasının çok önemli olduğunu göstermektedir. Zira duygusal zekâ, bireylerin kendini ya da başka kişilerin duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi sağlamasının yanında duygular ile ilgili bilgileri ve enerjini günlük hayat ve iş hayatına etkili bir şekilde yansıtarak uygun olacak şekilde tepkiler verilmesine katkıda bulunur (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekâyı yönetmede duyguları engellenmemeli, bunun uygun şekilde yönetilmeli. Duygusal zekâ böylelikle kişisel tercihlere rehberlik etmektedir (Yaylacı, 2006). Duygusal zekâsını etkin kullanabilen bireyler, hem eğitim hem iş hayatlarında ve bütün yaşamları boyunca başarılı olabilir, bir işin yapılabilmesine yönelik olumlu inanç geliştirebilir ve endişe ve kaygı gibi olumsuz duyguları azaltarak yaşam kalitesini yükseltebilir (Dutoğlu, & Tuncel, 2008).

Bu araştırmada, “Duygusal Zekâ Ölçeği” genelinde, kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özmen'in (2013) araştırmasında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal zekâ alanında daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuya yönelik Torun (2011) tarafından yapılan çalışmada ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir ve duygusal zekâ ile cinsiyet durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu araştırmada, mesleki kıdemin “Duygusal Zekâ Ölçeği” genelinde anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılık, sıra ortalamaları en yüksek düzeyde olan 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının düzeyiyle sıra ortalamaları en düşük düzeyde olan 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının düzeyi arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Araştırma bu sonucuyla Toytok'un (2013) araştırmasıyla tutarlık göstermektedir zira anılan bu araştırmada öğretmenlerin mesleki tecrübesinin sınıf yönetiminde duygusal zekâ düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Öztürk (2006) tarafından yapılan araştırmada, duygusal zekâ düzeylerinin hiçbir boyutunda (Kişisel Beceri, Uyumluluk, Stresle Basa Çıkma ve Genel Ruh Durumu), mesleki kıdeme (3

yıl ve daha az, 4-8 yıl, 9-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Torun (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri açısından farklılık incelenmiş ve duygusal zekâyâ ile hizmet yılı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının “yüksek düzeyde” olması sonucu, alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Gülbahar’ın (2017b) çalışmasında, öğretmen liderliği algısının “mesleki gelişme” ile “meslektaşlarla iş birliği” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, yalnızca “kurumsal gelişme” boyutunda orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yine Gülbahar’ın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017)’un yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını “sık sık” sergiledikleri şeklinde bir algılarının olduğu, Kılınç ve Receptoğlu (2013)’nun araştırmalarında ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Ölçeği” genelinde, cinsiyetin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığı tespit edilememiştir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gülbahar (2017b, 2018), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ile Kılınç ve Receptoğlu (2013)’nun araştırmalarında da cinsiyetin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algılar arasında anlamlı farklılık yaratmayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Ölçeği” geneli ve “sınıf içi ilişkileri geliştirme / olumlu sınıf atmosferi yaratma” ile “öğrencileri etkileme” alt boyutlarında medeni durumun algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Araştırma bu yönüyle, Gülbahar’ın (2018) araştırmasıyla benzerlik arz etmektedir. Anılan araştırmada, öğretmenlerin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme / Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma” alt faktörüne ilişkin algıları arasında, “medeni durum” değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın evli öğretmenlerin algılarının bekâr olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Ölçeği” genelinde, mesleki kıdemin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığı tespit edilememiştir. Araştırma, bu sonucuyla Kılınç ve Receptoğlu (2013) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) yaptıkları araştırmalarla örtüşmekte, Gülbahar’ın (2017b, 2018) araştırmalarından ise ayrılmaktadır.

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer diğer bir ifadeyle duygusal zekâ algısı yükseldikçe sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı da yükselmektedir. Buradan hareketle

duygusal zekâ algı düzeyi yüksek olan bir öğretmenin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini sergileme ihtimalinin daha yüksek olacağını, öğretmenlerin sınıfta lider öğretmenlik rolünü daha yüksek düzeyde sergilemeleri için duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Öneriler

- Öğretmenlerin duygusal zekâ algılarıyla ile sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarında bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında duygusal zekâ ve lider öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerde duygusal zekâ ve sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algıları arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerde duygusal zekâ ile ilgili araştırma sayısı artırılabilir.
- Öğretmenlerde sınıf içi lider öğretmenlik becerileriyle ilgili araştırma sayısı artırılabilir.
- Aynı ilişkisel araştırma, ilkokul ve lise öğretmenleri üzerinde de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Austin, E.J., Saklofske D.H., Huang, S.H.S & McKenney, D. (2004). Measurement of Trait Emotional Intelligence: Testing And Cross-Validating A Modified Version of Schutte Et Al.'s Measure, *Personality Individual Differences*; 36 (3), 555-562.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bayuk, K. (2013). *The research of relationship between class management skills and leadership attitudes of primary school teachers*. Unpublished Master Thesis. İstanbul: Yeditepe University Institute of Social Sciences.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004, September). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. In *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen liderliği. İçinde, Konan, N. (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* (ss.157-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Burgess, A., Black, K., Chapman, R., Clark, T., Roberts, C., & Mellis, C. (2012). Teaching skills for students: our future educators. *The clinical teacher*, 9(5), 312-316.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11th Edition)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263-288.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağ, İ. & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *International Journal of Social Science*. 27, 171-184.
- Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13.
- Doğan, S. ve Demiral, S. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi, *Yonetim ve ekonomi*, 14.
- Dozier, T. K. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Educational Leadership*, 54-58.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8)1, 11-32
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria: ASCD.
- Gehrke, N. (1991). *Developing teachers' leadership skills*. ERIC Digest ED330691.
- Gülbahar, B. (2017a). Developing the in-class leader teaching skills perception scale: reliability and validity study. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1582-1609.
- Gülbahar, B. (2017b). Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies [Redfame]*, 5(2), 111-119.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 19(1), 1-28.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak: lider öğretmenler yetiştirmek*. Çev.: A. Ç. Kılınç. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu E. (2013). ortaöğretim okul öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. ed. P. Salovey, D. Sluyter, New York: Basic Books.
- Mayo, K.E. (2002). Teacher leadership: the master teacher model. *Management in Education*, 16, 29-33.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvment*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Nolan, B., & Palazzolo, L. (2011). New teacher perceptions of the “teacher leader” movement. *NASSP Bulletin*, 95(4), 302-318.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42(5-6), 449-461.
- Polat, S., & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-20.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of A Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G.(2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4) , 325-338.
- Tok, (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyi İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki*, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 05-08 Ekim 2011.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 27-43.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları*. Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Öncü Basımevi.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & UĞURLU, C. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.

DÜNYA GÖRÜŞÜNÜN ÜSLÛBA ETKİSİ

*Yusuf AVCI, Çanakkale Onsekiz Mart University, yavci@comu.edu.tr
Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr
Muhammet Alperen AKGÜN, Çanakkale Onsekiz Mart University,
muhammetalperenakgun@gmail.com*

Özet

Toplumların süregelen tarihleri boyunca konuştuğu dil, dünya görüşlerini yansıtmada en önemli unsur olmuştur. Bu yüzden toplumların sosyolojik yapısını analiz etmek, hayat tarzını ve düşünce sistemini algılayabilmek için kültür ve dil etkileşimi önemli ipuçları sunar. Bir yazarın da üslûbu içinde bulunduğu dünya görüşünden, tarihe özgü döneminden, toplum hayatından ve kişisel yaşantısından etkilenir. Dolayısıyla üslûp, fikirlerin metinleşmiş halidir diyebiliriz. Yapısalcı ekol (Saussure, 1949) ve üretimsel dönüşümlü ekol (Chomsky, 1964), Türkçeyi açıklamakta ve incelemekte yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden incelenecek olan metinler anlam merkezli bir bakış açısıyla geliştirilmiş olan “dil-düşünce analizi teorisi”(Avcı, 2012)’ne göre incelenmelidir. Bu çalışmanın amacını; Orhan Kemal’in Grev romanındaki cümlelerini anlam merkezli olarak incelemek, üslûba etki eden unsurları araştırmak ve yazarın düşünce yapısı hakkında fikir edinmek oluşturur. Bu romanın seçilmesinin sebebi toplumsal bir roman özelliği gösterdiği düşünülmektedir. Bu amaç için, Grev romanındaki cümleler anlam merkezli olarak incelenmiş, kategorik içerik analizi yapılarak somut veriler elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Üslûba etki eden unsurları belirlemek amacı için de doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada, Yazarın dil kullanımı ve üslûbu incelendiğinde derin yapıdaki eksiklikleri dikkat çekmekte, yabancı dillere öykündüğü görülmektedir. Yazarın içinde bulunduğu toplumun dile özgü özelliklerine ve fikrî temellerine bağlı kalmadığı, söz diziminde bozulmalara yol açtığı, Türk toplumuna ve gerçeklerine uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anlam merkezlilik, dil-kültür ilişkisi, dil-düşünce analizi teorisi, üslup incelemesi.

The Effect of Ideology on Wording

Abstract

The language spoken by societies throughout their history has been the most important factor in reflecting world views. Therefore, cultural and language interaction provides important clues to analyze the sociological structure of societies and to perceive the life style and the thought system. It is also influenced by the world view, the historical period, the social life and personal life of an author. Therefore, we can say that style is the texted form of ideas. The structuralist school (Saussure, 1949) and the Syntactic Structures (Chomsky, 1964) are insufficient to explain and examine Turkish. Therefore, the texts to be examined should be examined according to the anlam theory of language-thought analysis (Avcı, 2012) which is developed from a meaning-centered perspective. For this purpose, the sentences in the Grev novel were analyzed based on meaning, and categorical content analysis was performed and the concrete data were obtained and interpreted. In the study, when the language usage and style of the author are examined, it is observed that the deep structure deficiencies are attracted to foreign languages. It is concluded that it does not stick to its elite and intellectual foundations, it causes distortions in the syntax and is far from Turkish society and its realities.

Key words: Meaning centeredness, language-culture relationship, language-thought analysis theory, style study.

Giriş

Dil, karşılıklı olarak iletişim ve algılama amacıyla kullanılan, duygu ve düşünceleri aktararak anlaşabilmeyi sağlayan temel bir araçtır (Barın, 2005). “Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir” (Güvenç, 1994). Bireylerin hayatı değerlendirme biçimleri, dünya görüşleri, düşünce şekilleri ve algıları yetiştikleri kültüre göre farklılık gösterebilir; çünkü toplumların dili ile kültürleri arasında güçlü bir bağ bulunur (Kartarı, 2006; Avcı, 2012).

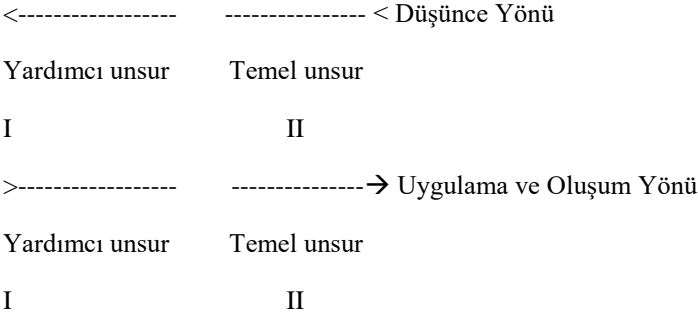
Toplumların süregelen tarihleri boyunca konuştuğu dil, dünya görüşlerini yansıtmada en önemli unsur olmuştur. “Bir milletin dili basta olmak üzere; edebiyatı ve edebi eserleri ile tarihi, coğrafyası, felsefesi, dini, siyasi, sosyal, kültürel hatta hukuki, ekonomik hayatı ve ahlaki değerleri arasında sıkı bir ilişki vardır” (Kana, 2010). Bu yüzden toplumların sosyolojik yapısını analiz etmek, hayat tarzını ve düşünce sistemini algılayabilmek için kültür ve dil etkileşimi önemli ipuçları sunar. Bir yazarın da üslubu içinde bulunduğu dünya görüşünden, tarihe özgü döneminden, toplum hayatından ve kişisel yaşantısından etkilenir. Dolayısıyla üslup, fikirlerin metinleşmiş halidir diyebiliriz.

Özellikle çağımızda yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerin, ulusal sınırların önemini kaybetmesine yol açtığı ve kültürler arası etkileşimin artmasına sebep olduğu

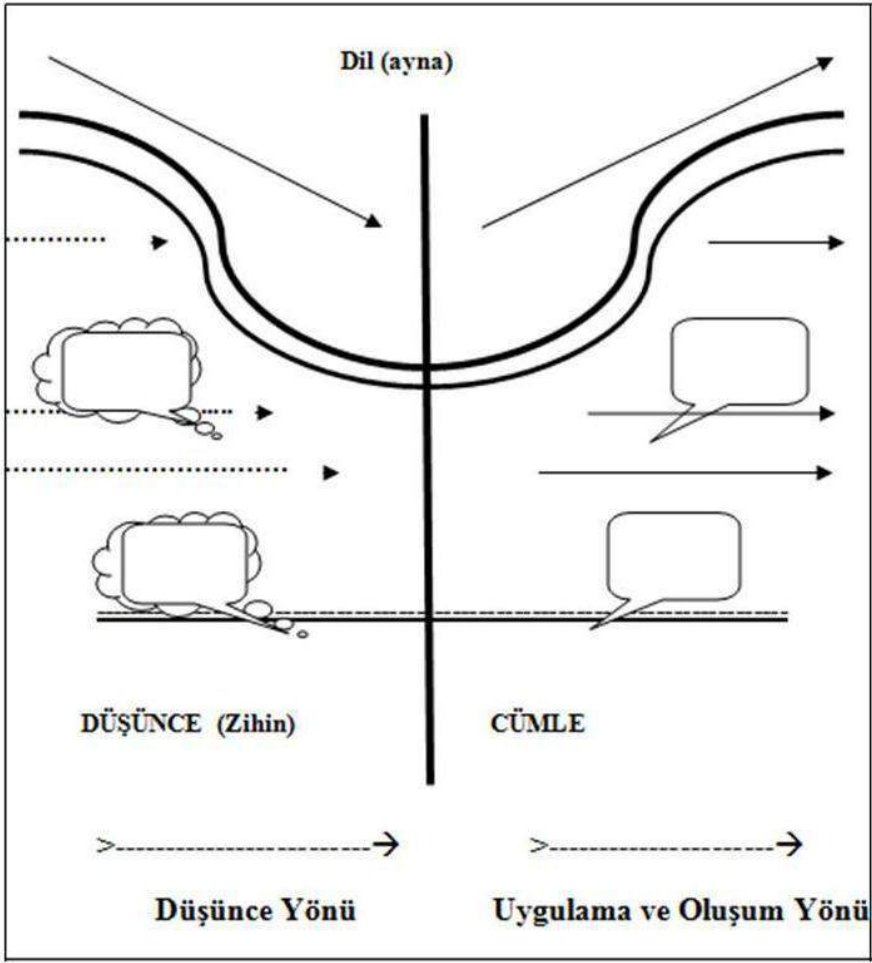
düşünülmektedir (Koçdemir, 1999). Bu durum dile ve kültüre olan saldırı tehdidini artırmış olabilir. Bu yüzden dil ve düşünce dünyamızın küreselleşme adı altında işgale uğraması metinlerin işlenmesinde üslûbun incelenmesini gerekli kılmaktadır (Yeke, 2010). Çünkü "her edebi eser konu edindiği cemiyetin, bedii fikir, duygu, kabul ve davranışların dünyasını, bir nispet dâhilinde yansıtır" (Tural, 1991).

Yapısalcı ekol (Saussure, 1949) ve üretimsel dönüşümlü ekol (Chomsky, 1964), Türkçeyi açıklamakta ve incelemekte yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden incelenecek olan metinler anlam merkezli bir bakış açısıyla geliştirilmiş olan "dil-düşünce analizi teorisi"(Avcı, 2012)'ne göre incelenmelidir.

Bu teoriye göre cümlede, Türkçenin asıl temelini oluşturan iki boyut bulunur.



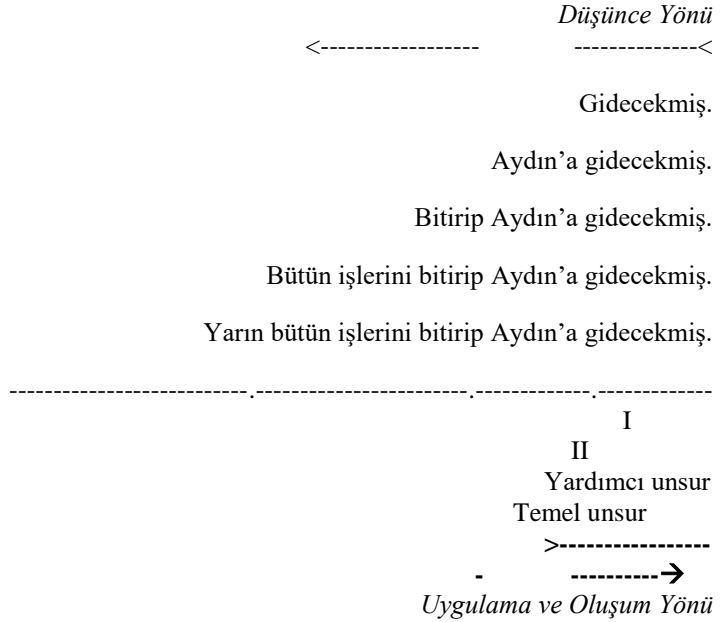
Şekil 1. Türkçenin düşünme ve uygulama yönü (Avcı, 2012).



Şekil 2. Türkçenin simetrik yapısı (Avcı, 2012).

Düşünce ve uygulama; derin yapı ile yüzeysel yapının karşılığıdır. Türkçede bu yapılar simetrik bir özellik gösterir ve ayna sistemi ile açıklanır. Düşünce yönü temel unsurdan başlar ve yardımcı unsura doğru ilerler, uygulama ve oluşum yönü ise yardımcı unsurdan temel unsura doğrudur.

“Yarın bütün işlerini bitirip Aydın’a gidecekmış” cümlesi incelenecek olursa:



Şekil 3. Cümlenin düşünce ve uygulama yönü

Teoriye bakıldığında derin yapıda yani düşünce yönünde önce anlamı, anlamın bütünlüğünü temsil eden ve yargı bildiren yapıların yer aldığı görülür. “Dil, anlamın varlığıyla hayat bulur. Anlam, dilin sayesinde varlık sahasına çıkar. Dolayısıyla dil ve anlam birbirinden ayrılmaz bir bütündür” (Özbek, 2010) Edebi metin incelenmesinde anlamı merkeze alan üslup incelemeleri bu yönüyle değer taşır.

Çalışmada Orhan Kemal’in Grev romanı incelenecektir. Bu romanın seçilmesinin sebebi toplumsal bir roman özelliği gösterdiği düşünülmesindedir. Söz dizimi anlam merkezli bakış açısının temelini oluşturur. Anlam merkezli bir inceleme, incelenecek olan metnin gerçekten toplumsal özellik gösterip göstermediğini, yazarın topluma ve toplumun diline olan yakınlığını ortaya koyacaktır.

Yöntem

Çalışmada, üslûba etki eden unsurları belirlemek amacı için de doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve karşılaştırma yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Madge, 1965). Araştırmada romanın belirlenen (ilk 10 sayfa) sayfalarındaki her cümle anlam merkezli olarak incelenmiş ve kategorik içerik analizi tekniğiyle betimsel olarak sayısallaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Grev romanında yer alan cümlelerin yüklemine göre incelenmesi

Boyutlar	<i>f</i>
Kurallı cümle 221	
Devrik cümle 59	
Toplam 280	

İncelenen metinde 221 kurallı cümle kuruluşunun olduğu görülmektedir. 59 devrik cümle kullanılmıştır.

Tablo 2. Grev romanında yer alan cümlelerin yapısına göre incelenmesi

Boyutlar	<i>f</i>
Basit cümle 207	
Sıralı cümle 73	
Eksilteli cümle 14	
Toplam 294	

İncelenen metinde 207 basit cümle, 73 sıralı cümle, 14 eksilteli cümle kuruluşları olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Grev romanında yer alan cümlelerin yüklem türüne göre incelenmesi

Boyutlar	<i>f</i>
Fiil cümlesi 239	
İsim cümlesi 41	
Toplam 280	

İncelenen metinde 239 fiil, 41 isim cümlesi kullanılmıştır.

Tablo 4. Grev romanında yer alan cümlelerin anlamlarına göre incelenmesi

Boyutlar	<i>f</i>
Olumlu cümle 234	
Olumsuz cümle 46	
Toplam 280	

İncelenen metinde 234 olumlu cümle, 46 olumsuz cümle kuruluşu bulunmaktadır.

Türkçede esas unsur yargıdır. Türkçenin simetrik yapısına göre esas unsurun yani önemli olanın cümlelerin sonuna bırakıldığı görülür. Metinde devrik cümle kuruluşlarının %21 oranındadır. Bu kullanım Türkçenin simetrik yapısına ters bir özellik gösterir. Yazar devrik ve eksilteli cümle kuruluşlarını çoğunlukla konuşma cümlelerinde kullanmıştır; ancak konuşma dili bir milletin fikre ait temellerinden bağımsız düşünülemez.

Metinde imlâ ve noktalama işareti yanlışlıklarına rastlanması yazarın derin yapıda eksikliklerinin bulunduğunu gösterir. Bilinçli ve kasıtlı olarak doğal cümle yapısı tahrip edilmiyorsa yazarın dil anlam ilişkisinde sorun var demektir. "Var ama, az.", "Hökümet hökümet değil ki...", "Sallandınver bir ikisini...", "San Memet.", "Ben çalışmayım...", "Bana ekmek veriyormuş...", "Çalışıyorum ben, alnımın teriyle kazanıyorum onu..."

Yazar olaya dayalı bir metin oluşturmasından dolayı kısa cümleler kullanmıştır. Bu kısa cümlelerde anlam ilişkisini güçlendirmek için Soğdça, Farsça ve Fransızca gibi Hint Avrupa dil ailesinin cümle yapısında özellikle belirleyici olan ve Türkçe içinde sonradan kullanım alanı genişleyen "-ki" edatını kullanmıştır. Esasında güçlü bir anlatım sağlamak için kullanılması gereken "ki" edatının işlevi zayıflatılmış görünmektedir. "Lan sen kimsin ki bize ekmek veriyorsun?" Örnekte görüldüğü üzere güçlü bir anlatım sağlanamamıştır. Yabancı dillere öykünmenin bir sonucu olarak karşımıza çıkar.

Yazarın düşüncüyü ifade etme yolları ve konuşma cümlelerinin kullanım sıklığı romana bir senaryo özelliği kazandırmaktadır. Cümleler basit ve kısadır. Yazar edebi derinliği sağlayamamış, yüzeysel bir anlatımı tercih etmiştir.

Romanda yer alan konuşmaların halkın gerçekliğinden değil Karl Marx'ın kitabı olan Kapital'den esinlendiği görülebilir.

"Borough'daki duvar kağıdı fabrikasının müdürü Bay Otley, "Sabah 6'dan akşam 9'a kadar çalışmaya izin veren bir madde... bizim çok işimize gelirdi, ama sabah 6'dan akşam 6'ya kadar çalışma saatleri hiç uygun değil. Makinelerimiz öğle yemeği saatinde hep duruyor!" (Marks, 2003).

"Lakin, tezgahlar boşuna işliyor, üç tezgahta kilovatlar boşu boşuna su gibi harcanyor, bir tek santimlik iş görülmüyordu."

"Ekmek veriyorum sana!", "Sen kimsin de bana ekmek vereceksin?", "Ulan siz değil ekmek, günahınızı bile vermezsiniz bedavadan!", "Çalışıyorum ben, alnımın teriyle kazanıyo-rum onu...", "Fabrikanın menfaati nasıl icap ettirirse..." gibi konuşma cümleleri de aslında şu fikrin bir yansımasıdır: "Artı-değer üretimi ya da kazanç elde etme, bu üretim tarzının mutlak yasasıdır." (Marks, 2003). "Bu yasa, kapitalist yönetimin özünü belirler. Ücretli işçinin ödenmeyen emeğinin yarattığı artı-değer, tüm burjuva sınıfının emekle elde edilmeyen gelirinin genel kaynağıdır" (Marx, 1975).

Görüldüğü üzere işçilerin konuşmaları toplumun gerçekliğini yansıtmamaktadır. Romanın karakterleri Kapital kitabının gerçeğini yansıtmakta, bu yüzden yazar toplumdan uzak kalmaktadır. Ayrıca yazarın fiil cümlelerini sıklıkla kullanması bir düşüncüyü ifade ettiğinin kanıtı olarak görülebilir; çünkü hareketin temel alındığı fiil cümleleri çoğunlukla bir fikri ifade etmede kullanılır.

Yazar Türkiye'deki devrimci düşünce gereği roman konusunu söz dizimine de yansıtmıştır. Cümle dizimindeki devrîlik devrim düşüncesinin bir kanıtı olarak görülebilir. Çünkü dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır (Avcı, 2012). Ancak metin incelenecek olursa bu devrim saf ideolojinin gereği ve amacı olarak değil Türk milletinin düşünce yapısına bir devrim amacı gütmektedir. Çünkü sosyalist bir devlet düşüncesi yerine, devlete ve bütünlüğe karşı bir örgütlü meslek gurubunun, sınıfsal bir devrim anlayışının izlerini romanda bulmak mümkündür.

Örneğin etnik kökenin bir lakap olarak kullanılması azınlıkları öne çıkaran, sosyalist düşünceden uzak bir fikri ortaya koymuştur. "*Apteshane aralığında sigara içerken "manzara"yı uzaktan görüp koşarak gelen Dokumacı Bilal, Gaffar, Kürt Resul de kalabalığa karıştılar.*", "*"Gebe değil de nedir!" dedi Kürt Resul.*" gibi Ayrıca devletin düşman olarak ya da işçi düşmanı olarak gösterilmesi, askerin ve polisin ötekileştirilmesi de bu fikri destekler niteliktedir. "*Gaffar, "Kışınki vergi kaçakçılığını unutm!"* diye bağırdı.", "*Askeriniz, polisiniz var şükür...*" gibi.

Sonuç

Yazarın "Grev" romanında devrik (59/280) ve eksilteli cümle kuruluşlarına sıklıkla başvurması Türkçeye hâkim olmadığını göstermez. Tam tersine kalemini ideolojisine uygun olarak kullanma çabası içinde olduğunu gösterir. Sosyalist görünüm altında «Sosyalist Realizm»i kullanarak etnik küçümseme ve tahriklerinde yer aldığı, kırık dökük cümle tercihleriyle sınıf çatışmasına yol açacak yapılar olarak görülür. Bu yapılarla özellikle Türkçenin simetrik ve derin yapısı kırılır. İmlâ ve noktalama işareti yanlışlıklarına rastlanması bir tesadüf olabilir mi? Yazarın yabancı dillerden dilimize geçmiş edatları gerçek görevleriyle kullanmamasını bir zayıflıktan çok yabancı dillere öykünme eğiliminin baskın olduğu görülmektedir şeklinde açıklayabiliriz.

Yazarın düşünceyi ifade etme yolları ve konuşma cümlelerinin kullanım sıklığı romana bir senaryo özelliği kazandırmaktadır. Cümleler basit ve kısadır. Yazar edebi derinliği sağlayamamış, yüzeysel bir anlatımı tercih etmiştir.

Romanda yer alan konuşmaların halktan tamamını kapsayacak şekilde beslenmeyerek, adeta Kapital kitabında yer alan düşünce ve ifadeleri dayatma şeklinde olduğu görülmektedir ve toplumun gerçekliğini yansıtamamaktadır. Yazar, siyasi bir düşünceyi halk ağzıyla topluma dayatma isteği duymuş olabilir. Bu yönüyle fiil cümlelerini sıklıkla kullanması bir düşünceyi ifade ettiğinin kanıtı olarak görülebilir; çünkü hareketin temel alındığı fiil cümleleri (239/280) çoğunlukla bir fikri ifade etmede kullanılır.

Yazarın bu eserinde, bulgulara göre metnin yüzeysel yapısında görülen kapitalizme değil Türk milletinin düşünce yapısına karşı bir devrim amacı güttüğü görülmektedir. Çünkü bu romanda sosyalist bir devlet düşüncesi yerine, devlete ve bütünlüğe karşı bir devrimin izlerini bulmak mümkündür. Bu azınlıkları öne çıkaran bir anlayış

içerisindedir. Burada devlet, asker ve polis gibi kavramların düşmanlaştırıldığı görülmektedir.

Yazarın dil kullanımı ve üslubu incelendiğinde derin yapıdaki eksiklikleri dikkat çekmekte, yabancı dillere öykündüğü görülmektedir. Ayrıca hareketin temel alındığı fiil cümlelerindeki sıklık dünya görüşünü aktarmak istediğini göstermektedir. Yazarın, içinde bulunduğu toplumun dile özgü özelliklerine ve fikrî temellerine bağlı kalmadığı, söz diziminde bozulmalara yol açtığı, Türk toplumuna ve gerçeklerine uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Referanslar

- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3). 1-15.
- Barın, E. (2005). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hüta*, (1). 19-30.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*, Katz/Fodor.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. (6. baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kana, F. (2010). Ziya Paşa'ya göre edebiyat ve insan eğitimi. (Yüksek lisans tezi).
- Kartarı, A. (2006). *Farklılarla yaşamak kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kemal, O. (1954). *Grev*. Ankara: Seçilmiş hikâyeler dergisi kitapları.
- Koçdemir, K. (1999). Küreselleşme ve Türk kültürü. *Kök Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-20.
- Madge, J. (1965). *The Tools of Science An Analytical Description of Social Science Techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Marks, K. (2003). *Kapital*. Eriş yayınları. C:I. Erişim: Eylül 2018. <https://www.marxists.org/turkce/m-e/kapital/kapital1.pdf>
- Marks, K. (2003). *Kapital*. Eriş yayınları. C:II. Erişim: Eylül 2018. <https://www.marxists.org/turkce/m-e/kapital/kapital2.pdf>
- Marx, K. (1975). *Ücret fiyat ve kâr ücretli emek ve sermaye*. Ankara: Sol Yayınları.
- Özbek, A. (2010). Fatih-Harbiye ve Yaban romanlarında cümlelerin anlam merkezli incelenerek üslup özelliklerinin karşılaştırılması ve eğitime katkısı. (Yüksek lisans tezi.)
- Saussure, F. (1995). *Cours de Linguistique Generale*, Paris.
- Tural, S. K. (1991). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Ecdad Yayınları. s.27.
- Yeke, E. (2010). Türk dili ve edebiyatı derslerinde metin çözümlemesinde Hüseyin Nihal Atsız'ın tarihi romanlarına üslup bilim açısından yaklaşım. (Yüksek lisans tezi.)

READ THIS GET STRAIGHT AS!

Hasan KURKUTAN, Kocaeli University, hasankurkutan@hotmail.com

ABSTRACT

Putting information into a human mind is like saving data on the flash memory is the main topic of this writing. When you put so much unrelated information inside it; as a result of not being able to create a connection between them it's going to work slowly and it will be so hard to transmute all of these thoughts into reality. So from this point of view, when you feed your brain a lot of separated information, different information it won't keep your mind highly concentrated. Having a goal, objective or purpose in your life towards the achievement of anything worthwhile for example; learning a new language, studying a new craft, developing yourself physically or socially, studying engineering, medicine or whatsoever... you have to prevent your mind from extra and especially unnecessary information which sways you from that path. Verily, many studies and researches have proved this theory to be absolutely true and correct. The way the human mind has been structured is absolutely profound and even scientists till this day continue to wonder about this biological organ. Sometimes, sudden and recurrent loss of concentration can be normal and happen to all of us and are often just a sign that we are under stress and we need to slow down a bit. On the other hand, it can sometimes be scary and very daunting especially when it happens really periodically. Diversion of focus and easy loss of concentration are one of the most striking characteristics of the brain. Thus, should we be agitated if it happens? Absolutely not! Although there are many reasons we can attribute to the causes of loss of concentration (depression, insomnia, drug abuse, hormonal changes), we will zero in just a couple of them in this piece. What can that malicious extra information be; sounds, pictures, twitter stream, facebook stream, videos and many others can be useful but not when it's about our focus. In addition, it obscures your mind from thinking clearly. So the track here is feeding your brain some information (junk information) you really don't need. To add to this, even if someone lent you a very powerful, fast and capable brain you would have to be more selective on the sources of information you acquire according to the field of your interests and amazingly, this action is performed automatically by our brain effortlessly. As humans, our subconscious brain is continuously being trained by ourselves day in and day out. Ideas and opinions are filtered and become part and parcel of our subconscious mind through studies, practise and most importantly *experience*. This makes it really easy to develop connections and a sense of bond with people we share same ideas and

backgrounds with. Moreover, this goes a long way to explain why people develop an instant bond with one another when they speak the same language due to the fact that language is directly proportional to culture and both are indispensable features of an individual. Therefore, this paradigm will help us to stay focused on the information that are beneficial and contribute positively to our development thereby, forgoing information that are detrimental to our focus and concentration.

Key Words: knowledge, human mind, human development, learning, selective ignorance

Not all of you have heard about *Selective Ignorance*... Well, that's alright because I know some information about this. Basically it's just a tool or a skill a man possesses to design his chosen ignorance in certain manners that might distract his mental energy, and that will include the information we collect in our daily life, pictures, colors, voices...etc. In other words, it occurs when people produce or disseminate specific sorts of information about a topic or entity while failing to produce or emphasize other information about it. The next chapter of this study is going to clarify significant aspects of Selective Ignorance. To analyse this effectively, we are going to take it from two perspectives; theoretical and practical perspective and we will see how both can be applied in our daily and socio-economic lives as humans. Now the point is, there are consequences that take a shape of meaning for the selective ignorance which are: **Imperfect knowledge** and **Chosen knowledge**.

***Imperfect knowledge:** When you are in front of an information stream, and get yourself involved without any real awareness, you would find yourself in an illusive circle of knowledge... For example, after 30 seconds of browsing a hash tag that appeared on your twitter feed by chance, you'd think that you're ready to take part in, why? Because you believe that you know enough and you want to be a part of this milestone down the road, why again? Because that would put you in the ranking of a reacting person, while in fact you're just a crossing point no matter what you think. After two or three minutes you'd start discussing with people with different points of view, it is easy that you would find other participants with worse weaknesses and exactly opposite opinions to yours, your excellence over them will enhance your imaginary feeling that you know what you are talking about. This is a clear case scenario where selective ignorance in the form of imperfect knowledge can have adverse effects not only to the person tweeting but to his followers and other people who may have seen the tweet. If we can presume this scenario in a small setting like this, what would be the repercussions when it is on a large scale like government policies, socio-political strategies and dire decisions that have to deal with life and death of a particular people. For this reason, situations and pieces like this don't have

to be taken lightly at all. Back to the tweet, of course you would definitely gain some followers, however you would have spent more than fifty minutes practicing an illusion based on a thirty seconds of coincidence.

If the subject was about a social story you know you are able to name its characters or a case you've dealt with or experienced before and you have one or two pictures related to it, you would take all that and move forward into the narrator position, adopting a strict point of view and sharing all this accumulated illusive confidence. And this is a catastrophe that nobody with honor should stop himself from dragging himself down.

This goes a long way to drive home the fact that 'Knowledge is Power'. As humans, we can all attest to the fact that knowledge is the most desirable and the best of traits or characteristics a human can possess and in the most famous words of my mentor who used to tell me 'The more you know, the less you fear'. Till this day and beyond, I still remember these words vividly and continue to them and realise that his words can never have been true enough.

Armed with this imperfect knowledge, believing that you know enough not only in thirty seconds but in a twinkle of an eye, you would really want to stop asking, criticizing and know more from what is real and trusted.

***Chosen knowledge:** In his own discussion of selective ignorance, Proctor uses Londa Schiebinger's (2008) contribution to their volume as his primary example. He states that when European Explorers briefly after the medieval age returned from the New World, they brought back some bodies of information (potatoes and quinine) but not other sorts of information (abortifacients, contraceptives). Based on this, we can see that selective ignorance can occur from information we have practically chosen for ourselves. Smart athletes learn to pick up their battles: if you try to do everything, you end up doing nothing. Specialisation is the key to progress and the only way you can specialise is to be 'OK' with ignoring a lot of exercises, philosophies and trends no matter how promising they may seem. If you think of yourself as a professional, or at least aspire to a professional training ethic or etiquette, you must definitely adopt selective ignorance (Chosen Knowledge) in this instance. If you have the selective ignorance skill, you learn automatic selective knowledge, you can consider that as a free reward for an unconscious behavior, and that happens on two paths:

First path: This is positive gaining that is to ask your cognitive questions, which are supposed to be clear and specific to serve what you want to know more about, in your speciality, in a job and even having fun, whatever! In this path you would begin to

locate the destination which you'd receive what suits your questions. For example when you want to know about writing more you'd keep an eye on "Nikos Kazantzakis" (tell him I admire him), you wouldn't naturally keep an eye on teenager confessions on snap chat & you wouldn't waste your time talking about their BS. When you want to ask questions about business you wouldn't let a mad girl roll towards you with her emotional issues and you wouldn't expose yourself to any provocation that ties you to the ground.

If you think that the digital information flow out of control then possibly you are lazy! Always remember you have a settings panel but you don't use it as you should, unless you want everybody around you to practice daddy & mommy role...preventing you from what you don't want.

Second path: This is the negative one, there's always a block, delete, cancel and shut down the screen button.

PS: When you prevent what you don't want to know towards you; you will gain what you want to know automatically.

As part of the numerous significance of selective ignorance, I would just like us to touch on just a couple of them. The paramount importance or benefit of selective ignorance is that, it prevents us from needless and unnecessary anger. Sometimes, when we go on the internet or watch television or even listen to the radio, we will see and hear different opinions of people on both trivial and dire issues. Some of these opinions or hearsays might trigger our anger and just ruin our day. Selective ignorance doesn't mean not having information about what is going on in the news or what is trending, it simply means we have to be matured enough to create a distinction between unnecessary information. After all, an actress' opinion about the President, a facebook friend's opinion about politics or a ridiculous tweet about a news story will not matter to you at all. It will only drain your mental energy and make you angry. Just ignore it!

Furthermore, selective ignorance saves us from needless anxiety and distractions.

In the decade I have been selectively ignorant, I have not missed out on anything major that has happened and as I head towards 50 I still have all my hair. I am only slightly gray and I have excellent blood pressure and cholesterol, sleep through the night without drugs and more. Although I can attribute these positive sides to genetic and hereditary traits, I believe more of this stems from selective ignorance and I honestly believe it has played a vital role in my life to this day - Unknown

How To Grow In Selective Ignorance

One of the prominent ways to grow in selective ignorance is to be very wary of our news sources. Instead of getting and having access a wide range of news networks and channels, we should narrow them into a single and trusted one which would definitely go a long way to prevent us from junk and unnecessary information that would distract us and prevent us from reaching full potential during the day.

By watching less television, we can cut the bridge we have with receiving unnecessary information thereby contributing to our growth in selective ignorance. Doing this, we would have enough time to spend with our families, inviting a neighbour, exercising or even immersing ourselves in a good book. Have a couple of good shows on television that would keep you updated or watch your favourite team once in a while just to kill time. Time we spend watching television definitely has to be regulated if we really want to cultivate the habit of selective ignorance.

Finally, we should focus on what really matters the most. We have limited time here on earth, have limited attention and focus to give, and limited energy to expend. Shouldn't we give our time, attention and energy to things that really matter the most while learning to ignore the rest?

REFERENCES

1. Early Childhood Development: The Key to a Full and Productive Life. New York; UNICEF, 2001. PDF. (Early 2001) Berger, Kattleen Stassen. Invitation to the Life Span. Second ed. New York: Worth, 2010. Print (Berger, 2010)
2. Boyd, Denis Roberts, and Helen L. Bee. The Growing Child. Boston: Allyn & Bacon, 2010. Print (Berger, 2010)
3. Smilkstein, Rita. "Teaching with the Brain-Based Natural Human Learning FACES." Brain-Based Natural Human Learning Process. Web. 19 Oct. 2011. <http://facweb.northseattle.edu/RSmilkstein>
4. Nussbaum, M. C. 2011. Capabilities, entitlements, rights: supplementation and critique. Journal of Human Development and Capabilities
5. Ranis, G., Stewart, F. and Samman, E. 2006. Human development: beyond the human development index. Journal of Human Development
6. Alkire, S. 2002. Dimensions of human development. World development

7. Başar E. Memory and brain dynamics: Oscillations integrating attention, perception, learning, and memory. CRC Press; Boca Raton, FL: 2004.
8. Beek P, Rikkert WEI, Wieringen PCW, van Limit cycle properties of rhythmic forearm movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1997;22:1077–1093.

CURRENT CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF AGRICULTURAL ADVISORY SYSTEM IN TURKEY

*Cevahir KAYNAKÇI, Ondokuz Mayıs University, cevahirkaynakci@gmail.com
İsmet BOZ, Ondokuz Mayıs University, ismet.boz@omu.edu.tr*

Abstract

Agricultural extension and advisory services are extremely important means and make significant contributions to economic development in developed countries. Extension services in Turkey have been performed mainly by the Ministry of Agriculture since the 1940s. The ministry was published a legislation, namely "Regulating of Agricultural Extension and Advisory Services" in 2006 for systematizing extension services and regulating public and especially non-public extension activities. This legislation was put into practice to provide farmers' needs regarding information, experience, and technical methods adequately and timely at the field level. This was also introduced to integrate agricultural extension and advisory systems compliance with EU standards. These regulations allowed the chambers of agriculture, and farmer organizations to provide agricultural advisory services. According to this regulation those who are employed by the public sector and take extension services to farmers are called "Agricultural Extensionist," Those who work individually, for the private sector, or for farmers' organizations are called "Agricultural Advisor." This system has provided financial support to the advisors who give private advisory services to farmers in these organizations. Although the agricultural advisory system offers many farmers with on-site extension services, and advisors are employed in different regions; the system has not able to reach its main purpose due to many problems. Since there have been many different reasons causing these problems, it seems difficult to offer identical solutions. And also in Turkey, the geographical socio-economic and cultural differences in rural areas, makes it difficult to perform the same approaches and to take the same benefit in all regions from advisory services. This study aims to examine the present situation of farm advisory system in Turkey, to identify its problems, and to develop recommendations for their solutions.

Keywords: Turkey, agricultural extension, advisory services, farm advisor,

1. Introduction

Political, economic, and social developments in the world, especially in the second half of the 20th century, has increased the importance of easy access to information and communication technologies. Effectively reaching to knowledge and information through information communications technologies, has led to structural changes in the agricultural sector and rural areas in countries such as Turkey where agriculture

maintains its importance (Dogan et al. 2015). These changes have shown that countries should pay more attention to R & D and extension, which is one of the necessary policy instruments for sustainable, efficient and competitive agriculture (Özartan 2013). The most general purposes of the extension services are to ensure communication among private sector, public sector, universities, and rural areas; and to deliver various services developed for rural communities.

Objectives, strategies and approaches of extension organizations differ from country to country. For example; while extension services in Spain, Greece and Italy are carried out through public sector, in UK and Ireland private agricultural extension is more popular. While French and Danish farmer extensively utilize farmers organizations for agricultural extension services Hungary, Estonia, Poland, Germany and Turkey adopted the pluralistic agricultural extension models (Çukur and Karaturhan, 2011). The extension systems and approaches are also related to the level of development and needs of the countries. While in developing countries it is mainly focused on increasing the amount of agricultural production; subjects such as organic agriculture, good agricultural practices, food safety, food security, women entrepreneurship in rural society, youth in rural areas, and environmental protection are the main focus areas of agricultural extension in developed countries. In order to adapt farmers and rural areas to the changing conditions, and to produce faster solutions to the issues faced by farmers the “pluralistic agricultural extension system” would provide better solutions in the countries like Turkey. This study aims to examine the agricultural advisory system developed as an element of a pluralistic agricultural extension system in Turkey. Besides, the study will recommend measures and strategies for an effective agricultural advisory system within the pluralistic agricultural extension framework.

2. MATERIALS AND METHODS

The primary material used in this study consists of previous scientific studies on the subject, reports developed by public and private institutions, and observations made by the researchers in the field. As the study was a review paper, the methods applied for the review articles were followed. In this context, first of all, an introduction covering the importance and objectives of the subject is given. In the material and method part, the primary material used in the research and the methods followed are described. The place and importance of the farm advisory system within the pluralistic extension system were explained in the results and discussion section. The reasons for adopting this system, application methods, and problems are examined in detail. In the conclusions and recommendations section, the results of the implementation of the

agricultural advisory system and the measures to be taken in order to make this system more functional are emphasized.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. Farm Advisory System in Pluralistic Extension

The farming advisory system has been arisen in developed countries due to increased competition in the agricultural sector and low-level functionality in public agricultural extension. Rapid developments in the agricultural sector and rural areas force enterprises to compete in the market as an economic unit, to produce food for the rural and urban population, to improve the welfare of farmers and to protect the environment by prioritizing human and animal health. This necessitates diversification and multidimensional structure of extension services. The increasing diversity and versatility in extension services reduce the effectiveness of public extension in the developing world day by day (Schwartz et al. 1992; Contado 1997; Cristóvão, 1999). The pluralist agricultural extension system, which provides more and more services to the farmers compared to the public extension. It is also actively involved in the public services of other stakeholders (farmers' organizations, non-governmental organizations, private agricultural consultancy companies, etc.) and actively utilize the public sector.

Farm advisory system is one of the priorities of the European Union regarding the agricultural extension. It was initiated with the 2003 reforms on the Common Agricultural Policy (CAP) and aimed to provide farmers with information to higher standards and good practices applied in agricultural production process within the framework of agri-environmental policies. Since Turkey needed to adjust its agricultural policies to the CAP in the pre-accession period, relevant changes in the national agricultural policy and legislation needed (Yüksel 2011). One of these changes was to prepare adequate infrastructure and legislation for "farm advisory system" which was put in process in 2006. The legal basis of this system was started with the regulation, namely, "Regulation of Agricultural Extension and Consultancy Services" (Anonyms 2006).

The regulation aimed to ensure that the owners of agricultural holdings are given extension services about the problems they face at all stages of agricultural production, processing, and marketing. As indicated above the regulation was the first legal practice for the initiating non-public agricultural extension services in Turkey. With this system, independent (free) consultants and non-governmental organizations will support the public in informing farmers about the agricultural supports and other

rural policies. The regulation defined an “extension agent” as an expert who is employed by the public sector providing training and extension services to farmers and the rural community. The same regulation defined an “agricultural advisor” as an employee working on his/her behalf, for non-governmental organizations, and agricultural chambers, providing agricultural training and extension services to farmers and rural communities (Anonyms, 2018). Although the farm advisory system was initially planned to privatize extension services in Turkey, it was entirely financed by the government in the form of subsidies given to those farmers who admit to employ a farm advisor and meet the predetermined criteria specified by the ministry of agriculture.

Since the agricultural advisory system is partly independent of the public sector, the advisors who work on their behalf, are qualified by an exam and work with their identity of private farm advisors. This provides a more positive atmosphere between farmers and advisors and also creates a robust confidence environment over time. Most of the agricultural advisors are not only interested in technical issues but also in family and social issues. This is because advisors are local people and know the regional accents varying according to different regions. A strong working farm advisory system would establish a multifunctional relationship among the farmers, the agricultural advisors, and the farmer organization, as well as governmental institutions and universities.

According to the 'Regulation of Agricultural Extension and Consultancy Services' (Anonymous 2006), farm advisors can work as freelance consultants or for special agricultural organizations to support the public extension system providing farmers with extension services and proper knowledge and information about public agricultural support policies (Ozcatlbas 2011). These organizations are as follows:

- (1) Farmers' organizations and agricultural chambers
- (2) Agricultural advisory associations,
- (3) Agricultural cooperatives
- (4) Civil society organizations
- (5) Special production and marketing companies
- (6) Exporters

Although there is remarkable potential for private extension and advisory services in Turkey this system is not counted as an alternative to the public extension system and is not expected to improve in the short term, but in the medium term (Özcatlbas 2011). The number of farm advisors employed in all regions reached 752 in 2017. The Black Sea Region is the leading region employing 267 farm advisors, and it was followed by the Mediterranean Region (117), South Eastern Anatolian Region (90), Aegean Region (77), Marmara Region (69), Central Anatolian Region (67), and Eastern Anatolian Region (65), respectively (Anonymous, 2017).

Considering the size of farming areas, farm population, and agricultural potential of Turkey, it can be easily said that this number is far behind the desired level.

3.2. Duties and Responsibilities of Farm Advisors

The Regulation of Agricultural Extension and Consultancy Services of 2006 described the duties and responsibilities of farm advisors as below:

a) To provide the necessary knowledge and skills to farmers or other units in which they serve, at every stage of production.

b) To ensure that all kinds of information and new technologies on sustainable production techniques for plant and animal production are delivered to the target groups.

c) To provide extension services to farmers and the target groups to protect the environment, natural resources, and biodiversity.

ç) To contribute to a more competitive structure of farm operations and to effectively involve in product and service markets.

d) To provide extension advisory services on farm management practices and make recommendations.

e) To provide extension advisory services for economic analysis, development planning, improvement of business, capital efficiency, family businesses, home economics, and mechanization.

f) To carry out the necessary personal development and entrepreneurship training for the employees in agriculture to perform their jobs better.

g) To participate in the training programs to be organized concerning the subjects the advisors are in charge of.

ğ) To benefit from printed, audible, and visualized mass media methods in extension advisory activities. To prepare these materials and to contribute to their preparation.

h) Collecting data about agricultural extension and consultancy activities, and keeping records.

Theoretically, all of the above duties and responsibilities cover not only technical issues related to agricultural production but also managerial and social issues regarding family farms and rural society. An effective farm advisory system can establish a link between farmers and agricultural institutions where technology and extension programs are developed.

3.3. Problems Encountered with the Farm Advisory System

1. The lack of an effective and long-term agricultural extension policy due to frequently changing the structural situation of the ministry negatively affected the development of a continuous and stable functioning farm advisory system. While this system was prepared for the purpose of supporting the people and organizations providing agricultural extension services, and it was expected to be settled over the passing 12 year period, this goal could not be achieved because the duties, responsibilities, and payment methods of farm advisors have been determined by yearly regulations which have been subject to many unprecedented changes.

2. One of the reasons for encouraging and even supporting the private farm advisory system while reducing the effectiveness of public extension was to reduce the governmental budget burden and make farmers participate extension expenditures to some extent (Cristóvão, 1999; Karbasioun and Mulder 2004; Özartan 2013). This was actually one of the main reasons for introducing the farm advisory system in Turkey which aimed to bring the farmers to a situation where they are willing to pay for the extension advisory services they receive. However, the farm advisors need to renew his/her contract with a certain number of farmers who are convinced to receive extension services. If an advisor cannot reach the minimum required number of farmers to make a contract, he/she cannot receive any payment. Therefore, this situation can interrupt the previous extension advisory work.

3. Although many duties and responsibilities were theoretically described for farm advisors in the regulation, an adequate infrastructure clarifying the roles, responsibilities, and working conditions of farm advisors could not be developed for farmers' organizations. The government provides financial support to these organizations for agricultural advisory services if they employ farm advisors. However, they do not pay the entire governmental support to advisors, keep some part of it for their other expenditures. Farm advisors many time complain about low salaries, abnormal working conditions, and irregular payments. This situation, therefore, reduces the attractiveness of the farm advisory system in farmers' organizations. The governmental agencies expect from farmers to pay for extension services. However, the willingness of farmers to pay for stable agricultural advisory services is very low. The reasons for this situation can be listed as

- (1) The inadequacy of farmers' economic conditions,
- (2) Free and continuous extension services provided by the ministry of agriculture even without any demand of farmers.
- (3) The lack of a money-paying culture for the information that farmers will not see its reward in a short time.
- (4) Lack of trust for farm advisors and farmers' organizations.

All of these factors verify that the farm advisory system faces severe threats in Turkey. Unless governmental support for agricultural extension services it seems that the system cannot be developed, particularly in the short term.

4. Previous research showed that there is a general job dissatisfaction among the farm advisors who work for different farm organizations. Job dissatisfactions were experienced in interpersonal relationships within the organization, working environment, management methods, participation in decisions, rewarding and motivational techniques, and relationships with peers and the administrators. One of the critical factors causing these problems is the educational gap between the farm advisors and their administrators. By the law, the presidents of the agricultural chamber or the producer organization have to be active farmers. Although they come to power by democratic elections and represent thousands of farmers, their level of

education is relatively lower than the farm advisors they employ and give directions. Some of these presidents think that they are the people who provided jobs to farm advisors so that the advisors have to complete any task given to them by their bosses even the function is sometimes unrelated to their profession (Sever and Boz, 2012).

5. Working conditions and the physical environment of farm advisors aren't satisfactory. In many farmers' organizations, particularly agricultural chambers there is a lack of proper office and technical equipment to facilitate the work of farm advisors. Also, there is lack of vehicles to travel to villages to arrange meetings with the clientele. These shortages reduce work efficiency and contact hours with farmers, and therefore prevents the diagnosing farmers' problems and developing extension programs accordingly.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

This paper examined the current challenges and perspectives of the farm advisory system within the pluralistic agricultural extension system in Turkey. First of all, the pluralistic agricultural extension system in which many stakeholders such as the Ministry of Agriculture and Forestry, other ministries and public organizations, municipalities, farmers' organizations, the private sector, and consultancy companies are involved is recommended for Turkey. Since there has been a lack of collaboration and cooperation among these stakeholders, the Ministry of Agriculture and Forestry can play a role on bringing together all other stakeholders to work together and develop multipurpose agricultural extension programs. Achieving this issue wouldn't be difficult for the ministry because it is a large public institution organized throughout the country in the form of the district and provincial directories. Collaborating with other stakeholders, extension issues can be prioritized in every district and province, and different extension programs can be developed accordingly.

Developing a private agricultural extension system similar to a western developed country will be difficult without governmental support. Since farmers are reluctant to pay for agricultural extension services and advisors, the government should provide support at least in the transition period. Once farmers become more commercial and increase their welfare, it will be possible for them to pay for extension services they receive.

In order to provide farmers with the best extension services, farm advisors should be provided with professional competencies. They should update their knowledge, skills, attitudes, and behavior that help them achieve excellence in their profession. Education and training have a significant impact on the core competencies of employees. For this reason, educators who teach courses to farm advisors in universities during their bachelor degrees should be competent in teaching the necessary competencies students need about the extension and advisory services. Farm advisors should be encouraged to undertake self-directed learning to improve their knowledge and skills for improved work performance, as well as the courses they

receive from academic institutions. Besides, extension staff should be subject to in-service training at specified intervals under their job descriptions in the organizations they work in (Boz, 2008). In-service training programs should cover the critical professional needs of the farm advisors. It is necessary to reduce the trivial work tasks and to define the work they perform clearly. They should be encouraged to develop professional skills and to use training methods that include farm visits, short courses, and result demonstrations which are believed to be beneficial to farmers.

The difficulties of the farm advisory system are not possible to solve in the short term because they require fundamental structural and political changes. The Ministry of Agriculture and Forestry should make a crucial decision on whether to improve private farm advisory system or to provide extension services through the public sector. If it entirely prefers the second choice, a long-term private farm advisory system cannot be developed with the existing free market conditions. Although the public sector is needed, particularly for developing and implementing adequate agricultural policy, private extension advisory system should also be encouraged and even supported. Meanwhile, the number of farm advisors employed by farmers organizations should be increased, and their working conditions should be improved.

References

Anonyms, 2006 Tarımsal yayım ve danışmanlık hizmetlerinin düzenlenmesine dair yönetmelik. T.C. Resmi Gazete 08 Eylül 2006 tarih ve 26283 sayı. Erişim Tarihi: 21.06.2017

<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10633&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=>

Anonyms, 2018. Tarımsal yayım ve danışmanlık hizmetlerine destekleme ödemesi yapılması hakkında tebliğ (tebliğ no: 2018/42)

Anonymous 2017. Republic of Turkey Ministry of Food, Agriculture and Livestock, Department of Training, Extension and Publication. The Project of YAYCEP. <http://www.tarim.gov.tr/EYYDB/Menu/14/Yaycep>

Boz, İ. 2008. Yayım elemanlarında bulunması gereken profesyonel yeterlilikler: Kahramanmaraş ili örneği. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 11(1), 97-106.

Contado, T.E., 1997, Formulating extension policy, Improving Agricultural Extension A Reference Manual, FAO, Rome, 107-114 pp.

Cristóvão, A. (1999). Rural Extension in Portugal On the Threshold of the New Century. 14th ESEE Agricultural University of Cracow, Poland. 209- 217 pp

Cukur, T., Karaturhan, B. (2011). Çoğulcu Tarımsal Yayım Sistemi ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme. "Pluralist agricultural extension system and its evaluation in Turkey" Ege Üniv. Ziraat Fak. Derg. 48 (2): 151-158 ISSN 1018 – 8851

Doğan, Z., Arslan, S. ve Berkman, A. N. (2015). Türkiye'de tarım sektörünün iktisadi gelişimi ve sorunları: tarihsel bir bakış. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8 (1), 29-4.

Karbasioun, M. ve Mulder, M. (2004). HRM and HRD in agricultural extension organizations in Iran a literature review. AIAEE, Proceedings of the 20th Annual Conference, 13-24, Dublin, Ireland.

Ozcatalbas, O. 2011. The Agricultural Extension in Turkey. Innovative Processes in Extension: Problems and Prospects Conference in Kiev. The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Ozartan, G. (2013). Türkiye tarım sektöründe yapısal dönüşüm ve teknoloji kullanımının rolü. Boğaziçi Üniversitesi, Ekonomi Bölümü, İstanbul. http://www.econ.boun.edu.tr/public_html/RePEc/pdf/201301.pdf

Schwartz, L. A., Kampen, J., & Mundial, B. (1992). Agricultural Extension in East Africa. technical paper; no. WTP 164. Washington, DC: World Bank.

Sever, A., Boz, İ., (2012). Tarım Yayımcısı ve Danışmanların İş Memnuniyeti ve Kaliteli Hizmet Vermesini Etkileyen Faktörler: Kahramanmaraş Örneği. 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi • 5-7 Eylül, Konya s.1103-1111.

Yüksel, B., Olhan, E., İçel, C.D. 2011. Avrupa Birliğinde Çapraz Uyum ve Türkiye İçin Öneriler. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 10 (1): 33-65

COMBATting WITH GENDER INEQUALITY: THE CASE OF TURKISH ACADEMIC FIELD

Senem GURKAN, Ondokuz Mayıs University, senem.gurkan@omu.edu.tr

One of the main global issues discussed in many national and international platforms is gender inequality. United Nations, for instance, considers this issue as a main human right and one of the global issues that must be sort out. Accordingly, the organization positioned “gender equality” as the 5th aim between the “17 Millennium Development Goals” in 2016. This crucial initiative of the organization has led the member actions take some precautions in order to combat against gender inequality. Academic field (universities, higher education councils, academicians, etc.) is one of the national areas practicing various things to preclude gender discrimination. The main aim of this study is to classify and reveal the things actualized by the academic areas in Turkish Republic on gender inequality. Within this context, the activities carried out to struggle with gender inequality in higher education intuitions are grouped. Carried out with a qualitative research method, this study is a descriptive research. The indispensable part of a qualitative study, document analysis is used for data collection and content analysis is used for data analysis.

From the analysis of the study, it was found out that the activities can be categorized and subcategorized into five as follows:

- a) The attempts of Turkish Council of Higher Education
- b) The activities of the independent council of universities (including faculties, colleges, graduate schools, vocational schools, boards and commissions, student clubs, administrative units)
- c) Individual enterprises of the academicians
- d) Individual enterprises of the students (bachelor, masters and PhD degrees)
- e) Project agreements (partners from other universities, governmental and non-governmental organizations, international organizations, etc.)

Keywords: Gender, Turkey, Turkish Council of Higher Education, university.

INTRODUCTION

The expansion of feminist movement to each and every step of life led women struggle against patriarchy and gender inequality in all of the fields they were able to reach. Especially following the second wave of feminism, women decided to set their place in academy in order to define the information field they need to change the life they want (Sancar, 2003: 167-168).

To be closed to the main aim of this article, gender inequality is one of the popular social phenomena discussed in many circumstances, countries, even in most of the

academic fields believing that women have lower status than men and discussing to seek the same rights and opportunities for women and men.

European Institute for Gender Equality defines gender inequality as “*Legal, social and cultural situation in which sex and/or gender determine different rights and dignity for women and men, which are reflected in their unequal access to or enjoyment of rights, as well as the assumption of stereotyped social and cultural roles.*” (Gender Inequality, 2018). These rights and opportunities appear when women do or cannot reach to education, health, financial, law and some other social rights such as men do or can; and when women have less chance for being decision makers.

The reasons for gender inequality can be listed as “bad mentality, education level, tradition, culture, religion, and empowerment” (Gender Inequality and Its Causes, 2018); but doubtless the root cause is patriarchy.

Such a significant issue is discussed by many organizations all over the world. One of these organizations is United Nations. United Nations considers gender equality as a main human right and one of the global issues that must be sort out. Accordingly, the organization positioned “gender equality” as the 5th aim between the “17 Millennium Development Goals” in 2016.

“Gender equality is not only a fundamental human right, but a necessary foundation for a peaceful, prosperous and sustainable world. Unfortunately, at the current time, 1 in 5 women and girls between the ages of 15-49 have reported experiencing physical or sexual violence by an intimate partner within a 12-month period and 49 countries currently have no laws protecting women from domestic violence. Progress is occurring regarding harmful practices such as child marriage and FGM (Female Genital Mutilation), which has declined by 30% in the past decade, but there is still much work to be done to complete eliminate such practices.”(UN, 2018).

This crucial initiative of the organization has led the member actions take some precautions in order to combat against gender inequality. Academic field (universities, higher education councils, academicians, etc.) is one of the national areas practicing various things to preclude gender discrimination.

In this context, the main aim of this research is to classify and reveal the things actualized by the academic areas (higher education) in Turkish Republic to combat with gender inequality.

METHODOLOGY

Qualitative research can be defined as the research type which uses observation, interview and document analysis as data collection techniques, which executes the perceptions and incidents in their natural habitus in a qualitative period (Yıldırım and Şimşek, 2016, 41). In order to observe the documents of the academic institutions and formations, descriptive method and qualitative analysis is found suitable to be used in this research.

As the technique for data collection (web sites, books, brochures, etc), document analysis is used. For instance, in order to take out the activities carried out by the Turkish Council of Higher Education, their publications and web sites were analyzed in detail.

To be used in this research, “qualitative data can be transformed in many ways: through selection, through summary or paraphrase, through being subsumed in a larger pattern, and so on.” As the technique for qualitative data analysis, content analysis method is used, which means that “the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication” (Berelson, 1952: 18-19) and which currently seems to suggest that content analysis cannot be clearly described because of many meanings of the written or oral texts (U.H. Graneheim, B. Lundman, 2004).

FINDINGS: TACKLING GENDER INEQUALITY IN THE ACADEMIC FIELDS IN TURKEY

As mentioned before, there are some activities carried out by the universities, councils, and some other academic circumstances in order to combat with gender inequality.

As the findings of this descriptive study, these activities can be classified into five categories as follows:

- A. The attempts of Turkish Council of Higher Education
- B. The activities of the independent council of universities (including faculties, colleges, graduate schools, vocational schools, boards and commissions, student clubs, administrative units)
- C. Individual enterprises of the academicians
- D. Individual enterprises of the students (bachelor, masters and PhD degrees)
- E. Project agreements (partners from other universities, governmental and non-governmental organizations, international organizations, etc.)

Some detailed information for these activities can be found under these subtitles:

A. The attempts of Turkish Council of Higher Education

Just after the establishment of the first Women’s Research and Education Center at Istanbul University in 1989, the Turkish Council of Higher Education took some decisions and sent notices to the universities to establish these kinds of centers in order to strengthen gender equality at universities. After this date, some universities and some women academicians from these universities started to make attempts for women’s studies. For instance in 1996, a meeting was held at Ankara University. Within the following years, Çukurova, Ege and Ankara Universities held some other meetings (Timisi, 2003) and gender studies started to be a well-known and discussed issue in academic field.

On 07.05.2015, Turkish Council of Higher Education held a meeting and a workshop about Gender Equality and took significant decisions about the subjects taught at universities. One of those decisions was to establish “The Unit of Women’s Studies in Academy”⁶. The unit was established on 29.05.2015. The issues regarding gender at academic field have been followed by this unit since 2015.⁷

Following, on 29.05.2015, the council established a report which was about the universities’ being sensitive to gender equality and sent some notes to universities on these points:

- To include Gender Equality as a compulsory subject at all of the programs of the universities,
- Violence, sexual harassment, abuse and mobbing at universities,
- To ensure that gender equality is a general issue approved by everyone at universities,
- To bring the academic and administrative staff in gender equality perspective.

Furthermore, there are some other breakthroughs regarding gender and women’s studies that have been run under the control of Turkish Council of Higher Education at universities:

- Women’s Research and Application Centers

Mentioned before, the first of these centers was established at Istanbul University in 1989. Until then, the number of these centers has increased and nowadays there are more than 90 centers which can be listed as follows:

⁶ For detailed information please visit :

http://yok.gov.tr/documents/10279/15107493/kadin_calistayi_ile_ilgili_genel_kurulda_alinan_karar_29_05_2015.pdf/cf9a4bbf-4e7c-4b93-a5f8-075fd385e950

⁷ For detailed information please visit <http://www.yok.gov.tr/web/akademide-kadin-calismalari-birimi/ana-sayfa>

Adana University of Science and Technology

Adnan Menderes University

Ağrı İbrahim een University

Ahi Evran University

Akdeniz University

Aksaray University

Altınbaş University

Anadolu University

Ankara University

Ardahan University

Atatürk University

Atılım University

Avrasya University

Bartın University

Bayburt University

Beykent University

Bilecik şeyh Edebalı University

Bingöl University

Bitlis Eren University

Bozok University

Bölent Ecevit University

ağ University

anakkale Onsekiz Mart University

ankaya University

Çankırı Karatekin University
Çukurova University
Dicle University
Doğu Akdeniz University
Dokuz Eylül University
Düzce University
Ege University
Erciyes University
Erzincan University
Erzurum Teknik University
Eskişehir Osmangazi University
Fırat University
Gazi University
Gaziantep University
Gaziosmanpaşa University
Giresun University
Hacettepe University
Hakkari University
Harran University
Hasan Kalyoncu University
Hitit University
İnönü University
İstanbul Gedik University
İstanbul Gelişim University

İstanbul Teknik University
İstanbul Ticaret University
İstanbul University
İzmir Ekonomi University
İzmir Katip Çelebi University
Kadir Has University
Kafkas University
Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Karabük University
Karadeniz Teknik University
Karamanoğlu Mehmetbey University
Kastamonu University
Kırıkkale University
Kırklareli University
Kilis 7 Aralık University
Kocaeli University
Koç University
Manisa Celâl Bayar University
Mardin Artuklu University
Marmara University
Mehmet Akif Ersoy University
Mersin University
Mimar Sinan Güzel Sanatlar University
Muğla Sıtkı Koçman University

Munzur University
Mustafa Kemal University
Namık Kemal University
Necmettin Erbakan University
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Niğde Ömer Halisdemir University
Okan University
Ondokuz Mayıs University
Pamukkale University
Recep Tayyip Erdoğan University
Sabancı University
Sakarya University
Selçuk University
Siirt University
Sinop University
Süleyman Demirel University
Ted University
Trakya University
Uludağ University
Uşak University
Üsküdar University
Yalova University
Yüksek İhtisas University
Yüzüncü Yıl University

- Departments of Women's Studies and the Departments of Gender and Women's Studies

These are the programs that provide the students with masters and doctorate degrees. There are more than fifteen programs at universities.

The master's programs are at these universities: Akdeniz University, Ankara University, Celal Bayar University, Dokuz Eylül University, Ege University, Gaziantep University, Hacettepe University, İstanbul University, Mersin University, Ondokuz Mayıs University, Orta Doğu Teknik University, etc.

There are currently two Ph.D. programs at Ankara University and Sabancı University.

B. The activities of the independent councils of universities (including faculties, colleges, graduate schools, vocational schools, boards and commissions, student clubs, administrative units)

Together with the centers listed above, there are some student clubs, forums, libraries, boards and administrative units at faculties, colleges or graduate schools which contribute to gender-based activities with their own staff or students.

For instance, they organize some research, article, short story or project competition and they give awards in order to support gender-focused research and expand interdisciplinary approaches to gender. They also organize some walks, talks, meetings, workshops, conferences, certificate programs, seminars, courses, surveys, panels, symposiums and panels to the same end. Their publications of books, booklets, brochures are the other activities carried out by these settlements.

C. Individual enterprises of the academicians

Women's studies, or named as gender studies internationally, is an interdisciplinary academic field studied by the academicians from various fields such as sociology, psychology, divinity, history, education, health, law, political sciences, etc.

The academicians teaching at these fields carry out their academic studies by linking their main field of study with gender studies by looking at the issue from a gender-equality perspective. With their thesis, dissertations, articles, projects, books, notifications, subjects, or their talks at congress or symposiums, they support women's studies.

D. Individual enterprises of the students (bachelor, masters and PhD degrees)

The students from various academic fields (bachelor, masters and PhD degrees) carry out their academic studies. Sometimes they participate to symposiums or congress especially held for students. They present their research projects on gender inequality. Another enterprise they run is the student clubs on gender studies or women's studies.

E. Project agreements (partners from other universities, governmental and non-governmental organizations, international organizations, etc.)

After the international attempts of organizations and their global agreements such as UNICEF, CEDAW, World Bank, etc., the companies, governmental and non-governmental organizations started to plan and conduct some collaborative national and international projects regarding many issues related to gender equality. Most of these organizations demand professional and academic support from the universities such as trainings or other educational activities.

For instance, one of the most popular academic units studying gender is Koç University's Koç-Kam Gender Studies Center supporting academic research projects and running these projects with non-academic organizations. They also organize panels, congress, conferences and seminars on gender-related subjects. Within the activities of a UNESCO project, **Koç University UNESCO Chair on Gender Equality and Sustainable Development**, together with **The Center for Gender Studies at Koç University (KOÇ-KAM)** and the **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)** organized "*The Gender Equality in the Workplace Training Program*" for managers from various sectors.

Another university organizing projects is Sabancı University Gender and Women's Studies Center of Excellence. They run all of their studies and projects in cooperation with "*Açık Toplum Vakfı, UN Women, UNDP, Chrest Foundation, Heinrich Böll Stiftung, Sivil Düşün, Columbia Global Centers, etc.*"

One of the leading governmental organizations dedicated to conduct project on gender and women is the *Ministry of Family, Labour and Social Services* in collaboration with governorships and municipalities.

A very comprehensive project called "Women Friendly Cities" has been run by the partners from women's organizations, Municipal Assemblies and Provincial Assemblies following the directions of Local Equality Action Plans (LEAPs). The

main partners of the Project are UNFPA, UNDP, The International Cooperation and Development Agency of Sweden (SIDA). Within these projects, most of the cities in Turkey the local officers and workers were trained and these trainings were made by the academicians from the universities located at that cities or around. (UN, 2018).

AS A CONCLUSION

This qualitative research, which aimed at grouping the activities done by the organs of Turkish academic field about tackling gender inequality, demonstrates that the classification can be made into five groups.

First of all, there are some attempts which are carried out by Turkish Council of Higher Education. In 1989 the first Women's Research and Education Center was established in Turkey and currently there are approximately a hundred centers and master's and doctorate programs at universities working for gender-based subjects.

Moreover, within universities, there are some independent councils such as faculties, colleges, graduate schools, vocational schools, boards and commissions, student clubs, administrative units such as student clubs, forums, libraries that contribute to gender equality with some activities like competitions, walks, meetings, symposiums, panels, etc.

With their thesis, dissertations, articles, books, notifications, subjects, or their talks at congress or symposiums, the academicians from various fields starting from sociology, psychology, divinity, history, education, health, law, political sciences, etc. also support gender equality.

The students from bachelor, masters and PhD degrees also help gender equality become prevalent for everyone.

Last but not the least, project agreements signed with the partners from other universities, governmental and non-governmental organizations, and international organizations are the other fields of study for gender. UNICEF, UNDP, World Bank and some other organizations conduct gender-focused projects with the universities.

However, there is no bachelor's degree at universities giving subjects on gender, which means that the academicians having graduated from these fields are working at different fields.

Moreover, not only academy, but also other fields of work do not give enough importance for discriminations such as gender and at other areas. The governments

should take urgent precautions and send necessary notices to academic fields in order to combat against gender inequality.

REFERENCES

Sancar, S. (2003). Üniversitede Feminizm? Bağlam, Gündem ve Olanaklar. Toplum ve Bilim Dergisi, S.97, 164-182.

_, “Gender Inequality”, <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1182> , (03.10.2018).

_, Gender Inequality and Its Causes, <https://www.womenunlimited.org/gender-inequality-and-its-causes/> , (01.10.2018).

United Nations, Gender Equality, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/> , (01.10.2018).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Miles, Huberman, Saldana. (2014). Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook, UK: Sage Publications.

Berelson, B. (1952) Content Analysis in Communication Research. The Free Press, Glencoe, Illinois.

U.H. Graneheim, B. Lundman. (2004). Qualitative content analysis in nursing research : concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness, Nurse Education Today, 24, 105–112

Timisi, N. (2003), “Üniversitelerde Kadın Çalışmaları Toplantısının Ardından”, **Toplum ve Bilim**, no.95, 202-6.

_, Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Üniversite Çalıştayı Tam metni, http://yok.gov.tr/documents/10279/15107493/kadin_calistayi_ile_ilgili_genel_kurulda_alinan_karar_29_05_2015.pdf/cf9a4bbf-4e7c-4b93-a5f8-075fd385e950 , (23.09.2018).

_, <http://www.yok.gov.tr/web/akademide-kadin-calismalari-birimi/ana-sayfa> , (24.09.2018).

_, Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Üniversite Çalıştayı Sonuç Raporu http://yok.gov.tr/documents/10279/15107493/kadin_calistayi_ile_ilgili_genel_kurulda_alinan_karar_29_05_2015.pdf/cf9a4bbf-4e7c-4b93-a5f8-075fd385e950 , (25.09.2018).

_, <https://kockam.ku.edu.tr/unesco-project> , (23.09.2018).

–, <https://sugender.sabanciuniv.edu/en/node/65> , (23.09.2018).

The United Nations Joint Programme to Protect and Promote The Human Rights of Women and Girls, <http://www.kadindostukentler.com/content/docs/outputs/women-friendly-cities-2010.pdf> , (01.10.2018).

KAYZER II.WİLHELM'İN DOĞU SEYAHATI (1898)

Sibel ORHAN, Kocaeli Üniversitesi, sibel.orhan@kocaeli.edu.tr

Alman şansölyesi Bismark'ın görevinden istifasından sonra Almanya'nın dış politikası esaslı bir değişikliğe uğramıştır. Nitekim Osmanlı toprakları, sömürgecilik faaliyetlerinde geç kalan Almanya'nın hem ekonomik hem politik hem de sosyal alanda ilgi duyduğu bölgelerden biri olmuştur. Buna dayalı olarak Almanya ve Osmanlı Devleti arasında II. Abdülhamid döneminde başlayan yakın ilişkiler, Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam etmiştir. Bu süreçte Alman İmparatoru II. Wilhelm Osmanlı Devleti topraklarını 1889, 1898 ve 1917 tarihlerinde olmak üzere üç kez ziyaret etmiştir. Dolayısıyla II. Wilhelm'in Osmanlı Devleti'ne yapmış olduğu ziyaretler İmparatorun Osmanlı Devleti'ne ilişkin izlediği siyasete zemin oluşturmuştur. Kayzer'in ziyaretleri arasında en etkili ve ihtişamlı olanı 1898 tarihinde gerçekleştirdiği İstanbul ve Kutsal Topraklar ziyaretidir. Alman ve Osmanlı basınındaki yansımalara bakıldığında oldukça gösterişli ve yoğun bir seyahat olduğu anlaşılmaktadır. İmparator Wilhelm bu gezisinde İstanbul, Hayfa, Kudüs ve Şam topraklarını ziyaret etmiş, Osmanlı topraklarındaki Müslüman nüfusun sempatisini kazanmaya çalışmıştır. Kayzer Wilhelm, sergilediği bu tavrı ile Panislamizmi desteklediğini göstererek, II. Abdülhamid'i de etkilemeyi başarmıştır. İki hükümdar arasındaki dostluğu pekiştiren bu seyahatin etkisiyle, Almanya, Osmanlı sınırlarında telgraf hattı ve demiryolu konusunda imtiyazlar elde etmiş, silah satışında da ciddi bir artış yaşamıştır.

Anahtar Kelimeler: II. Abdülhamid, II. Wilhelm, Almanya, Osmanlı Devleti, Almanya'nın İslam Politikası

Giriş

Almanya, siyasi birliğini geç tamamlaması nedeniyle Avrupa'da ilerlemekte olan sanayileşme sürecine geç dahil olmuş, diğer devletlerle aradaki farkı kapatmak için hızlı bir başlangıç yapmıştır. Özellikle 1888'de II.Wilhelm'in imparator olarak tahta geçmesi, Almanya'yı büyük ve kaçınılmaz bir değişime sürüklemiştir. Kayzer Wilhelm benimsediği Weltpolitik (Dünya Siyaseti) siyasetiyle, Bismarck'ın dış politikasından oldukça farklı ilerleyeceğinin sinyalini vermiştir. Bismarck Almanyası diğer devletlere karşı daha sakin ve uyumlu olmaya çalışırken, Wilhelm doğrudan büyümeye odaklı, saldırgan ve yayılcı bir Almanya modeli çizmiştir.

Bu doğrultuda Kayzer, Weltpolitik siyasetiyle 'Batılı Büyük Devletler'le rekabete başladıklarını resmen ilan etmiştir. Nitekim II.Wilhelm'in ilan ettiği Alman meyan okuması belli bir süre sonra etkisini göstermiş ve dönemin en önemli emperyalist devletlerinden olan İngiltere'yle ciddi bir rekabet patlak vermiştir. İngiltere, özellikle Osmanlı Devleti'ndeki Alman faaliyetlerinin artması nedeniyle, eskiden beri nüfus

alanı olarak gördüğü bu topraklarda ve daha da önemlisi mevcut sömürgelerinde kendisinin tehdit edildiğini hissetmiştir. Bu tehdit algısı, beraberinde İngiliz-Alman rekabetine ve sürtüşmesine neden olmuş, bu da kendisini daha ziyade Osmanlı topraklarında göstermiştir (Alkan, 2008: 11).

Osmanlı İmparatorluğu, yıllarca yabancı devletlere verdiği siyasi ve ekonomik tavizlerden dolayı epey sıkıntı çekmiş, bu yüzden yabancılara şüpheyle bakmaya başlamıştır. Bu durumun farkında olan II. Wilhelm bu devlete herhangi bir sömürge bölgesine yaklaşır gibi yaklaşamayacağını düşünerek, Yakınoğu’da yeni bir yöntem uygulamaya başlamıştır. Bu yöntem ise “barışçı yayılma” siyaseti olmuştur.

Almanya’nın Osmanlı Devleti’ne karşı sömürgeci bir devlet modeliyle değil de dostane bir tavrıyla yaklaşması Osmanlı’yı olumlu yönde etkilerken, İngiltere ve diğer Batılı Devletleri tedirgin etmiştir. II. Wilhelm birçok açıdan gelecek vaat eden Osmanlı Devleti’yle ilişkilerini ilerletmek amacıyla her fırsatı değerlendirmiş ve Osmanlı topraklarını 1889, 1898 ve 1917 yıllarında olmak üzere üç kez ziyaret etmiştir. Kayzer’in ziyaretleri arasında en etkili ve ihtişamlı olanı 1898 tarihinde gerçekleştirdiği İstanbul ve Kutsal Topraklar ziyareti olmuştur.

II. Wilhelm’in Osmanlı Topraklarını İkinci Ziyareti (1898)

Kasım 1897’de, II. Wilhelm’in 1898’de Kudüs’te inşaatı tamamlanacak olan bu kilisenin açılış merasimine katılmak istediğini bildirmesi üzerine II. Abdülhamid, İmparatorun bu ziyaretinden çok memnun kalacağını ifade etmiştir (Soy, 2004:160).

Abdülhamid açısından, 1898 yılında Almanya İmparatoru’nu ağırlayabilmek hiç beklenmedik ve hatırı sayılır bir destektir. Ermeni ulusal hareketinin çok sert bir biçimde bastırılmasından iki yıl sonra, Büyük Güçler tarafından tahttan indirilmesine ramak kalmasının üzerinden iki yıl bile geçmeden, Avrupa’nın en önde gelen ekonomik, askeri ve siyasi güçlerinden birinin başı Sultan Abdülhamid’i ziyaret etmektedir. Gerçi Almanya’da II. Wilhelm’i eleştiren sesler yükselmiş, kanlı bir eli sıkacağını söyleyenler çıkmıştır. Yine de ‘Kızıl Sultan’ Avrupa tarafından istenmeyen adam ilan edilmişken, Almanya İmparatoru onunla tokalaşmaya gelmiştir (Georgeon, 2006: 393).

1898 yılının ekim ayında öncekinden daha kapsamlı ve uzun süreli bir ziyaret gerçekleştiren İmparator, ilkinden farklı olarak İstanbul’un yanı sıra Hereke, Hayfa, Kudüs ve Şam şehirlerine de gitmiştir. Bu gezi gerek bir gövde gösterisi olarak, gerekse sağladığı sonuçlar bakımından Osmanlı İmparatorluğu’nda Almanya’nın nüfuzunu arttıran tarihi bir dönüm noktası sayılır (Ortaylı, 2006: 81).

II. Abdülhamid, Alman İmparatoru ve eşi Augusta Victoria için yapılan hazırlıklarla ilgilenmesi amacıyla kalabalık bir heyet görevlendirmiştir. Misafirler gelmeden aylar önce şehrin tamamı bakımdan geçirilmiş, resmigeçit protokolü bastırılmış, padişah 300 adet altın, 1200 adet gümüş madalya darp ettirilmesine dair irade buyurmuştur (Baytar, 2010: 73). İstanbul’da bulunduğu sürece İmparatorun hizmetinde olacak iki bölük mızraklı Ertuğrul Süvari Alayı askerleri talimlerini

yapmış (Tercüman-ı Hakikat, 1898: 1), İmparatorun geçmesi muhtemel olan yollar, kaldırımlar tamir edilmiştir (BOA, Y.PRK.ŞH., No: 8/40). Darülaceze'nin ziyaret edilmesi ihtimali olduğu için, eksiklikler giderilmiş (BOA, DH.MKT., No: 2117/2), dilenciler toplanarak Darülaceze'ye gönderilmiştir (BOA, Y.PRK.BŞK., No: 61/103). Misafirlerin ikametleri için Yıldız'daki Şale Köşkü'ne merasim dairesi denen yeni bir bölüm eklenmiş, bütün köşk tamir edilip, yeniden düzenlenmiştir (İrez, 2010: 48). Aslında İstanbul'da saray sıkıntısı yoktur, ama Abdülhamid Yıldız'da kalmayı tercih etmiştir: II. Wilhelm, Osmanlı Devleti'nden önce, onun şahsi misafiridir (Georgeon, 2006: 394). Alman İmparatorunun içtiği sigaranın Hazine-i Hassa tarafından Havana'dan getirilmesi istenmiştir (BOA, Y.PRK.EŞA., No: 31/40). Ziyafetlerde kullanılmak üzere 5000 parçadan oluşan yemek takımı yaldızlanmış, Almanya'dan getirilen aşçıların ikametleri için Yenimahalle'deki boş hanelerden biri tahsis edilmiştir (Coşansel, 2010: 117). İmparator bu gelişinde, Hereke'deki halı ve kumaş fabrikasını gezmeye gideceği için, hemen fabrikanın yanına, çok kısa sürede küçük bir köşk inşa edilmiştir (Demirel, 2007:55).

Misafirini bu şekilde ağırlamanın, Abdülhamid'in imaj siyasetinin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır; İmparatorun gözünü kamaştırmaya, Osmanlı'nın zenginliğini ve ondan da önemlisi sultan-halifenin gücünü göstermeye çalışmıştır. Bir Fransız diplomatın tanıklığına göre bu seyahat Osmanlı hazinesine otuz milyon franka mal olmuş (yani imparatorluk bütçesinin onda biri) ve söz konusu tutarın altı milyonu İmparator ve eşine verilen armağanlara harcanmıştır (Georgeon, 2006: 394).

Ev sahibi olan Osmanlı Devleti'nde bu kadar detaylı hazırlık yapılırken misafir gelen tarafta da ihtişamlı bir hazırlık süreci yaşanmıştır. İkdam gazetesi Alman basınından takip ettiği ölçüde bu ihtişamı aktarmaya çalışmıştır: İmparator ve İmparatoriçenin yalnızca hususi eşyaları için gece gündüz çalışılarak dört yüz on adet sandık imal edilmiştir. İmparatorun maiyetindekilerin sandıkları da eklenince, bu sayı iki bin beş yüzü aşmıştır. İmparatoriçe Berlin'in en meşhur terzilerine sırf seyahate özel yaklaşık yüz tane kıyafet diktirmiştir. En kıymetli kadifeler ve dantellerle dikilen bu kıyafetlerin moda ve hava durumuna uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca İmparatoriçenin iki buçuk milyon mark değerindeki mücevheratını da yanında götürdüğü gazetede haberler arasındadır. İmparatorun İstanbul'da bineceği asil cins atlar seyahat öncesinde Osmanlı Devleti'ne gönderilmiştir. Öte yandan yüz yetmiş üç adet çadır hazırlanmış, bu çadırları ve malzemeleri taşınması için kullanılacak toplam hayvan sayısı bin beş yüz seksen dörde ulaşmıştır. İmparator ve eşine yolculuk boyunca hizmet edecek kişi sayısı sekiz yüzden fazladır. Hohenzollern yatının buz kamaralarında binlerce konserve, sekiz bin dört yüz şişe bira, dört bin yedi yüz şişe şampanya, beş bin şişe şarap, üç bin beş yüz şişe gazoz ve limonata getirilmiştir. Seyahatin tüm masrafı ise yaklaşık dokuz milyon mark olarak basına yansımıştır (İkdam, 1898:1). Bir Alman gazetesi olan Badische Landeszeitung , 'Bu gezide yatın kömür masraflarını haşmetmeap kendi tahsisatından mı, yoksa devlet kasasından mı ödüyor?' şeklinde geziyi sert bir dille eleştirmiştir.

Alman gazeteleri bu geziyi sadece ekonomik değil farklı açılardan da eleştirmişlerdir. Yine Badische Landeszeitung, Sultan Abdülhamid'i kastederek,

'Elleri Ermeni kanına bulanmış bir adamın elini İmparator nasıl sıkacak?' diye sert bir eleştiride bulunmuştur. Bir başka liberal gazete Constanzer Zeitung aynı yazıya, 'Ermeniler kendileri suçlu. Abdülhamid olmasa Türkiye ayakta duramaz. Akıllı bir diplomattır. Gerçekte başbakan da kendisidir. Sınırları dışında bile halife olarak hürmet görür. İmparator'un böyle bir Sultan'a misafir olması önemli olaydır' diye cevap vermiştir (Ortaylı, 2006:85).

Osmanlı ve Alman basınında seyahat haberleri devam ederken, Kayzer II. Wilhelm ve eşi Augusta Victoria, Venedik'e kadar özel bir trenle gelmiş, sonrasında İmparatorluk yatı Hohenzollern ile Venedik'ten Çanakkale'ye doğru yola çıkmışlardır. Çanakkale önlerinde karşılanmışlar ve merasimin ardından Kumkale ve Seddülbahir'den geçilerek İstanbul'a doğru yola devam olunmuştur (Baytar, 2010: 73).

18 Ekim Pazartesi sabahı İmparator ve İmparatoriçe özel yatları Hohenzollern ile İstanbul'a ulaşmış, Dolmabahçe önlerinde Alman marşı eşliğinde, top atışları ve 'Yaşa' sesleriyle karşılanmışlardır. Wilhelm ve eşi rıhtıma çıktıklarında II. Abdülhamid İmparatoriçeye kolunu uzatarak sandaldan inerken yardım etmiş, İmparator ile dostça el sıkışmıştır (Tercüman-ı Hakikat, 1898: 1).

Misafirler Dolmabahçe Sarayı'nda kısa bir süre dinlendikten sonra atlı arabalarla kendileri için hazırlanan Yıldız Şale Köşkü'ne geçmişler, burada bir saat kadar dinlendikten sonra Sultan II. Abdülhamid'i ziyarete gitmişler ve karşılıklı tanışma merasimi gerçekleştirilmiştir. Bir süre sonra İmparator ve eşi Ertuğrul Süvari Alayı eşliğinde atlı arabalarla Ayazpaşa'daki Alman Sefareti'ne doğru yola çıkmışlardır. Öğle yemeği sefarette yenildikten sonra sefaret erkânı ve Alman tebaasından kişilerle tanışma merasimine geçilmiştir (Baytar, 2010:73). Burada İmparator şu şekilde bir konuşma yapmıştır: *'İstanbul'a gelişimizle birlikte yapılan merasimden çok memnun kalmış bulunmaktayız. Osmanlı Devleti ile olan siyasetim, büyük pederimin uyguladığı siyasetle aynıdır. Biz şimdi bu siyasetin meyvesini toplamaktayız. Sultan Abdülhamid Han Hazretleri ile aramızdaki dostane ilişki, dinen ve örfen farklı iki toplumun gayet iyi ilişkiler yaşamakta olduğunu göstermektedir'* (İkdam, 1898: 2).

Ziyaretin ilk akşamında Yıldız Sarayı'nda konukların şerefine ziyafet verilmiş, II. Abdülhamid hazırlıkları bizzat denetlemiştir. Ziyafet devam ederken dışarıda da şenlikler yapılmıştır. Yıldız Sarayı'nın bahçesi ve civardaki konaklar fenerlerle aydınlatılmış; sarayın önündeki meydan, rengârenk kandillerle süslenmiş; ortaya da büyük bir zafer takı kurulmuştur. Etrafa ise, 'Padişahım çok yaşa' ve Almanca olarak, 'Yaşasın II. Wilhelm' yazıları asılmıştır (Demirel, 2007: 65).

19 Ekim Çarşamba günü Bizans surlarını görmek üzere Edirnekapı'ya geçen İmparator, at üzerinde Yedikule'ye kadar devam etmiş, tekrar Edirnekapı'ya dönerek araba ile Fatih, Saraçhanebaşı, Vezneciler, Divanyolu ve Babıali caddelerini takip ederek Sirkeci iskelesine gelmiştir. Burada kendisini bekleyen Teşrifîye gemisi ile Dolmabahçe Sarayı'na oradan da Yıldız'a dönmüştür (Demirel, 2007:82). O gün, ilk defa Avrupalı bir hükümdar, surları at üzerinde dolaşmıştır. Aslında İmparator bu

yaklaşımıyla, Fatih'in at üzerinde İstanbul'a girişini çağrıştırarak bir şekilde belleklerde iz bırakmaya çalışmıştır (Demirel, 2007: 82).

20 Ekim Perşembe günkü programda trenle yapılacak Hereke yolculuğu vardır. Dolmabahçe rıhtımından hareket eden İmparator ve eşini Haydarpaşa istasyonunda Selimiye Kışlası Alayı, Alman Okulu öğrencileri, kadınlar ve çocuklardan oluşan coşkulu bir kalabalık karşılamıştır. Rıhtımdan istasyona kadar olan yola kıymetli halılar serilmiş, istasyonun her tarafı Osmanlı ve Alman bayraklarıyla donatılmıştır. Misafirlerin geçeceği yolun her iki tarafı çiçeklerle süslenmiştir. On vagonlu özel trenle Hereke'ye ulaştıklarında İmparatorun bu ziyareti için yapılmış olan köşkte bir müddet dinlenmişler, sonra Hereke Halı Fabrikası'nı gezmişlerdir (Tercüman-ı Hakikat, 1898:1). Ürünleri ile meşhur olan bu fabrikada misafirlere çeşitli kumaşlar ve halılar hediye edilirken, Çini fabrikasından da seyahat hatırası olarak gümüş bir vazoyu takdim edilmiştir (BOA, Y.PRK.HH., No: 30/72).

21 Ekim Cuma günü ise Kayzer Wilhelm ve İmparatoriçe Cuma selamlığını seyretmişler, daha sonra ise Malta Köşkü'ndeki resmigeçit törenine katılmışlardır. İmparatoriçe tören sonrasında Kapalıçarşı'ya alışverişe gitmiş, Alman Hastanesi'ni ziyaret ederek, hastanenin defterine hatıra olarak not yazmıştır (Tercüman-ı Hakikat, 1898:1). İmparatoriçe, Yıldız Sarayı'nın Harem Dairesi'ne vakit ayırmayı da unutmamış, valide sultan ve sultanlarla tanışarak, haremde eğlenceli saatler geçirmiştir.

22 Ekim Cumartesi, İmparatorun İstanbul'daki programının son günüdür. Veda töreni yapıldıktan sonra II. Abdülhamid misafirlerini rıhtıma kadar uğurlamıştır. Rıhtımda yapılan konuşmalarda, İmparator ve İmparatoriçe kendilerine gösterilen ilgi ve ağırlamadan dolayı duydukları memnuniyeti bir kez daha padişaha bildirmişlerdir. Rıhtımda bekleyen saltanat kayığıyla Dolmabahçe açıklarındaki yatlarına geçen misafirler, Hayfa'ya gitmek üzere denize açıldığında toplar atılmaya başlamıştır. II. Abdülhamid misafirleriyle vedalaştıktan sonra Dolmabahçe Sarayı'na dönerek pencereden, Hohenzollern yatını, Sarayburnu'nu dönene kadar seyretmiş, İmparator ve İmparatoriçe de, kaptan köşküden sürekli el sallayarak Abdülhamid'e ve İstanbul'a veda etmişlerdir (Demirel, 2007:82).

İmparatorun gezisinin buraya kadar görünüşte olağanüstü bir niteliği yoktur. Dost bir ülkenin hükümdarı Osmanlı başkentinde tören ve tezahüratla karşılanmıştır. İmparatorun asıl Haçlı seferi, Hohenzollern yatı ile 25 Ekim'de Hayfa'ya demirledikten sonra başlamıştır (Ortaylı, 2006:83).

İmparator Wilhelm'in Doğu Gezisi

22 Ekim'de İstanbul'dan ayrılan Alman İmparatoru, üç günlük yolculuk sonucunda, 25 Ekim öğleden sonra Hayfa limanına ulaşmıştır. Burada İmparator ve heyeti, askeri ve mülkiye memurları, dini liderler ve halk tarafından coşkulu bir şekilde karşılanmış, iki bölük Ertuğrul Süvarisi de İmparatorun bindiği arabayı takip etmiştir. Kayzer, Hayfa'da bulunan birkaç manastırı ziyaret ettikten sonra tepeden Hayfa'nın harika manzarasını izlemiştir (Hatırat-ı Seyahat, 1316: 149).

Hayfa'dan Kudüs'e gidebilmek için demiryolu kullanma imkânı varken, II. Wilhelm özellikle at ve at arabalarını tercih etmiştir. 26 Ekim'de yola koyulan kabile, geceyi Sezarya kalıntılarında çadırlarda geçirdikten sonra yola devam etmiş, 27 Ekim'de yol üzerinde, Yafa yakınlarındaki Sarona Alman yerleşimi ziyaret edilmiştir. Akşam, Filistin'deki bütün Temyer cemaati (Yafa, Hayfa, Sarona ve Kudüs'teki) ile bunların lideri Christoph Hoffmann kabul edilmiş, destek ve takdir konuşması yapılmıştır.

Nihayet, 29 Ekim'de Kudüs'e ulaşılmıştır. Ancak eski bir İslam geleneğine göre, şehrin ana kapısından sadece burayı fetheden hükümdar at sırtında girebildiği için, Yafa kapısının yanına surda bir gedik açılmış, Kayzer ile kabile buradan içeri girmişlerdir (Soy, 2010:145).

31 Ekim'de gerçekleşen Erlöserkirche Kilisesi'nin açılışı, ziyaretin etkileyici bir kısmı olmuştur. Bu kilisenin arazisi Sultan Abdülaziz tarafından Kral IV. Friedrich Wilhelm'e hediye edilmiş, inşaatı 1898'de tamamlanmıştır. II. Wilhelm de ziyareti esnasında açılışı gerçekleştirmiş ve kilisenin anahtarı kendisine takdim edilmiştir. İmparator konuşmasını yaptıktan sonra kiliseye girilmiş, yaklaşık bir saat ayin yapılmıştır (Hatırat-ı Seyahat, 1316: 157). Kayzer Wilhelm, Kudüs gezisi boyunca Alman yardım kuruluşlarının okullarını, yetimhanelerini ve hastanelerini de ziyaret etmiş, 4 Kasım sabahı Şam'a gitmek üzere Kudüs'ten ayrılmıştır.

12 Kasım'da Beyrut'ta karaya ulaşan İmparator ve maiyeti burada oldukça coşkulu karşılanmış, yollar boydan boya çiçeklerle, Alman ve Osmanlı bayraklarıyla donatılmıştır. Mektep çocukları Almanca şarkılar söylemiş, misafirlere şekerlemeler, şuruplar ikram edilmiştir (Hatırat-ı Seyahat, 1316: 166). İmparator, Beyrut'taki bu görkemli karşılamının etkisini atlatamadan, Şam'da daha da büyük bir merasim ile karşılaşmıştır. Şam halkı ellerinde meşaleler ve 'Yaşa' nidalarıyla misafirleri selamlamıştır. Bütün dükkânlar, haneler rengârenk fenerler ve kandillerle süslenmiş, İmparatorun huzurunda kılıç kalkan oyunları oynanmıştır (Hatırat-ı Seyahat, 1316: 168). Kayzer böyle bir karşılama merasimini hiç yaşamamış olmalıdır ki, karşılama heyetinin başı Şakir Paşa'ya; '*Bir hükümdarın nasıl karşılanacağını, benim Berlinlilerin de burada görmelerini isterdim*' demiştir.

II. Wilhelm'in Şam ziyareti, şerefine verilen akşam yemeği ile devam etmiş, burada kendisine hoş geldin nutku söylenmiştir. Bunun üzerine Kayzer ayağa kalkarak, eşi Augusta Victoria ve kendi adına bu coşkulu karşılama için teşekkür etmiştir. Düşmanlarına bile şövalyelik ruhunu öğreten, bütün zamanların en civanmert hükümdarı Selahaddin Eyyubi'nin yattığı şehirde olmaktan duyduğu bahtiyarlığı dile getirdikten sonra, şunları söylemiştir: '*Sultan II. Abdülhamid'e, gösterdiği bu misafirperverliğe teşekkür etme imkânı bulduğumdan dolayı mutluyum. Majesteleri sultan ve halifelerine saygı duyan yeryüzündeki 300 milyon Müslüman, şundan emin olabilirler ki; Alman Kayzeri her zaman onların dostu olacaktır. Majesteleri Sultan Abdülhamid'in sıhhatine içiyorum.*' (Soy, 2010: 150).

İmparator, bu konuşmasıyla doğu seyahatinin perde arkasını göz önüne sermiştir. Keza Almanya'nın Kahire Konsolosluğu'nda ateşe olarak görev yapan Max Freiherr

von Oppenheim 5 Temmuz 1898'de Başbakanına yazdığı bir raporda; Müslümanlar arasında yardımlaşmanın güçlü olduğunu ve eğer Osmanlı sultanına cihat ilan ettirebilirse 260 milyon Müslüman'ın Almanya'nın Doğu'daki hedeflerine ulaşması için faydalı olabileceğini belirtmiştir. Zaten İngiltere'yi İslam ülkelerindeki sömürgelerinde zayıflatmayı düşünen Kayzer II. Wilhelm de, yaklaşık üç ay sonraki Şam ziyaretinde Müslümanların koruyucusu olduğunu ve olacağını söylemiştir (Çolak, 2006: 29). İmparatorun, diğer devletlerin sömürge politikasından uzak, 'İslamiyet'e dost bir Almanya' imajı sergilemesi İngiltere'yi doğal olarak endişelendirmiştir (Veylet, 1332: 32).

Kayzer'in bu tutumu, Sultan Abdülhamid'de Makedonya, Girit ve Ermeni meselesinde Avrupa büyüklerine karşı kendisini destekleyecek bir müttefik bulunduğu kanaatini pekiştirmiştir (Ortaylı, 2006: 84). Öte yandan bu konuşma, birdenbire hilafet siyasetine de yeni bir boyut kazandırmıştır. O zamana dek hilafet siyaseti, daha çok farklı milliyetçiliklere iyi cevap verebilmek amacıyla, imparatorluğun temeli olarak İslam'ı öne çıkarmayı hedefleyen bir iç siyaset unsuru olarak görülüyordu. Ama bir tür 'made in Germany' panislamizmi yükselten II. Wilhelm'in Almanyası'nın desteğiyle, hilafet siyasetinin daha atak bir görünüm alıp Abdülhamid'in elinde ürkütücü bir silah haline gelebileceği ortaya çıkmıştır (Georgeon, 2006: 395).

Uzun süren bir dönüş yolculuğundan sonra, 26 Kasım'da II. Wilhelm'in çocukları, generaller, bakanlar, saray erkânı ve ruhani temsilciler Kayzer ve İmparatoriçeyi Potsdam'da karşılamışlardır. 1 Aralık'ta da halkın coşkulu tezahüratları arasında Berlin'e girmişlerdir (Soy, 2010: 151).

İmparator'un Doğu gezisi dış dünyada herkesi endişelendirmiş ve kızdırmıştır. Papalık, Wilhelm'in Katolik koruyuculuğundan hoşlanmamış ve Fransa'nın bu rolünü tanımaya devam edeceğini belli belirsiz hissettirmiştir. Kudüs'teki Britanya Konsolosu ise, yazdığı raporda, 'İmparatorun ziyaretinin ve bu ziyaret sırasında Osmanlı hükümetinin kendisine gösterdiği itibarın ve olağanüstü serbestinin Alman İmparatorluğu'nun saygınlığını arttırdığını ve Filistin'deki Alman nüfuzunun genişlemesine neden olacağını bildirmiştir (Ortaylı, 2006: 86).

Başlangıçta dini amaçlı görünen bu ziyaret, siyasi ve ekonomik ilişkilerin artmasında da etkili olmuştur. Alman Dışişleri Bakanı Bülow, Almanya'nın Kahire Başkonsolosu Müller'e çektiği telgrafta II. Wilhelm'in doğuyu ziyaretinin çok olumlu geçtiğini, İmparatorun Şam'daki konuşmasıyla İslam dünyasının takdirini kazandığını, Kudüs'te bir Protestan Kilisesi açarak Kral IV. Friedrich Wilhelm'in en büyük arzusunu yerine getirdiğini, Katolik Almanlara kucak açarak bölgedeki Katolikler üzerindeki Fransız himayesini kırdığını bildirmiştir (Soy, 2004: 162).

Kayzer Wilhelm, seyahati boyunca devlet reisi, diplomat, turist, hacı, propagandacı ve iş adamı gibi birçok role bürünmüştür (Georgeon, 2006: 394). Bu yönleriyle Osmanlı halkını ve Sultanını etkilemeyi başarmıştır. Hatta bu etkiyi kalıcı kılmak amacıyla ziyareti boyunca hediye hususunda oldukça cömert davranmış, ülkesine döndükten sonra da seyahat hatırası olarak İstanbul'da bir çeşme yaptırmak istemiştir. Avrupa ülkelerinde, bu tür durumlarda bir sütun dikilirken, Doğu

ülkelerinde bunun yerine manen ve maddeten fayda getirecek bir eserin tesisi adet olduğundan İmparator, çeşme yaptırmayı daha uygun görmüştür (Gözeller, 2010: 208). İmparatorun bu arzusu ve çeşmenin inşasının nerede uygun olacağı ile ilgili Osmanlı Devleti ile yazışmalar yapılmış, bugün Sultanahmet'te bulunan Alman Çeşmesi inşa ettirilmiştir (BOA, İ.HUS., No: 73/1316/Za-24). Ayrıca Selahaddin Eyyubi Türbesi için tunçtan yapılmış olan taç (BOA, DH.MKT., 2446/113), İstanbul'daki fakirlere (on bin frank) (BOA, Y.A.HUS., No: 390/61) , ve Gureba Hastanesi'ne yapılan bağış (BOA, Y.A.HUS., No: 392/21) ve diğer hediyeler de Wilhelm'in ziyaretinin ve memnuniyetinin izlerini taşımıştır.

II. Abdülhamid de bu ziyaretten duyduğu memnuniyeti, 1898 sonrasında Almanya'ya sunduğu geniş imtiyazlarla belli etmiştir. İmparator Wilhelm Berlin'e döndüğünde, Potsdam İstasyonu'nda bakanlar, generaller, finans kapitalistler tarafından karşılandığı zaman, onlara Sultan Abdülhamid'in hediyelerini müjdelemiştir. Haydarpaşa limanı ve Köstence-İstanbul telgraf hattı için verilen imtiyazlar, Osmanlı hükümeti ile büyük Alman şirketleri arasındaki ticari ilişkilerin geliştirilmesi, Anadolu demiryollarının Bağdat'a kadar uzatılması için Deutsche Bank'a verilecek imtiyaz sözü bu hediyelerin en önemlileridir (Rathmann, 2001: 69).

Kayzer'in ziyaretinden sonra 1899 yılında Almanya ve Romanya arasında Berlin'den Bükreş'e, oradan da Köstence'ye uzanan bir telgraf hattı imtiyaz anlaşması imzalanmıştır. Bu hattın İstanbul'a uzatılması düşünüldüğü için, bir Alman kuruluşu olan Doğu Avrupa Telgraf Şirketi, İstanbul-Köstence arasındaki telgraf hattını inşa ve işletme imtiyazını almıştır. Aynı yıl Anadolu Demiryolu Şirketi'ne Haydarpaşa demiryolu istasyonu inşa imtiyazı verilmiş, bunu Haydarpaşa-Sirkeci hattında feribot işletme imtiyazı izlemiştir (Soy, 2004: 164).

Doğu seyahatinin Almanya'ya sağladığı en büyük imkân ise Bağdat Demiryolu projesi olmuştur. Aslında demiryolu projesini ilk ortaya atan, Berlin Kongresi sonrasında, Osmanlı doğu sınırlarını Rus tehlikesine karşı güçlendirmek isteyen İngiltere olmuştur. Abdülhamid, demiryolu hattının inşa edilmesini başından beri savunmuş, bu durumun askeri alana da katkı sağlayacağına inanmıştır. 1897'de Yunanistan'a karşı girişilen harekât, demiryollarının askeri stratejide nasıl bir rol oynayabileceğini göstermiştir. En uzaktaki ayaklanmaya dahi birliklerini hızla sevk edebilmek, her bölgede siyasi otoritesini hissettirip merkezileşebilmek Sultan'ın en büyük amaçları arasındadır (Georgeon, 2006: 396). Demiryolunun siyasi ve askeri faydaları dışında ekonomiyi de canlandıracağı düşünülmüştür. Hattın geçtiği alanlara muhacirlerin yerleşimi sağlanarak, kurak bölgelerin tarıma elverişli hale getirilmesi ve ürünlerin demiryolu aracılığıyla pazarlara sevk edilebilmesi planlanmıştır.

İngiltere'nin Mısır'ı Hindistan ile birleştirme planı, Fransa'nın Suriye ve Lübnan konusundaki emelleri II. Abdülhamid'in bu devletlere olan güvenini kırmıştır. Bu yüzden demiryolu konusunda Almanya'ya daha yakın durmuştur. Kayzer'in İstanbul ziyareti esnasında da iki hükümdar bu projeyi görüşmüş, her ikisi de Bağdat Demiryolu'nu Basra'ya kadar uzatma ve demiryolu boyunca Mezopotamya'da bir sulama sistemi geliştirme konusunda birleşmişlerdir.

Bağdat Demiryolu Projesi'nin kesinleşmesinde Almanya'nın İstanbul elçisi Marschall von Bieberstein'in de büyük rolü olmuştur. Marschall, Abdülhamid'i ikna etmek için elinden geleni yapmış ve imtiyazın Anadolu Demiryolu Kumpanyası'na verilmesi için bir ön anlaşma teklif etmiştir. Bunun akabinde 23 Aralık 1899'da ön imtiyaz, 5 Mart 1903'te ise nihai imtiyaz verilmiştir (Georgeon, 2006: 398-399).

II. Wilhelm 29 Aralık 1899 tarihinde Padişah'a Alman endüstrisine gösterdiği güvenden ötürü bir telgraf çekerek teşekkür etmiştir. Hemen ertesi gün Abdülhamid İmparatora demiryolunun geleceğine yönelik umutlarını içeren iyi dileklerini yollamıştır (Özyüksel, 1988: 140).

Londra'da yayınlanan 'Morning Post' gazetesinin 9 Kasım 1898 tarihli sayısında II. Wilhelm'in Osmanlı İmparatorluğu'nda yaptığı gezinin Almanya açısından sonuçlarını irdeleyen bir makale yayınlanmıştır. Makalede Almanların Asya topraklarında elde ettikleri demiryolu imtiyazlarına dikkat çekilmiş, bu gelişme gezinin en önemli sonucu olarak gösterilmiştir. Yazar Alman demiryollarının Ön Asya'dan Fırat'a kadar uzatılmasının, İngiliz ve Rus etki alanlarının ortasında bir Alman nüfuz bölgesi yaratacağını vurgulamıştır. Makalede Almanya'nın Basra Körfezi'ne ulaşması durumunda Uzak Doğu istikametinde dahi etkisini hissettirebileceği dile getirilmiştir (Özyüksel, 1988: 121).

Almanlar demiryolu projesini almak için çok çabalamışlar, Abdülhamid'in güvenini de kazanmışlar, fakat bir süre sonra projeyi sadece Alman sermayesiyle gerçekleştiremeyeceklerini anlamışlardır. Deutsche Bank genel müdürü Dr. Georg Siemens Mart 1899'da İmparatorun huzurunda, geçen yılın hasadı iyi olmadığı için aşar vergisine dayanan Osmanlı kilometre garantisine güvenilemeyeceğini açıklamıştır. Almanya'nın mali durumu da yeterli olmayacağından, İngiliz ve Fransız sermayesinin de projeye katılmasını önermiştir. Fakat Alman Dışişleri, siyasi hırs ve amaçlarla bağlantılı olarak bu görüşe pek yanaşmamıştır. Onun için Bağdat Demiryolu projesi 20. yüzyıl başının 'medeniyet şarkıları'ndan biri olarak kalmıştır (Ortaylı, 2006: 128).

II. Abdülhamid ve Kayzer Wilhelm arasındaki ilişki iki ülkenin ekonomik bağlantılarını da etkilemiştir. Özellikle Almanya'nın Osmanlı Devleti'ne yaptığı silah satışları ziyaret sonrasında oldukça artmıştır. Osmanlı ordusunda görev yapan Goltz Paşa'nın 1895 yılında görevinin sona ermesinden sonra, Alman firmaları eskiye oranla silah siparişlerinde sıkıntı yaşamıştır. Ancak İmparatorun 1898 ziyareti sonrasında Krupp silah fabrikası büyük bir rahatlama yaşamıştır (Demirel, 2007: 86).

1898-1913 yıllarına ait Osmanlı ticaretinde pay sahibi ülkelerin kaydettiği gelişmeler ve Almanya'nın yaşadığı ciddi artış da ziyaretin ekonomik etkisini göstermektedir: Alman ticareti %1.78'den %9.33'e, İtalyan ticareti %4.81'den %7.20'ye yükselirken, Avusturya-Macaristan ticareti %16.06'dan %13.21'e, Fransa ticareti %16.91'den %12.43'e, İngiliz ticareti ise %37.24'ten %20.16'ya gerilemiştir (Soy, 2004:184).

Almanya'nın Osmanlı üzerindeki bu ekonomik çizgisi, fazlasıyla dikkatleri çekmiş olacak ki; bazı gazeteler gezi ile ilgili yorumlarında Türkiye'nin Alman malları için

satış bölgesi olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca Türkiye, Alman kolonistleri için yerleşim bölgesi ve Alman sermayesi için cazip bir yatırım alanı olarak değerlendirilmiştir (Demm, 2010: 44).

Sonuç

Almanya'da Bismarck'ın etkili olduğu yıllarda Osmanlı Devleti ile bir yakınlaşma olmazken, Bismarck'ın istifasından sonra II. Wilhelm'in yönetime tamamen hâkim olması ile birlikte bu soğukluk sona ermiştir. Büyük bir güç olabilmek adına dünya politikası (Weltpolitik) takip etmeye başlayan Kayzer, Osmanlı Devleti'ne farklı bir yakınlık göstermiştir. Dönemin padişahı II. Abdülhamid ise iç ve dış politikada yaşadığı sıkıntılı evreyi atlatabilmek için bu yakınlığa tepkisiz kalmamıştır. Avrupa'nın güçlü isimlerinden biriyle samimi olması, Osmanlı Sultanı'nın hem prestiji açısından hem de dış devletlere vereceği mesaj açısından önem arz etmektedir.

II. Wilhelm'in Weltpolitik siyaseti ile Sultan Abdülhamid'in destekçi bir devlet arayışı aynı zaman dilimine rastlayınca, iki hükümdar arasında dostane bir ilişki yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Bu ilişkinin gelişmesi ile II. Abdülhamid, 1898 Ekim ayında kendisini ikinci kez ziyarete gelen İmparator ve ailesini en iyi şekilde ağırlamaya çalışmıştır. İmparator ise buna karşılık sık sık memnuniyetini belirten telgraflar yazmış, bu yönde konuşmalar yapmıştır. Ziyaret süresince Kayzer Wilhelm sıcak bir tavır sergileyerek Osmanlı nüfusunu etkilemek istemiştir. İmparatorun bu tavrı sadece Osmanlı sınırlarında değil, tüm İslam ve Hıristiyan âleminde etkisini hissettirmiş, hatta tepkilere sebep olmuştur. Çünkü İmparator, Şam seyahatinde Müslümanlara dost, Katolıklara koruyucu olduğu mesajını vererek, hassas noktalar üzerinden prim kazanmaya çalışmıştır.

Gezinin yoğun günlerinden geriye kalan Bağdat demiryolu projesi, Almanya'nın en büyük kârı olmuştur. Bunun yanı sıra Haydarpaşa liman işletmesi, telgraf hattı yapımı, silah satışı ve artan ticaret de iki ülkenin ilişkisini canlı tutmuş, hatta Birinci Dünya Savaşı'nda müttefikliğe kadar ilerletmiştir.

Wilhelm'in 1898'deki Doğu seyahati, Almanya'nın Osmanlı Devleti'ne, Kayzer'in Sultan Abdülhamid'e olan yaklaşımının ne derece samimi ve gerçekçi olduğunu yansıtmıştır. Bununla da kalmamış, seyahat sırasındaki törenler, ziyafetler, hediyeler ve teşrifat usulleriyle sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan da tarih sayfalarına derin izler bırakmıştır.

KAYNAKÇA

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

BOA, İ.HUS., No: 73/1316/Za-24.

BOA, Y.A.HUS., No: 390/61.

BOA, Y.A.HUS., No: 392/21.

BOA, DH.MKT., No: 2117/2.

BOA, DH.MKT., 2446/113.

BOA, Y.PRK.BŞK., No: 61/103.

BOA, Y.PRK.EŞA., No: 31/40.

BOA, Y.PRK.HH., No: 30/72.

BOA, Y.PRK.ŞH., No: 8/40.

Sürelî Yayınlar

İkdam Gazetesi, 17 Teşrin-i Evvel 1898, No:1534

İkdam Gazetesi, 18 Teşrin-i Evvel 1898, No:1535

İkdam Gazetesi, 22 Teşrin-i Evvel 1898, No:1539

Tercüman-ı Hakikât Gazetesi, 14 Teşrin-i Evvel 1898, No: 6274-1074

Tercüman-ı Hakikât Gazetesi, 19 Teşrin-i Evvel 1898, No: 6279-1079

Tercüman-ı Hakikât Gazetesi, 21 Teşrin-i Evvel 1898, No: 6281-1081

Tercüman-ı Hakikât Gazetesi, 23 Teşrin-i Evvel 1898, No: 6283-1083

Kitaplar ve Makaleler

ALKAN, N., (2008), Dış Siyasetin Bir Aracı Olarak Hükümdar Gezileri: Kaiser II. Wilhelm'in 1898 Şark Seyahati, *Osmanlı Araştırmaları*, XXXI, 10-53

BAYTAR, İ. (2010), Kayzer II. Wilhelm'in İstanbul'a Üç Ziyareti ve Hediyeler, İ.Baytar içinde, *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.59-95), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını

COŞANSEL, D. (2010), 19. Yüzyılda Değişen Sofra Düzeni ve Alman İmparatoru II. Wilhelm'e Sunulan Ziyafetler, İ.Baytar içinde, *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.109-129), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını

ÇOLAK, M. (2006), *Alman İmparatorluğu'nun Doğu Siyaseti Çerçevesinde Kafkasya Politikası (1914-1918)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

DEMİREL, F. (2007), *Dolmabahçe ve Yıldız Saraylarında Son Ziyaretler Son Ziyafetler*, İstanbul: Doğan Yayıncılık

DEMM, E. (2010), Hayranlık ile Realpolitik Arasında, 'Kış Kralı' V. Friedrich Döneminden İmparator II. Wilhelm'e Almanların Türkiye Hayranlığı, İ.Baytar içinde, *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.33-45), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını

GEORGEON, F. (2006), *Sultan Abdülhamid*, Çev. Ali Berktaş, İstanbul: Homer Kitabevi

GÖZELLER, A. (2010), Osmanlı Basımında Alman İmparatoru II. Wilhelm'in 1889 ve 1898 Yıllarında Osmanlı Devletine Yaptığı Ziyaretler, İ.Baytar içinde , *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.199-209), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını

Hatırat-ı Seyahat, (1316), İstanbul: Mihran Matbaası

İREZ, F. (2010), Belgeler Işığında Son Alman İmparatoru II. Wilhelm'i Konuk Eden Bir Kasr-ı Humâyûn; Şale, İ.Baytar içinde, *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.47-57), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını

ORTAYLI, İ. (2006), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu*, İstanbul: Alkım Yayınları

- ÖZYÜKSEL, M. (1988), *Osmanlı-Alman İlişkilerinin Gelişim Sürecinde Anadolu ve Bağdat Demiryolları*, İstanbul: Arba Yayınları
- RATHMANN, L. (2001), *Alman Emperyalizminin Türkiye'ye Girişi*, Çev. Ragıp Zaralı, İstanbul: Belge Yayınları
- SOY, B. (2010), 'Almanya İmparatoru II. Wilhelm'in İkinci Doğu Seyahati', İ.Baytar içinde, *İki Dost Hükümdar Sultan II. Abdülhamid Kayzer II. Wilhelm*, (s.141-172), İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayını
- SOY, H. B. (2004), *Almanya'nın Osmanlı Devleti Üzerinde İngiltere ile Nüfuz Mücadelesi (1890-1914)*, Ankara: Phoenix Yayınları
- VEYLET, B. (1332), *Şarkta İngiliz-Alman Rekabeti*, Dersaadet: Sancakçıyan Matbaası

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

*Yasemin KABA, Kocaeli Üniversitesi, yasemin.katrancı@kocaeli.edu.tr
Selda ÖZDİŞÇİ, İzmir Bayraklı Zihni Üstün Ortaokulu, sevim.selda@gmail.com*

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ne seviyede olduğunun belirlenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stilleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise uygun/kazara örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışma 463 ortaokul öğrencisi ise yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, KOLB'un Öğrenme Stil Envanteri-III ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım sergilememesi sebebiyle cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde Mann-Whitney U testi, diğer değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde ise Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçların etki büyüklüğü $r=z/\sqrt{n}$ formülü ile hesaplanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen farkın kaynağı Mann-Whitney U testi ile saptanmış ve etki büyüklüğü yine aynı formül ile hesaplanmıştır. Ayrıca Jonckheere-Terpstra testine ilişkin etki büyüklüğü de incelenmiştir.

Yapılan analizlere göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilerin becerilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ise düştüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte matematik başarı notu arttıkça problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Öğrenme stillerine göre de problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Seviyesi, Matematik Başarı Notu, Öğrenme Stili

Investigation of Middle School Students' Reflective Thinking Skills towards Problem-Solving

In this study, it was aimed to determine the level of middle school students' reflective thinking skills towards mathematics and to investigate of middle school students' reflective thinking skills towards mathematics in terms of gender, grade level, mathematics score, and learning style. For this aim, the study was designed as a scanning model. A convenience sampling method was preferred determining a study group. In this regard, the study was carried out with 463 middle school students. A Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving, KOLB's Learning Style Inventory-III, and demographic information form were used as data collection instruments. The obtained data didn't show normal distribution. That's why Mann-Whitney-U test was calculated for analyzes made by gender variable and Kruskal-Wallis test was used for analyzes made for other variables. The effect size of the results obtained in the Mann-Whitney U test was calculated by the formula $r = z / \sqrt{n}$. The source of the difference that was obtained by Kruskal-Wallis test was determined by using Mann-Whitney U test. The effect size was calculated with the same formula. Besides, the effect size which based on Jonckheere-Terpstra test was also examined.

It was obtained that the result of reflective thinking skills towards problem-solving of middle school students was high. It was determined that female students' reflective thinking skills towards problem-solving were higher than male students' skills. It was seen that when the grade level increased, the skills of reflective thinking towards problem-solving decreased. In addition to this, it was seen that when the mathematics score increased, the skills of reflective thinking towards problem-solving increased. It was determined that the reflective thinking skills towards problem-solving significantly differed according to learning styles.

Keywords: Reflective Thinking Skills towards Problem-Solving, Gender, Grade Level, Mathematics Score, Learning Style

GİRİŞ

Problemler insanoğlunun her zaman karşılaştığı durumlardır. Kaybolduğunda çıkış yolunu bulmaktan tutun da çocuğunun ilk okul gününü planlamaya, yeni ebeveyn olan bir çiftin çocuklu yaşama alışmasından yeni bir şehirde yaşamaya adapte olmaya kadar insanlar küçüğe olsa problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu durumda problem aşılması gereken bir engel (Aslan, 2002), çözümü hakkında ezberlenen bir kuralın bilinmediği bir konu (Çanakçı, 2008) veya çözümün açıkça görülmediği, çözmeye çalışanın zihnini yoklamasını gerektiren bir durum (Umay, 2007) olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere eğer ortada bir problem durumu var ise onun çözülmesi gerekmektedir.

Problem çözmeye ise daha önceden edinilen bilgilerin, bilinmeyen ve/veya yeni durumlara uygulanması olarak ifade edilmektedir (Kayhan & Koca, 2004). Altun (2008) ise ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmek olarak belirtmektedir. Bu durumda, yolunu kaybeden bir kişinin daha önceden edindiği bilgileri kullanarak yolunu bulması, problemini çözmesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte var olan bir problemi çözebilmek için bireyin edindiği bilgileri kullanabilmesi için öncelikle düşünme eylemini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Kısacası problem çözebilmek için düşünmek gerekmektedir. Düşünme, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak (TDK [Türk Dil Kurumu], 2018) tanımlanmaktadır. Problem çözmeye, sürecin her aşamasında düşünmeyi gerektirerek sadece sonuca ulaşmak olmadığını ortaya koymaktadır (Çanakçı, 2008). Aynı zamanda eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi beraberinde getirmektedir (Soylu & Soylu, 2006). Bu çalışmada ise problem çözmenin yansıtıcı düşünme boyutu ele alınmıştır.

Yansıtıcı düşünme herhangi bir konunun aktif, dikkatli ve sürekli düşünülmesi olarak ifade edilmektedir (Dewey, 1933). Yansıtma eylemi durumun tanımlanması ile başlamakta, duruma ilişkin nelerin yapılabileceğinin listelenmesi ile devam etmektedir. Bu aşamada da yansıtma gerçekleşir. İleriye dönük planların yapılarak uygulamanın gerçekleştirilmesi ve yapılanların açıklanmasının ardından tekrar yansıtma yapılarak döngü tamamlanmış olur (Tripp, 2003). Buradaki amaç belli bir sistemdeki süreçte problem çözmeye çalışmak şeklinde olmalıdır (Başol & Evin-Gencil, 2013). Yansıtıcı düşünmenin bir problem algılandığında ortaya çıkması sebebiyle (Shermis, 1992) yansıtmanın problem çözmeye sürecinde en iyi şekilde gözlenebileceği ifade edilmiştir (Kızılkaya & Aşkar, 2009). Bu sebeple bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ne seviyede olduğunun belirlenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stilleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma problemlerinin cevapları aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin;

1. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri hangi seviyededir?
2. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu modelde amaç araştırılan konunun var olan durumunun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin var olan durumunun çeşitli değişkenlere göre ortaya konması amaçlanmaktadır.

Çalışma grubu ise uygun/kazara örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yöntemde ihtiyaç duyulan büyüklükteki yanıtlayıcıya ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir/uygun örneklemden başlayarak verilerin toplanması söz konusudur (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu çalışma bu yöntemde uygun olarak Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 463 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet ve sınıf seviyesi) dağılımı aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun dağılımı

	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Kız (K)	74	70	31	50	225
Erkek (E)	79	54	56	49	238
Toplam	153	124	87	99	463

Çalışmaya katılan öğrencilerin 153’ü beşinci sınıfta, 124’ü altıncı sınıfta, 87’si yedinci sınıfta ve 99’u sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 225’i kız ve 238’si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeği (PÇYYDBÖ): Bu ölçek, Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek yansıtıcı düşünmenin sorgulama, nedenleme ve değerlendirme boyutlarını içermekte olup on dört maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için

doğrulatoryıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve uyum indeksleri GFI=0.92, AGFI=0.89, NNFI=0.93, CFI=0.95, RMSR=0.08 ve RMSEA=0.071 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucundan ise ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.83 olarak elde edilmiştir. Sorgulama boyutunun güvenilirlik değeri 0.73, nedenleme boyutunun güvenilirlik değeri 0.71 ve değerlendirme boyutunun güvenilirlik değeri 0.69 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu çalışma için ise ilk olarak ölçeğin faktör yapısı doğrulatoryıcı faktör analizi yapılarak bir kez daha sınanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

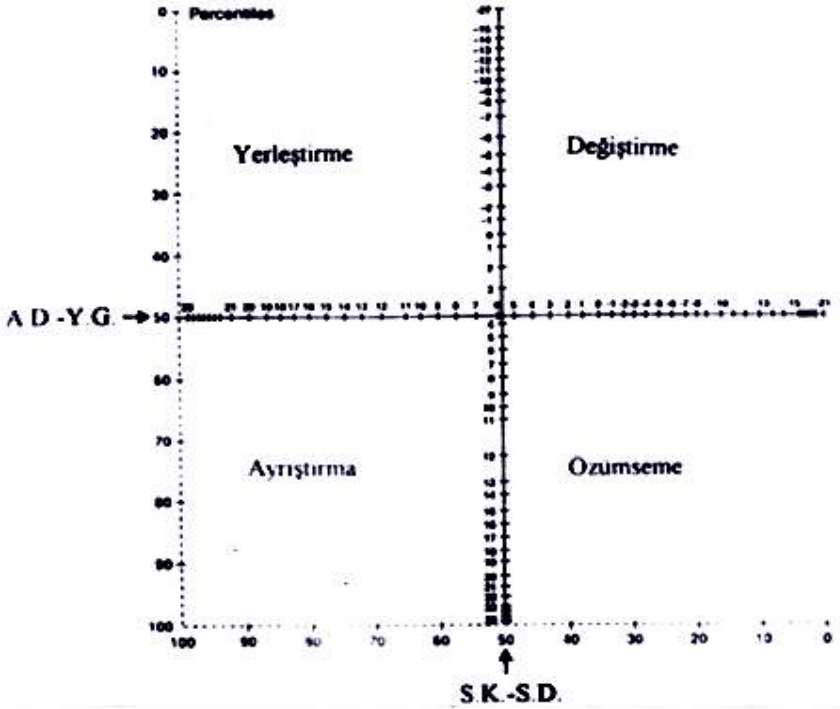
Tablo 2: PÇYYDBÖ'nün doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	RMR	SRMR	GFI
4.06	0.08	0.91	0.91	0.93	0.09	0.06	0.91

Daha sonra güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa değeri 0.83 olarak hesaplanmıştır. Sorgulama, nedenleme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri ise sırasıyla 0.67, 0.64 ve 0.61 olarak elde edilmiştir.

KOLB'un Öğrenme Stil Envanteri-III (KÖSE-III): İlk versiyonu 1971 yılında Kolb tarafından geliştirilen envanter, 1981 yılında yenilenmiştir. 1991 yılında ise üçüncü versiyonu ortaya konmuştur. Bu çalışmada da üçüncü versiyon kullanılmıştır. KÖSE-III'ün Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Evin-Gencel (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Buna göre envanterde on iki adet, tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir madde dört seçenek içermektedir. Bu seçeneklerin puanlanması bir ile dört arasında yapılmaktadır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Yapılan puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Bu puanlar Soyut Kavramsallaştırma (SK)-Somut Deneyim (SD) ve Aktif Deneyim (AD)-Yansıtıcı Gözlem (YG) şeklinde hesaplanmakta olup, alınabilecek puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK-SD işleminden elde edilen pozitif sonuç öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu ifade etmektedir. AD-YG işleminden elde edilen puanlar ise öğrenmenin yansıtıcı veya aktif olup olmadığını göstermektedir. Birleştirilmiş puanların hesaplanmasından sonra aşağıda Şekil 1'de verilen diyagram kullanılarak değerlendirilme yapılmaktadır. Bu diyagramda AD-YG işlem sonucu x-eksenine, SK-SD işlem sonucu y-eksenine yerleştirilmektedir. Elde edilen kesişim bireyin öğrenme stilini göstermektedir.



Şekil 1. KÖSE-III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999; s.6).

Öğrenme stilleri ise Ayrıştırma, Özümseme, Değiştirme ve Yerleştirme olarak isimlendirilmektedir. Örneğin AD-YG puanı 3, SK-SD puanı -7 olan bir öğrencinin öğrenme stili Şekil 1'de verilen koordinat sistemine göre Değiştirme olarak görülmektedir.

Demografik Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi ve matematik başarı notlarının belirlenmesine yönelik soruları içermektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik testlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu sebeple cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde Mann-Whitney U testi, diğer değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçların etki büyüklüğü $r = z / \sqrt{n}$ formülü ile hesaplanmıştır (Field, 2009; Pallant, 2007). Kruskal-Wallis testi sonucu elde edilen farkın kaynağı Mann-Whitney U testi ile saptanmış ve etki büyüklüğü yukarıda verilen formül ile hesaplanmıştır. Ayrıca

Jonckheere-Terpstra testine ilişkin etki büyüklüğü incelenmiştir. Elde edilen etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde ise aşağıda Tablo 4’te verilen kesim noktaları dikkate alınmıştır (Cohen, 1988; akt. Kilmen, 2015).

Tablo 4. Etki büyüklüğü değerlendirme kriterleri

Etki büyüklüğü	r
Düşük	0.1
Orta	0.3
Büyük	0.5

BULGULAR

Birinci araştırma problemi ile ilgili bulgular: *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri hangi seviyededir?*

Tablo 5. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri seviyeleri

N	\bar{X}	Min.	Max	sd.
463	3.58	1.29	5.00	0.67

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri puan ortalamaları 3.58 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değere göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri yüksek seviyededir denilebilir.

İkinci araştırma problemi ile ilgili bulgular: *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?*

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir.

Tablo 6. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet ilişkisi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kız (K)	225	257.68	57978.00	20997.00	-4.018	.000
Erkek (E)	238	207.72	49438.00			

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı Tablo 6’da görülmektedir (U=20997.00, z=-4.018; p< .05, r=0.19). Kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik

yansıtıcı düşünme becerileri erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine göre daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü ise cinsiyetin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf seviyesine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular ise aşağıdaki şekildedir.

Tablo 7. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile sınıf seviyesi ilişkisi

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
5	153	266.02				
6	124	233.34	3	19.519	.000	5; 6, 7, 8
7	87	193.03				6; 7
8	99	212.00				

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($H_3=19.519$; $p < .05$). Farkın kaynağı incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer sınıf seviyelerine göre, 6. sınıftaki öğrencilerin ise 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Jonckheere-Terpstra testi sonucuna göre ise sınıf seviyesi yükseldikçe problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düştüğü söylenebilir ($J=33182.00$, $z=-3.980$, $p < .05$, $r = .18$). Matematik başarı notuna göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik başarı notu ilişkisi

Matematik Başarı Notu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
1	107	150.05				
2	49	198.28				1; 2, 3, 4, 5
3	70	231.35	4	69.310	.000	2; 4, 5
4	87	280.29				3; 4, 5
5	150	273.78				

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik başarı notlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($H_4= 69.310$, $p < .05$). Mann-Whitney U testine göre bu anlamlı farkın kaynağı araştırılmış ve matematik başarı notu bir olan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer başarı notuna sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu

belirlenmiştir. Jonckheere-Terpstra testine göre de matematik başarı notu yükseldikçe ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı söylenebilir ($J= 53972.00$, $z= 7.802$, $p< .05$, $r= .36$). Öğrenme stillerine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öğrenme stili ilişkisi

Öğrenme Stili	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Farkın Kaynağı
1-Değiştirme	114	183.34				
2-Özümleme	137	252.78	3	24.549	.000	1; 2, 3, 4
3-Ayrıştırma	136	258.84				3; 4
4-Yerleştirme	76	219.51				

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($H_3= 24.549$, $p< .05$). Ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde ise değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer öğrenme stiline sahip öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Jonckheere-Terpstra testine göre de öğrenme stillerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir ($J= 53972.00$, $z= 7.802$, $p< .05$, $r= .12$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ne seviyede olduğunun belirlenmesi ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, matematik başarı notu ve öğrenme stillerine göre araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Kaplan, Doruk ve Öztürk (2017) ile Saygılı ve Atahan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çoğu zaman veya yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmalar üstün yetenekli veya üstün zekalı öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Köseoğlu, Demirci, Demir ve Özyürek (2017) de çalışmalarında benzer bir sonuçla problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak bu araştırmacılar da sadece yedinci sınıf öğrencileri ile çalışmayı gerçekleştirmiş durumdadırlar. Uygun ve Bilgiç (2018) de çalışmalarına katılan öğrencilerin beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde

etmişlerdir. Fakat bu araştırmacılar da sadece yedinci sınıf öğrencileri ile çalışmalarını gerçekleştirmiş durumdadırlar. Elde edilen sonuçlar paralellik göstermesine rağmen çalışma gruplarının farklı olması sebebiyle tüm sonuçlar ortaktır denememektedir. Bu sebeple de daha geniş örneklemin seçildiği yeni çalışmaların yapılması ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunun araştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu becerileri yüksek, orta ve düşük olan öğrenci grupları belirlenerek, bu becerilerin bu seviyelerde olmasına etki eden faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı çalışmaların da yapılabileceği düşünölmektedir.

Kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç Uygun ve Bilgiç (2018) tarafından da elde edilmiştir. Ancak Saygılı ve Atahan (2014) ile Köseoğlu ve diğerleri (2017) cinsiyet faktörüne göre herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde cinsiyet şu seviyede etkilidir şeklinde bir sonuca varılamamaktadır. Bu durumun da çalışma gruplarından kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu sebeple cinsiyet faktörünün etkisinin incelendiği yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada kız öğrencilerin becerilerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun nedenlerinin araştırıldığı çalışmaların yapılması, bu çalışmalardan elde edilecek sonuçlar çerçevesinde de erkek öğrencilerin becerilerini artırıcı ne gibi önlemlerin alınabileceğinin tartışılması gerekmektedir.

Sınıf seviyesi yükseldikçe problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düştüğu görölmüştür. Matematik başarı notu yükseldikçe ise ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Baş ve Kıvılcım (2013) alışmalarında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Yansıtıcı düşünmenin problem çözme eylemini içerdiği göz önüne alındığında yansıtıcı düşünme becerisi yüksek öğrencilerin problem çözme becerisi de yükselecektir denilebilir. Bunun sonucunda da matematik başarısının artacağı ön görölmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile problem çözmeye odaklanmaları, öğrencilerin problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı etkinlik, materyal kullanmaları önerilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenirken, en düşük yansıtıcı düşünme beceri puanına değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, en yüksek yansıtıcı düşünme beceri puanına ise öğrenme stili ayrıştırma olan öğrencilerin sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerindeki düşüklüğün sebebi araştırılabilir.

Ayrıca ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin yüksek yansıtıcı düşünme beceri düzeyine sahip olmalarının nedenleri de araştırılabilir. Daha sonra bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar çerçevesinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini artırıcı ne gibi etkinliklerin tasarlanabileceği, öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceği tartışılabilir.

Kaynaklar

- Altun, M. (2008). *Matematik öğretimi (ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda)*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- Aslan, A. E. (2002). *Örgütte kişisel gelişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baş, G., & Kıvılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-17.
- Başol, G., & Evin-Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çanakçı, O. (2008). Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Newyork: Prometheus Books.
- Evin-Gencil, İ. (2006). Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kaplan, A., Doruk, M., & Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(33), 415-435.
- Kayhan, M., & Koca, S. A. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26, 72-81.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Köseoğlu, E., Demirci, F., Demir, B., & Özyürek, C. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Ordu ili örneği. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 60-68.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. England: McGraw-Hill.
- Saygılı, G., & Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 181-192.

- Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively*. Bloomington: EDINFO Press.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- TDK (2018). Düşünme.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ba0dea07e6ba6.15285410 adresinden 18.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Tripp, D. (2003). Action inquiry.
<http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/34606/1/action%20inquiry.pdf> adresinden 24.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiği*. Ankara: Kişisel Yayıncılık.
- Uygun, K., & Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1497-1515

**STUDENT SUCCESS AND EFFECTS ON COURSE
MOTIVATION OF STUDENT-CENTERED MODEL
SUPPORTED COURSES: A STATE UNIVERSITY
VOCATIONAL SCHOOL OF HEALTH SERVICES EXAMPLE**

Serap Arsal Yildirim, Kocaeli University, seraparsal79@gmail.com

Burcu Yüksel, Kocaeli University, burcu.yukse@yahoo.com,

Rüştü Taştan, Kocaeli University

Gürler Akpınar, Kocaeli University

Role play approaches, simulation supported educations, scenario-based case studies play crucial roles in education and training of occupations which are related to health. In some courses, in which these applications are not performed due to the content of the courses, there are many studies allowing to student motivation and course success raise. This study has been carried out in order to compare the course success and motivation levels of the students taking course without models of 2016 and those taking student-centered and model-supported course of 2018 with the aim of investigating the effect of courses with models on the course success and course motivation of students in anatomy course in which studies promoting educational practices such as simulation and role-play are not performed but visual memory is important. Grades of both two groups have been obtained through the system and "course motivation scale" is applied to all students. Spearman correlation analysis is used in analysis of numeric variables. $p < 0.05$ is accepted as statistically significant. Average age of participant students has been found as $19,3 \pm 2,1$ and while the most successful group among experimental and control groups is first and immediate aid, the most unsuccessful of them is found as medical secretaryship students. It is concluded that model supported education and training practices are especially effective in courses, such as anatomy course, in which visual contents are vital and learning effectiveness and course success of students can be raised by using these applications in other courses.

Key words: Health education, model-supported training, motivation and success.

**ÖĞRENCİ MERKEZLİ VE MAKET DESTEKLİ EĞİTİMİN ÖĞRENCİ
BAŞARI VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ**

Anatomi eğitimi, başta tıp fakülteleri olmak üzere tüm sağlık meslekleri eğitimi veren okullarda öğrencilerin daha sonraki eğitimleri için alt yapı oluşturmak, uygulama yapılacak vücut bölgelerini doğru seçebilmek, sağlık çalışanları açısından anatomik terimlere hakim olarak aynı dili konuşmayı sağlamak gibi temel amaçlarla verilmektedir. Anatomi dersinde öğrenciler, anadilleri ya da o ana kadar eğitimini aldıkları dillerin dışında yeni bir dilde, Latince terimlerle, eğitim aldıkları, insan

bedeninin görünmeyen taraflarını konu edinmeleri gibi nedenlerle zorlanabilmektedirler.

Öğrenme sürecinin etkinliğinin artması, öğrencilerin kolay öğrenebilmesi için pek çok metot denenmiş, ve denenmektedir. Bu metotlardan biri de öğrenci merkezli eğitim metodudur. Öğrenci merkezli eğitimde, bireysel özellikleri dikkate alarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip onu kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Maden ve diğ.,2011). Öğrenci merkezli eğitimle öğrenciler; kendini tanıyarak bireysel özelliklerinin farkında olabilmekte, gelişim için istekli olmakta, kendini gerçekleştirmeye yaklaşmakta, iş birliğine istekli olmakta ve düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Kızılca, 2007). Özellikle yetişkin doğasına uygun bir model olduğuna inanılan bu öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve öğrenme gereksinimlerini fark etmeleri hedeflenmekte; öğrencilerin,neyi, nasıl öğreneceklerine odaklanılmaktadır (Nielsen, 1999).

Öğrenci merkezli eğitimin “öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri” olmak üzere dört ana unsuru bulunmaktadır(Maden ve diğ.,2011). Bu unsurlar içerisinde öğretmenin rehberlik görevini üstlenmesi, öğrenme ortamını düzenlemesi ve öğrenme materyallerinin etkililiğinin artırılması konusunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu metotta öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri ise son derece önem kazanmaktadır.

Günümüzde sağlık meslekleri eğitimi sürecinde, bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde rol-play uygulamaları, bilgisayar destekli eğitim, robotik gibi pek çok öğrenme stratejisi kullanılmaktadır. Bu yöntemler içerisinde yer alan, etkin bir öğrenme materyali olan, simülasyon, öğrencilere gerçek yaşam durumlarını deneyimledikleri bir öğrenme ortamı sağlayan, gerçek bir durumun riskini almadan yapay veya sanal deneyim kazanılan bir yöntem olarak tanımlanan sağlık meslekleri eğitiminde altın standart olarak kabul edilmektedir.(Terzioğlu ve diğ., 2013; Cant ve Cooper, 2010; Wilfong ve diğ., 2011).

Simülasyon eğitimi kardiyo pulmoner resüstasyon (CPR) gibi derslerde bilgisayar destekli kullanılırken, statik manken ve modeller ise damar yolu açma gibi psikomotor becerilerin artırılması ya da görsel öğrenmenin pekiştirilmesi açısından anatomi derslerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak, öğrenme sürecini desteklemek için sağlık eğitimi veren kurumların bu simülasyon ve bilgisayar destekli eğitim yöntemlerini kullanmaları WHO, ve pek çok uluslararası hemşirelik eğitim dernekleri tarafından da önerilmektedir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte tüm derslerin işlenişinde değişimler olduğu gibi, anatomi dersinin işleniş şeklinde de gelişmeler olmuş, anatomi dersinde bilgisayar destekli, üç boyutlu görsellerden, gelişmiş simülasyon maketlerine, harmanlanmış eğitim sistemlerine pek çok yöntem kullanılmaktadır

Anatomi ders içeriği dikkate alındığında amaç, insan anatomik yapısının öğrenilmesi kadar, öğrenilenlerin kolayca hatırlanarak kullanılmasıdır. Bu amaçlarla yapılan öğrenci merkezli eğitimde elbette öğrencilerin ne kadar çok duyusuna hitap edilirse,

materyal kullanılırsa, eğitim o denli amacına uygun olacaktır. Maket destekli eğitimin öğrencinin dokunma ve görme duyusuna hitap etmesi kadar, takım çalışmalarına ve kendi kendine öğrenme davranışına da uygun olduğu literatürde kabul görmektedir(Crisp, 1989; Willan ve Humpherson, 1999).

Bu çalışma, görsel sunumların, şekil ve posterlerin yoğun olarak kullanıldığı, organ ve dokuların ince ayrıntılı fotoğraflarının yer aldığı, öğretmenin aktif olduğu klasik anlatım eğitim metodundan, daha sade ve makro görselin olduğu maketlerle öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğrencinin aktif, öğretmenin ise kılavuzluk yaptığı eğitim metodu uygulamaları arasında öğrencilerin ders başarısı, derse karşı tutum, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasında farklılıkların saptanması amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmadaki amaç, materyallerin öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkisini tekrar tartışmak değil, klasik metotla eğitim alan öğrencilerle, öğrenci merkezli ve maket destekli eğitim alan öğrenciler arasında öğrenme sürecinde hangi farklılıkların oluştuğunu görmektir.

Materyal-Metod

Bu çalışma Kocaeli Üniversitesi Kocaeli Sağlık Hizmetleri MYO'da 2015-2016 eğitim-öğretim yılında sadece görsel öğelerin kullanıldığı, öğretmenin aktif olduğu klasik anlatım yöntemiyle anatomi dersini alan tıbbi görüntüleme, tıbbi sekreterlik, tıbbi laboratuvar teknikleri öğrencileri ile, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında alınan anatomi maketleriyle ve öğrencinin daha aktif olduğu, projelerin üretildiği, kadavranın görüldüğü, öğrenci merkezli eğitim metodu uygulanan, aynı program öğrencilerinden gönüllü olanlara derse karşı tutum, güdülenme, öğrenme stratejileri anketleri uygulanmış, öğrencilerin ders akademik başarı notlarının öğrencilerden istenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Kocaeli Sağlık Hizmetleri MYO'da 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren anatomi dersleri öğrenci merkezli şekilde işlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden, ders müfredatı sabit tutularak, ders izlencelerinin oluşturulmasında fikir alınmış, ders izlenceleri buna göre şekillendirilmiştir. Derslerde kullanılan görsel materyaller ve sunular toplu olarak üniversite uzantılı ödev, kaynak portalına gönderilerek öğrencilerin konu işlenmeden önce hocaya ait sunulara ulaşmalarına olanak sağlanmıştır. Ayrıca istekli öğrencilere konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için çeşitli görsel projeler hazırlanmıştır. Öğrencilerin tamamı KOÜ Tıp Fakültesi Anatomi anabilim dalından izin alınarak anatomi kadavra laboratuvarına götürülmüş, derslerde işledikleri, maketler üzerinde gördükleri konuları orada insan bedeni üzerinde görmelerine, dokunmalarına olanak verilmiştir. Kadavra laboratuvarında görevli öğretim elemanlarınca öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Sınavlar yapılırken sınav sorularının %20'lik kısmı verilen anatomik resimlerin üzerine isimlerinin yazılması, ya da tersi olarak, verilen isimlerin anatomik şekil üzerinde gösterilmesi şeklinde sorulmuştur. Konunun uygunluğuna göre derslerde görsel materyallerin yanı sıra torso, iskelet model, kas model, solunum sistemi modelleri (maketleri) kullanılmış, organlara ve diğer yapılara öğrencilerin dokunmasına, çıkarıp tekrar takmalarına izin verilerek öğrenme etkinlikleri pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Anket formları önce 2015-2016 eğitim-öğretim yılında maket desteksiz ve klasik yöntemle anatomi dersini alan 76 öğrenciye haziran 2016 tarihinde uygulandı. Daha sonra aynı anket formları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenci merkezli ve

maket destekli anatomi dersini alan 94 öğrenciye haziran 2018 tarihinde uygulandı. Öğrencilerin ankete katılmalarında gönüllülük esas olduğu için, anket formlarını genellikle eksiksiz cevaplayan tıbbi görüntüleme, tıbbi sekreterlik, tıbbi laboratuvar teknikleri öğrencileri çalışma kapsamına alındı. Bu program öğrencilerinden anket formlarını eksik dolduranlar çalışma kapsamı dışında tutuldu.

Anket formlarını oluşturan ölçeklerden Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği Pintrich ve diğ. (1991) yılında geliştirmişler, ülkemizde geçerlik ve güvenilirliğini Büyüköztürk ve diğ. (2007) çalışmışlardır. Derse karşı tutum ölçeği ise Koçakoğlu ve Türkmen (2010) tarafından biyoloji dersi için geliştirmiş oldukları tutum ölçeğinin, anatomi dersi için uygulanması ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS20,0 programı kullanılmış, her bir testten elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Gruplar arası farklılıklar 0,05 anlamlılık düzeyinde tek yönlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar:

2015-2016 ve 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında Anatomi dersi alan tüm öğrencilere ulaşılamaması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezli ve maket destekli anatomi eğitimi alan öğrenciler için “ÖMMD yöntemi”; klasik metotla ve maket desteği olmadan eğitim alan öğrenciler için ise “klasik yöntem” kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamına alınan 170 öğrencinin 76'sı klasik metot, 94'ü ise ÖMMD yöntemiyle anatomi eğitimi almışlardır. Klasik metotla eğitim alan öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri skor ortalaması 211,07±36,92; ÖMMD eğitim alan öğrencilerin ise 206,77±33,28 olarak bulunmuştur. İki grubun güdülenme ve öğrenme stratejileri skorları arasında istatistiksel bir fark saptanmamıştır. Literatürde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ve doğru öğrenme stratejileri uygulamalarının akademik başarıya olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Kılıç Çakmak ve diğ., 2008). Ancak bu iki grubun akademik başarıları karşılaştırıldığında klasik eğitim alan öğrencilerin başarı not ortalaması 62,69; ÖMMD eğitim alan öğrencilerin ise 66,08 olarak bulunmuştur. İki grubun akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkta saptanmıştır ($p < 0,05$). Her iki grubun güdülenme ve öğrenme stratejileri skorları ile akademik başarı notları birlikte incelendiğinde klasik eğitim alan öğrencilerin bu skorları ile akademik başarı puanları arasında ($r = 0,532$) pozitif yönlü güçlü bir korelasyon bulunmuş, öğrenme stratejileri alt boyut ölçeği ile öğrenci akademik başarısı arasında ($r = 0,529$) güçlü bir korelasyon saptanmıştır. Güdülenme ölçeği alt boyut skoru ile akademik başarı arasında düşük bir korelasyon bulunmuştur ($r = 0,229$). Aynı ilgi ÖMMD eğitim alan öğrencilerde saptanmamıştır. ÖMMD eğitim gören öğrencilerin akademik başarı puanları ile bu ölçek skorları arasında bir ilişki bulunmaması klasik eğitimde öğrenci gayretinin, öğrenci başarısında başatken, ÖMMD eğitimde tek başına öğrenci gayreti yerine pek çok faktörün öğrenci başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Belirli etkinliklere karşı geliştirilen tutum, o etkinlikteki başarıyı belirlemek açısından önem taşımaktadır (Atik ve Erkoç, 2015). Anatomi dersine yönelik öğrenci

tutumlarının incelendiği tutum ölçeği skorları klasik eğitim alan öğrencilerde 51,76; ÖMMD eğitim alan öğrencilerde ise 53,53 olarak saptanmıştır (Tablo1). İki grup arasında tutum ölçeği skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, tutum ölçeğinin alt bileşenleri irdelendiğinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Tutum ölçeği 7 ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör Anatomi bilimine ve anatomi dersine yönelik olumlu tutum; ikinci faktör Anatomi dersini öğrenmenin yararına yönelik olumsuz tutumlar, üçüncü faktör Anatomi ders konularını kolay öğrenme, dördüncü faktör dersin gerekliliğine olan inaç, beşinci faktör anatomi konularına ilişkin kaynak okuma, altıncı faktör grup çalışması yapmaya yönelik istek, yedinci faktör anatomi dersini anatomi laboratuvarında işlemeye yönelik tutum şeklinde belirlenmiştir. Birinci faktör olan Anatomi dersine ve anatomi bilimine yönelik olumlu tutumlar skor ortalamaları klasik eğitim alan öğrencilerde 15,97; ÖMMD eğitim alan öğrencilerde 15,82 olarak bulunmuştur. İki grup öğrenci arasında anatomi dersine yönelik olumlu tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo1. Öğrencilerin akademik başarı-Güdülenme öğrenme stratejileri ve Tutum skorları

Tutum faktörleri	Klasik eğitim		ÖMMD eğitim		p
	n	x	n	x	
Anatomi dersine ve bilimine yönelik olumlu tutum	76	15,97	94	15,82	P>0,05
Anatomi dersine karşı olumsuz tutum	76	4,37	94	4,72	P>0,05
Anatomi dersine yönelik zorlanmama, dersi kolay bulma	76	4,84	94	5,45	P<0,05
Anatomi dersine ihtiyaç duyma	76	5,92	94	5,84	P>0,05
Anatomiyle ilgili kaynak okuma	76	10,59	94	10,99	P>0,05
Anatomi konularını grupla öğrenme	76	2,86	94	3,31	P<0,05
Anatomi dersini Laboratuvarında işleme	76	7,29	94	7,46	P>0,05

Ayrıca klasik ve ÖMMD eğitim alan öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum ölçeği alt boyutlarından hangileri arasında ilişki olduğu araştırıldığında, klasik eğitim alan öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum ölçeği alt boyutu birinci faktörü, anatomi bilimine ve dersine yönelik olumlu tutumları, arasında (r=266) pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Bu ilişki öğrenciler derse yönelik olumlu tutum geliştirdikçe ders başarıları artmıştır şeklinde yorumlanmıştır. ÖMMD eğitim alan öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum ölçeği alt boyutlarından üçüncü faktör,

derse yönelik, dersi kolay bulma, zorlanmama tutumları arasında pozitif yönlü ($r=268$) bir korelasyon saptanmıştır. Bu sonuç, ÖMMD eğitiminin dersin öğrenilmesini kolaylaştırıcı özelliğini destekler niteliktedir.

Tartışma:

Anatomi dersi, bu dersi alan öğrenciler tarafından çoğunlukla zor kabul edilmektedir. Bahçeci (2006)'nin hemşirelik, fen bilgisi öğretmenliği ve beden eğitimi öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışmada anatomiye ilişkin olumsuz ön yargılar 67,7 puan almıştır. Atay ve diğ. (2016) tıp fakültesi öğrencileriyle yapmış oldukları bir çalışmada, anatomi dersini, öğrencilerin %52,3'ü zor, %25,5'i ise çok zor olarak değerlendirmişlerdir. Lök ve diğ.(2010) beden eğitimi öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada anatomi dersine ilişkin olumsuz ön yargı puanını 70-75 aralığında bulmuşlardır. Otağ ve Otağ (2013)'te okul öncesi eğitim öğrencileriyle yapmış oldukları bir çalışmada anatomi-fizyoloji dersini öğrenmede öğrencilerin %88'inin zorlandığını saptamışlardır. Literatürde tıbbi görüntüleme, tıbbi sekreterlik, ve tıbbi laboratuvar öğrencileriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bizim çalışma yaptığımız öğrencilerin de dersi zor olarak algıladıklarını, bu literatür bilgileriyle, tahmin etmek mümkündür. Anatomi dersinin öğrenimini kolaylaştırmak için çalışmamızda, öğrenci merkezli ve maket destekli derslerin işlenmesi Uygun ve diğ. (2013) tıp fakültesi öğrencileriyle yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin %45'6'sının "maket üzerinde hocanın anlatımı öğretimi kolaylaştırır"; %43'ünün "kadavra üzerinde çalışmak öğretimi kolaylaştırır" şeklinde ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir.

Lök ve diğ.(2010) beden eğitimi bölümü öğrencilerinin anatomi dersine yönelik tutumlarını değerlendirdikleri çalışmada 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tutum skor ortalamalarıyla 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin skor ortalamaları arasında istatistiksel farklılık saptamışlardır. Bahçeci (2006) hemşirelik, fen bilgisi öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerine uyguladığı portfolyo ile öğrenim ile geleneksel öğrenim gören öğrencilerin anatomi dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel farklılık saptamışlardır. Çevik Demirkan ve diğ.(2016) veterinerlik öğrencilerine gerçek iskelet modelleri ile anatomi dersini alan öğrencilerle geleneksel yöntemlerle ve bu maketle olmadan dersi alan öğrencilerin derse yönelik tutum puanları arasında istatistiksel anlamlı farklılık saptamışlardır. Bizim çalışmamızda klasik metotla anatomi dersini alan öğrencilerle anatomi dersini ÖMMD eğitimle alan öğrenciler arasında böyle bir fark saptanmamıştır.

Kılıç Çakmak ve diğ. (2008) ilk öğretim ve lise öğrencilerine çeşitli dersler için güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği uygulamışlar, biyoloji dersi özelinde değerlendirme yaptıklarında okul çeşitlerine göre anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Bizim çalışmamızda programlara göre (tıbbi görüntüleme, tıbbi laboratuvar, tıbbi sekreterlik) güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçek skorlarında herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Klasik eğitim alan öğrencilerde güdülenme ölçeği skoru ile öğrenci akademik başarı arasında kuvvetli korelasyon saptanmış, bu korelasyon ÖMMD eğitim alan öğrencilerde saptanmamıştır.

Deveci Topal ve Ocak (2014) yapmış oldukları bir çalışmada web destekli, harmanlanmış eğitim modelini uyguladıkları tıp fakültesi anatomi dersini alan öğrencilerin anatomi laboratuvar dersinde akademik başarılarında geleneksel yöntemle

göre istatistiksel fark saptamışlardır. Bizim çalışmamızda kadavra laboratuvarına eğitim için giden, dersleri maket destekli alan öğrencilerde de bu farkın saptanması, öğrencilerin farklı eğitim ortamlarından pozitif yönde etkilendikleri görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç:

Klasik eğitim alan öğrencilerle ÖMMD eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları ve tutum ölçeği alt boyutlarından kolay öğrenme ve grupla öğrenme tutum özelliklerinde olumlu, anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuçlar, ÖMMD eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kolay öğrenmesi açısından olumlu bulunmuştur. Anatomi dersinde öğrenci başarısının artırılması için öğrenci merkezli ve teknolojik eğitim materyallerinin kullanım yaygınlığının artırılarak öğrenci başarısının yükseltileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Atay E., Çınar Ş., Özçelik Bozkurt Ö., Tokpınar A., Soysal H., Doğan U., Anket Çalışması: Tıp Fakültesi Dönem 1 Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Anatomi Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2016, 25, 24-28.

Atik AD., Erkoç F., The Investigation of 9th Grade Students' Attitudes Towards the Science and The Course of Biology In Terms of Various Variables, Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 2015, 5 (2), 211-244 .

Bahçeci D. Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2006, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Kılıç, E. & Demirel, F. (2007) The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12–18 Year Old Children, INTED 2007 International Technology, Education and Development Conference (7 - 9 March 2007). Spain: Valencia.

Cant RP, Cooper SJ. Simulation-based learning in nurse education: systematic review. Journal of Advanced Nursing 2010;66(1):3-15.

Crisp AH. The relevance of anatomy and morbid anatomy for medical practice and hence for postgraduate and continuing medical education of doctors. Postgraduate Medical Journal, 1989.65: 221-223.

Çevik Demirkan A., Akalan MA., Özdemir V., Akosman MS., Türkmenoğlu İ. Gerçek İskelet Modellerinin Anatomi Teorik Ve Pratik Derslerinde Kullanımının Veteriner Fakültesi Öğrencilerin Öğrenimi Üzerine Etkilerinin Araştırılması, Kocatepe Veterinary Journal, 2016, 9(4), 266-272.

Deveci-Topal, A., & Ocak, M. A., Harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2014, 4(1), 48-62.

Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F., İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 2008, 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Kızılca, M. (2007). Lise 3. Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı”nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçakoğlu M., Türkmen L., Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2010,11(2), 229-245.

Lök S., Tekin M., Yıldız M., Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İnsan Anatomisi Ve Kinesyoloji Dersine Olan Tutumlarının Değerlendirilmesi, Atabesbd 2010,12(1), 10-17.

Maden S., Durukan E., Akbaş E., İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2011 (8), 16, 255-269.

Nielsen BB. Applying andragogy in nursing continuing education. J Contin Educ Nurs 1989, 20:86-90.

Otağ İ., Otağ A., İnsan Anatomisi Ve Fizyolojisi Eğitimi Üzerine Öğrenci Görüşleri, CIJE 2013, 2(3), 39-45.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J., Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 1993, 53(3), 801-814.

Terzioğlu F, Boztepe H. Skill assessment in Nursing Education. Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences 2013;16(1):57-64.

Uygur R., Çağlar V., Topçu B., Aktaş S., Özen OA., Anatomi Eğitimi Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, IJBCM 2013, 1(2), 94-106.

Wilfong DN, Falsetti DJ, McKinnon JL, Daniel LH, Wan QC. The effects of virtual intravenous and patient simulator training compared to the traditional approach of teaching nurses: a research project on peripheral iv catheter insertion. Journal of Infusion Nursing 2011;34(1):55-62.

Willan PLT, Humpherson J.R. Concepts of variation and normality in morphology: important issues at risk of neglect in modern undergraduate medical courses. Clinical Anatomy, 1999. 12: 186-190.

EVALUATION OF MIXED INFECTION FROM AN ABORTION CASE IN CATTLE WITHIN THE SCOPE OF BRUCELLOSIS

M.Sencer KARAGÜL, Kocaeli University, msencerk@hotmail.com

Isolation of bacteria is the gold standard in the diagnosis of brucellosis. In this sense, identification and determination of the isolates at genus and biovar level is considered to be an important issue. This study aims to evaluate the isolation and identification process through a mixed infection which is not common. First of all, the researcher checked whether the isolate of the abort case of a cattle belonged to *Brucella* (B.) genus and then conducted biotyping. Determination at the genus level was done according to Gram staining, lysis activity with Tbilisi (Tb), Rough /Canis (R/C), Izat nagar (Iz) phages, agglutination with A+M antisera, oxidase, urease and catalase tests. The results showed that the isolate belongs to *Brucella* spp. Species and biovar identification of this *brucella* strain was carried out according to conventional biotyping procedure. When the results were evaluated, the strain did not reflect the characteristics of one single *brucella* species. In addition to conventional biotyping, extracted DNA from 3 different plates was analyzed by multiplex PCR. Seeing 2 different banding profiles; namely, *B.abortus* and *B.melitensis* from different plates of the same culture by PCR and the result of biotyping enable us to propose that this isolate was a consequence of a mixed infection due to *B.melitensis* and *B.abortus*. Identification procedure, which is already complex, has become more complicated because of mixed infections. However, confirmation and evaluation of these uncommon cases is priceless for diagnosis.

Key Words: *B. abortus*, biotyping, *B. melitensis*, brucellosis, mixed infection,

Bruselloz Şüpheli Sığır Atık Vakasında Miksİnfeksiyon Varlığının Değerlendirilmesi

Bruselloz teşhisinde altın standart bakteri izolasyonudur. Bu kapsamda şüpheli izolatların identifikasyonu, tür ve biyotiplerine ayrılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, izolasyon ve identifikasyon prosesini, alışılmışın dışında rastlanan miks enfeksiyon eşliğinde değerlendirmektir. Öncelikle Sığır atık vakasına ait numunelerden izole edilmiş bir izolatın *Brucella* cinsi yönünden doğrulanması ve biyotiplendirilmesi amacıyla teşhis süreci başlatıldı. Cins düzeyinde teşhis amacıyla, Gram boyama, A+M antiserumları ile aglütinasyon, Tbilis, Rough/Canis ve Izatnagar fajları ile lizis aktivitesi, katalaz, üreaz ve oksidaz testleri uygulandı. Sonuçlar izolatın *Brucella* cinsine ait olduğunu gösterdi. İzolatın identifikasyonu, tür ve biovarının belirlenmesinde konvansiyonel biyotiplendirme prosedürü takip edildi. Sonuçlar değerlendirildiğinde tespit edilen özelliklerin tek bir *brucella* türünü yansıtmadığı anlaşıldı. Biyotiplendirme sonuçlarına ilaveten, 3 ayrı petriden DNA ekstraksiyonu yapılarak multipleks PCR ile analiz edildi. Bu DNA örneklerinin PCR analizi ile *B.abortus* ve *B. melitensis* profilleri elde edildi. Amfiliye DNA ürünlerinde

B. melitensis ve *B.abortus* bant profillerinin görüntülenmesi ve ayrıca biyotiplendirme besiyerindeki sonuçlar izolatin kaynağı olan atık vakasının bir miksinfeksiyona bağlı gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. İzolasyon ve identifikasyonun sağladığı epidemiyolojik veriler bruselloza karşı koruma ve eradikasyon programlarında rehber niteliğindedir. Mevcut haliyle kompleks bir yapıya sahip identifikasyon prosesini miksinfeksiyonlar daha zorlu bir hale getirmektedir. Fakat bu istisnai vakalarının doğrulanması ve değerlendirilmesinin sağlayacağı fayda kayda değer seviyededir.

Anahtar Kelimeler: *B. abortus*, biyotiplendirme, *B.melitensis*, bruselloz, miksinfeksiyon.

Introduction

Brucellosis is one of the most common zoonotic diseases caused by *Brucella* spp. (Songer and Post, 2012). World Health Organization (WHO hereafter) considers Brucellosis as a worldwide zoonotic infection, which leads to important health and economic problems. (Godfroid et al., 2005; Yumuk and O'Callaghan, 2012). Due to the transmission of *Brucella* species via aerosol way, it is classified as a potential bioterror agent as well. It is also stated that there are no vaccines for human beings (Godfroid et al., 2005; Songer & Post 2012).

Isolation of bacteria is considered as a gold standard for the diagnosis of Brucellosis (OIE, 2009a). However, it is stated that no other method, which is sensitive enough for all kinds of biological samples instead of classical bacteriology, has been suggested so far (Garin-Bastuji et al., 2006). Brucellosis in cattle is known as Bang's disease; moreover, epizootic abortion and contagious abortion are also used in veterinary medicine (Matthew and Leland, 2004).

B.abortus, *B.melitensis* and *B.suis* can be classified into biovars based on their cultural and serological features. There are 7 biovars belonging to *B.abortus*; namely, biovar 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 9. On the other hand, *B.melitensis* includes 3 biovars and *B.suis* has 5 biovars (OIE, 2009a; 2009b). Brucellosis in cattle is usually caused by biovars of *Brucella abortus*. In some countries, especially in southern Europe and western Asia, where cattle are kept together with sheep or goats, *B. melitensis* might cause this infection (OIE 2012). Each *Brucella* species and even each biovar has got a specific epidemiologic feature and there has been an increase in the complexity of the interaction between *Brucella* spp., animals and humans (Godfroid et al., 2005).

The changes of interference between bacteria and their host, keeping different animal species together and brucella agents' ability to cause diseases in the host with the exception of preferred ones make it possible to see that kind of mix infection as it was the case in this study.

Material and Method:

Brucella field test isolate from the abort case of a cattle submitted to laboratory for species and biovar (bv) determination were utilized. Identification of *Brucella* organism at species and biovar level is carried out through several test simultaneously. These tests include Gram or Stamp staining, urease, catalase and oxidase tests, growth properties, colony morphology and agglutination with anti-*Brucella* polyclonal antibody (OIE 2012). *Brucella* species are catalase positive and they are also oxidase positive except *B.neotame*, *B.ovis* and *B.papionis*. The only urease negative species is *B. ovis*. (Alton et al., 1988; OIE 2016).

Brucella cultures were examined by standard procedures for the identification of species and biovar level. Tryptic soy agar (TSA) supplemented with heat-inactivated bovine serum (5%, v/v) was employed as the basal medium for all culture work. Inoculated plates were incubated at 37°C in normal atmospheric conditions and with the addition of 10% CO₂ for 4-5 days.

Species and biovar identification of isolates was implemented according to CO₂ requirement, H₂S production, growth in media containing thionin (20µg/ml), basic fuchsin (20µg/ml), safranin (100µg/ml), penicillin, streptomycin, and i-erythritol sensitivity, lysis with Tibilisi (TbØ 10⁴ RTD) and R/C phages and agglutination with monospecific A and M antisera. Media including streptomycin (2.5 µg/ml), penicillin (5IU/ml) i-erythritol (1mg/ml) were used in the identification of vaccine strains. (Alton et al., 1988; Cloeckeaert et al., 2002; OIE, 2012)

Multiplex PCR was performed according to the method described by Mayer Scholl et al. (2010). To this end, 25 µl reaction mixture containing 12.5 µl Qiagen Multiplex Master Mix (Cat No./ID: 206143, Qiagen, Germany), 2.5 µl primer mix composed of 9 primer pairs (each primer 2pmol/µl) and 1µl template DNA were utilized. An initial denaturation step at 95 °C for 15 minutes was followed by template denaturation at 94 °C for 30 seconds, primer annealing at 58 °C for 90 seconds, a 3-minute-primer extension at 72 °C for a total of 25cycles, with a subsequent final extension phase of 10 minutes at 72 °C. The PCR products were analyzed with a 1.5% agarose gel. Afterwards, the DNA fragments were observed as bands under UV light.

Results :

Positive results of lysis activity with Tibilisi (Tb) phage and H₂S production might be interpreted as the fact that strain is *B.abortus*. On the other hand, the strain did not require CO₂ and growth in media with streptomycin. These results form the possibility of being *B.melitensis* Rev1 vaccine strain or *B.melitensis* field strain for this isolate. Multiplex PCR was used to evaluate these possibilities by molecular methods. For this purpose, 3 DNA templates were extracted separately from incubated plates which were used to see CO₂ requirement, lysis activity and growth ability in media with streptomycin. Agarose gel electrophoresis of PCR amplified products was viewed as *B.melitensis*, *B.melitensis* and *B.abortus* respectively.

Conclusion

Biotyping is considered as a perfect way of finding and clarifying epidemiological data (Thimm, 1982). It was considered to be a good source of useful epidemiological information (Sayan and Erdenlig Gurbilek, 2014). Epidemiological data provided by isolation and identification have a significant value to guide the control and eradication programs against brucellosis. In this study, biotyping was used to evaluate the epidemiological data and it is confirmed by molecular method. Isolation of *B.abortus* from abort cases in cattle is a common issue. Despite this, different cases related to the isolation of *B.melitensis* in cattle were reported from different parts of the world (Corbel, 1989). Similarly, in an other study carried out in Turkey by Karagul et al (2018), very small percentage of the cattle isolates were biotyped as *B.melitensis* biovars. In Northern Europe and Western Asia, where cattle, sheep and goats are herded together, cattle infection was reported to be caused by *B.melitensis* (OIE 2012). However, this study pointed out a mixed infection due to both *B.abortus* and *B.melitensis* which is not a common finding.

In another study by Hashim et al. (2007), the existence of mixed infection caused by *B.melitensis* and *B.abortus* in cattle was serologically identified. Sayı (2013), in his study, detected 2 *B.melitensis* bv-3 and Rev1 mixed infection in 34 sheep abort cases. Husbandry management, which includes different animal species being herded together, increases the risk of *brucella* transmission among animals (Godfroid et al., 2013). In addition to these, there are also some reported mixed infection in humans. These cases caused by *B.melitensis* and *B.abortus* were both serologically and microbiologically detected. The reason of getting sick in these cases was stated as consuming the camel milk infected with brucellosis (Garcel et al., 2016).

The differences between the PCR results of the plates are related to the existence of outer membrane proteins (OMPs) among *Brucella* species because not all of the OMPs exist in each *Brucella* species. The main OMPs of *Brucella* have been classified in group 2 (Omp2a and Omp2b) and group 3 (Omp25 and Omp31). Omp25 is highly conserved in *Brucella* species, and Omp31 is expressed in all *Brucella* species, but *Brucella abortus* because it has a 25-kb chromosomal deletion including *omp31* and other genes (Cassatora et al., 2004; Vizcaino et al., 1997;). In another study focusing on the other *Brucella* species, the *omp31*-specific RT-PCR reaction was positive in all the strains except in *B. abortus* strains (Martin-Martin et al., 2009).

The results of these studies are compatible with band profiles of the DNA extracted from different plates. A very specific *B.melitensis* band profile was obtained by using the DNA extracted from the plate which was incubated without CO₂. This is an expected result because contrary to *B.melitensis*, *B.abortus* usually requires CO₂ during incubation especially for primary isolation (OIE 2012). However, DNA extracted from the media with streptomycin showed *B. abortus* profile. *B. melitensis* strains are not able to grow in that media except *B.melitensis Rev-1* vaccine strain (OIE 2009a). That is why DNA extracted from this media was observed as *B.abortus* DNA profile but not *B.melitensis*. This result was due to the non-existence of 1071 bp DNA target in the *B. abortus* profile because *B. abortus* does not express OMP-31 gene that encodes this 1071 bp DNA fragment. Lastly, the DNA extracted from the last plate in which the lysis activity was tested, showed *B. melitensis* profile by PCR.

But the band composed of 1071 bp DNA fragment encoded by OMP-31 gene has got a weak view under the UV light. The reason behind this may be differences between the growth rate of *B. abortus* and *B. melitensis*. *B. abortus* colonies can be visible after a 2–3-day incubation period but this period requires 3-5 days for *B. melitensis* (OIE 2009a, OIE 2012,). Therefore, the sample might be mostly composed of *B. abortus* culture.

Behroozikhah et al., (2011) pointed out that the identification of biovars in animal brucellosis is an important step for its epidemiological characterization in a country and it is also the first requirement to design control-eradication programs. Focusing on research related to biovar identification and searching for their origin and monitoring the sharp increases of less-frequently encountered biovars are beneficial approaches for epidemiological studies and control-eradication projects (Karagul et al., 2018). Within the scope of this study, it is also important that the results of conventional biotyping were elaborated by PCR. The results of this study might facilitate the diagnosis process as they shed light on the role of mixed infection during conventional biotyping.

References:

- Alton, GG., Jones LM., Angus, RD., Verger, JM. (1988). Techniques for the Brucellosis Laboratory. Paris: Institut National de la Recherche Agromique-INRA
- Behroozikhah, A. M., Nejad, R.B., Karim, A. and Bahonar, A.R. (2012). Identification at biovar level of brucella isolates causing abortion in small ruminants of Iran. *J Pathog.* 1-4.
- Cassataro J., Pasquevich K., Bruno L., Wallach JC., Fossati CA., and Baldi PC. (2004). Antibody Reactivity to Omp31 from *Brucella melitensis* in Human and Animal Infections by Smooth and Rough Brucellae. *Clinical and Diagnostic Laboratory Immunology*, 111–114.
- Cloekaert, A., Vizcaino, N., Paquet, J.Y., Bowden, R. and Elzer, P. H. (2002). Major outer membrane proteins of *Brucella* spp.: past, present and future. *Vet Microbiol.* 90, 229-247.
- Corbel, JM. (1989). Brucellosis: epidemiology and prevalence worldwide. In Young, E. J. and Corbel, M. J. (Eds.), *Brucellosis: Clinical and Laboratory Aspects.* (pp.25-40), CRC Press, Inc., Boca Raton. Florida, USA.
- Garcell HG., Garcia EG., Pueyo PV., Martin IR., Aria AV., Serrano RNA. (2016). Outbreaks of brucellosis related to the consumption of unpasteurized camel milk. *Journal of Infection and Public Health*, 9, 523—527
- Garin-Bastuji B, Blasco JM, Marin C, Albert D. (2006). The diagnosis of brucellosis in sheep and goats, old and new tools. *Small Ruminant Res*, 62, 63-70.

- Godfroid, J., Cloeckaert, A., Liautard, J-P., Kohler, S., Fretin, D., Walravens, K., Garin Bastuji, B. and Letesson, J-J. (2005). From the discovery of the Malta fever's agent to the discovery of a marine mammal reservoir, brucellosis has continuously been a reemerging zoonosis. *Vet Res.* 36, 313–326.
- Godfroid, J., Sascha, A. D., Pappas, G., Rothf, F., Matopeg, G., Mumah, J., Marcotty, T., Pfeiffer, D. and Skjervek, E. (2013). A “One Health” surveillance and control of brucellosis in developing countries: Moving away from improvisation. *Comp Immunol Microbiol Infect Dis*, 36, 241-248.
- Hashim N., Hassabo A., Yagoub SO. (2007). Serological detection of brucellosis in cattle and human. *Research Journal of Microbiology*, 2, 861-865.
- Karagul, M.S., Baklan, E. A., Saytekin, A. M., Altuntas, B., Yildiz-Oz, G., Erdenlig Gurbilek, S. (2018). Biovar distribution of *Brucella* strains isolated from livestock in Turkey between 2010-2015. *Indian J Anim Res.*, 52(10), 1476-1481.
- Martin-Martin AI., Caro-Hernandez P., Sancho P., Tejedor C., Cloeckaert A.Fernandez-Lago L., Nieves Vizcaino N. (2009). Analysis of the occurrence and distribution of the Omp25/Omp31 family of surface proteins in the six classical *Brucella* species. *Veterinary Microbiology*, , 137, (1-2), 1-30.
- Matthew, LL., Leland, SR. (2004). Brucellosis. *Infect Dis Clin Pract*, 12, 7-14.
- Mayer-Scholl, A., Draeger, A., Göllner, C., Scholz, H.C. and Nöckler, K. (2010). Advancement of a multiplex PCR for the differentiation of all currently described *Brucella* species. *J Microbiol Methods*, 80, 112–114.
- Sayan, M., and Erdenlig Gurbilek, S. (2014). Single nucleotide polymorphism analysis of the rpoB gene region for genotyping of *Brucella melitensis* gene region for genotyping of *Brucella melitensis* strains isolated from field in Turkey. *Kafkas Univ Vet Fak Derg.* 20 (3), 411-415.
- Sayı, O. (2013). Sığır ve koyun abortlarından *Brucella* spp. İzolasyonunda farklı selektif besiyerlerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Songer JG, Post KW. *Brucella* cinsi. (2012) In: Anđ Ö, Özgür Y, editors. Veteriner Hekimlik Mikrobiyolojisi-Hayvan Hastalığı Etkeni Olan Bakteriler ve Mantarlar. İstanbul, Türkiye: Nobel Matbacılık, . pp. 200-207 (in Turkish).
- Thimm, B. (1982). *Brucellosis- Distribution in Man, Domestic and Wild Animals*. Berlin: Springer.
- Vizcaino N., Verger J-M., Grayon M., Zygmunt MS., Axel Cloeckaert A. (1997). DNA polymorphism at the omp-37 locus of *Brucella* spp.: evidence for a large deletion in *Brucella abortus*, and other species-specific markers. *Microbiology*, 143, 2913-2921.

- World Health Organisation for Animal Health (OIE).Terrestrial Manual Chapter 2.1.4. (2016). Brucellosis (B.abortus, B.melitensis, B.suis) (Infection with B.abortus, B.melitensis, B.suis).Retrieved, 09.24.2016, http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Health_standards/tahm/2.01.04_BRUCELLOSIS.pdf
- World Health Organisation for Animal Health (OIE).Terrestrial Manual Chapter 2.7.2. (2009a). Caprine and ovine brucellosis. Retrieved, 09.24.2016, http://web.oie.int/eng/normes/MANUAL/2008/pdf/2.07.02_CAPRINE_OVINE_BRUC.pdf
- World Health Organisation for Animal Health (OIE).Terrestrial Manual Chapter 2.4.3. (2012). Bovine brucellosis. Retrieved, 09.24.2016, http://web.oie.int/eng/normes/MANUAL/2008/pdf/2.04.03_BOVINE_BRUCCELL.pdf
- World Health Organisation for Animal Health (OIE).Terrestrial Manual Chapter 2.1.4. (2016). Brucellosis (B.abortus, B.melitensis, B.suis) (Infection with B.abortus, B.melitensis, B.suis).Retrieved, 09.24.2016, http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Health_standards/tahm/2.01.04_BRUCELLOSIS.pdf
- World Health Organisation for Animal Health (OIE).Terrestrial Manual Chapter 2.8.5. (2009b). Porcine Brucellosis.Retrieved, 09.24.2016 http://web.oie.int/eng/normes/MANUAL/2008/pdf/2.08.05_PORCINE_BRUC.pdf
- Yumuk, Z. and D. O’Callaghan. (2012). Brucellosis in Turkey-an overview. *Int J InfectDis.* 16(4): 228-35.

CHEMOSENSING APPLICATIONS OF DANSYL-FUNCTIONALIZED POLYMERS

*Erdinç DOĞANCI, Kocaeli University, edoganci@kocaeli.edu.tr
Merve DANDAN DOĞANCI, Kocaeli University, merve.doganci@kocaeli.edu.tr*

We are reporting a short brief of synthesis, characterization, and chemosensing applications of dansyl-functional polymers with different topologies (linear, crosslinked, star-shaped) from our previous published papers. In these studies, the obtained novel dansyl-functionalized polymers were utilized as a fluorescent probe against certain nitroaromatic compounds (NAC) and heavy metal cations (HMC). Dansyl (DNS) containing polymers displayed characteristic UV-Vis and fluorescence emission bands owing to twisted intramolecular charge transfer (TICT) between naphthalene and dimethylamino units in the DNS moiety. DNS group was chosen as a fluorophore group for the formation of the polymeric chemosensor molecule owing to strong absorption, sensitivity, structural flexibility, and its intense emissions in the near UV.

Keywords: dansyl group; nitroaromatic compounds; metal ions; dansyl-functional star polymer; fluorescence spectroscopy; sensors and actuators.

I. INTRODUCTION

Quantitative and qualitative monitoring of HMCs in natural water or soil environments has attracted quite a lot of attention owing to human safety and health considerations [1, 2]. While some of them are essential nutrients in small quantities for animals and plants, such as zinc, iron, manganese, and copper, some others (Hg^{2+} , Pb^{2+} , As^{3+} , Cd^{2+} , Ni^{2+} , and Cr^{3+}) are highly carcinogenic and toxic for human health [2, 3]. In addition, the NACs like picric acid (PA), 2,4,6-trinitrotoluene (TNT), 2,4-dinitrophenol (2,4-DNP), and 2,4-dinitrotoluene (2,4-DNT) have damaging impacts for plants and animals [4, 5]. The accumulation of the NACs and the HMCs in the ecosystem via agricultural, industrial, transportation, and mining activities majorly occurs serious environmental pollution and threat living organisms, especially in developing countries [3, 6].

To get rid of the drawbacks of these compounds, the subject of developing simple, sensitive, portable, reliable, robust, and inexpensive analysis procedures for the detection of NACs and HMCs has drawn a quite attention for the last few decades [1, 7] Among them, fluorescence spectroscopy is a strong procedure with its simplicity, selectivity, fast response time, sensitivity, and low detection limit among the others. Considerable scientific endeavours have been dedicated in the improvement of fluorescent chemosensors against various analytes such as nitroaromatics, biological material, anions, and cations, etc. [1, 8, 9].

In order to utilize a fluorescent sensor compound, it should compose of a chromophore group, including dansyl [1], coumarin [10], fluorescein [11], 9-vinyl anthracene [12], pyrene [13], 2-vinylnaphthalene [14], 1,8-naphthalimide derivative [15], rhodamine [16], and quinoline groups [17]. These fluorescent groups can be bonded to materials by physically or chemically bonding and result in production of sensor material [5].

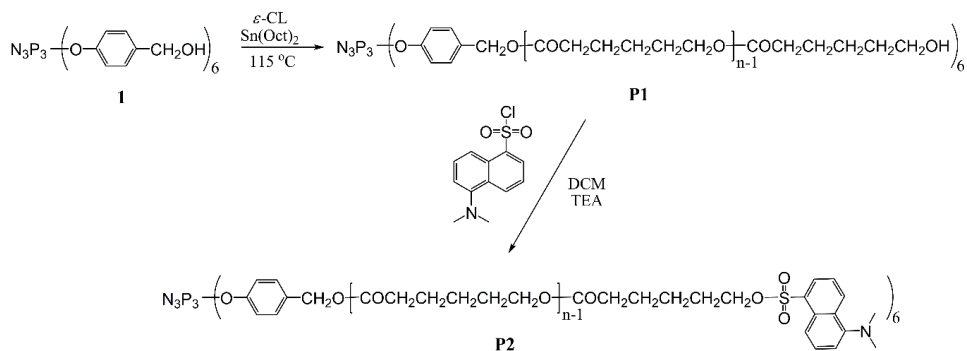
DNS fluorophore is one of the most attractive fluorophores and gives intense fluorescence emission spectrum in the visible region which is sensitive to chemical environment, including polarity and pH analytical media [3, 18-20]. It has been extensively utilized in broad fluorescence sensing applications owing to its strong fluorescence in the visible region because of its high quantum yields and it can be smoothly bonded to varied structures in a covalent way [20, 21]. Therefore, DNS groups-containing small molecular compounds, polymers, dendrimers, cross-linked networks or biological marker for peptides were employed as fluorescent probes towards various materials [5].

We published synthesis and chemosensing application of DNS-functionalized polymers with different topologies. Firstly, we synthesized phosphazene core DNS end-capped poly(ϵ -caprolactone) (PCL) star-shaped polymer for HMCs sensing application and then this polymer employed as fluorescent probe for NAC sensing application. In another study, we prepared poly(methyl methacrylate-*co*-2-hydroxyethyl methacrylate) (poly(MMA-*co*-HEMA) copolymer with DNS side groups as linear polymer and utilized as the HMC sensing chemical probe. In our last study, we synthesized DNS functionalized acrylamide hydrogel (DNS-gel) as crosslinked polymer and was used as a fluorescent sensor towards specific NACs and HMCs.

II. EXPERIMENTAL

Synthesis and Chemosensing Applications of Hexa-Armed Phosphazene Cored Dansyl End-Capped PCL Star-shaped Polymers We produced hexa-armed phosphazene cored DNS functionalized PCL star-shaped polymer for the selective fluorescence detection of HMCs and NACs. This polymer was synthesized in a two-step chemical reaction, including esterification and ring-opening polymerization (ROP) reactions (**Scheme 1**). Firstly, phosphazene cored hydroxyl end-functional PCL polymer (**P1**) was prepared by ROP of ϵ -CL, initiated by phosphazene derivative (1) having hexa-hydroxyl functional in the presence of stannous octanoate ($\text{Sn}(\text{Oct})_2$) is the catalyst of select for this polymerization. Later, DNS functional groups were bonded to the termini of the polymer chains of **P1** by esterification reaction between DNS chloride and **P1** having hydroxyl groups, yielding

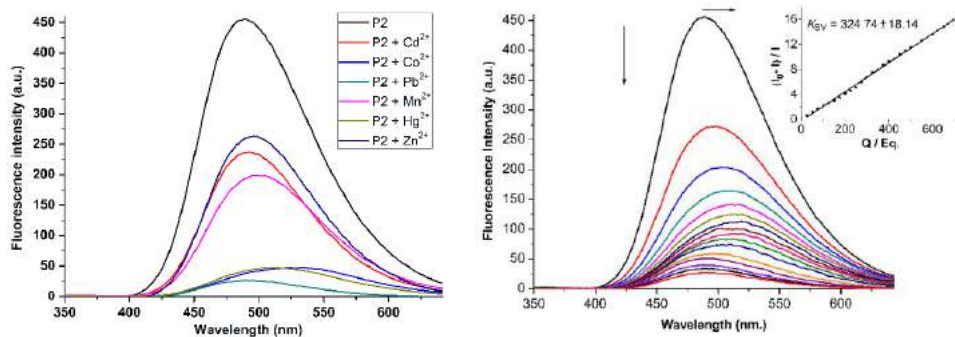
P2.



Scheme 1. Synthetic procedure for the preparation of **P2**.

HMC sensing and NAC applications of **P2** were employed via fluorescence spectroscopy. The general experimental method for HMC sensing was as follows: At first, determined amounts of **P2** was dissolved in solvent mixture (ACN: water, 6 :4) at room temperature. And later, the fluorescent responses of **P2** upon the addition of defined amount of projected HMCs (Pb^{2+} , Hg^{2+} , Co^{2+} , Cd^{2+} , Mn^{2+} , and Zn^{2+}) were measured.

HMC sensing applications of **P2** were employed in the analytic media at 328 nm excitation wavelength at room temperature owing to TICT and its fluorescence emission spectra are illustrated in **Figure 1**. In these spectra, in the absence of HMCs, TICT from the nitrogen atom of the dimethyl amino moiety to naphthalene group was efficient. Upon titration of **P2** with 700 equivalent (eq.) of HMCs, ICT emission intensity of DNS fluorophore was examined to reduce significantly with accompanying slight red-shifting of band maxima (**Figure 1a**). Among the studied HMCs, the highest quenching efficiency (QE) was attained for Pb^{2+} . The change of fluorescence emission spectra of **P2** upon titration with Pb^{2+} cation at diverse equivalent ratios is displayed in **Figure 1b**. Additionally, calculated Stern–Volmer constant ($K_{\text{SV}}=324.74\text{ M}^{-1}$) for **P2**: Pb^{2+} complex is comparatively high and indicate a robust interaction between Pb^{2+} cation and DNS fluorophore.



(a)

(b)

Figure 1. The fluorescence emission spectra of **P2**. a) upon addition of 700 eq. of HMCs and presence of Pb^{2+} cation between 25- 700 eq. ratios.

Moreover, QE ratios of HMCs were calculated by using the formula: $\text{QE} = ((I_0 - I)/I_0) \times 100$ and displayed its results in **Figure 2**. The highest QE was observed in the presence of Pb^{2+} cation (94.24%). Except for Hg^{2+} and Co^{2+} , other background HMCs had small blocking for the fluorogenic detection of Pb^{2+} cation proposing that **P2** could be utilized as a prospective Pb^{2+} chemical fluorescent probe (**Figure 2**)

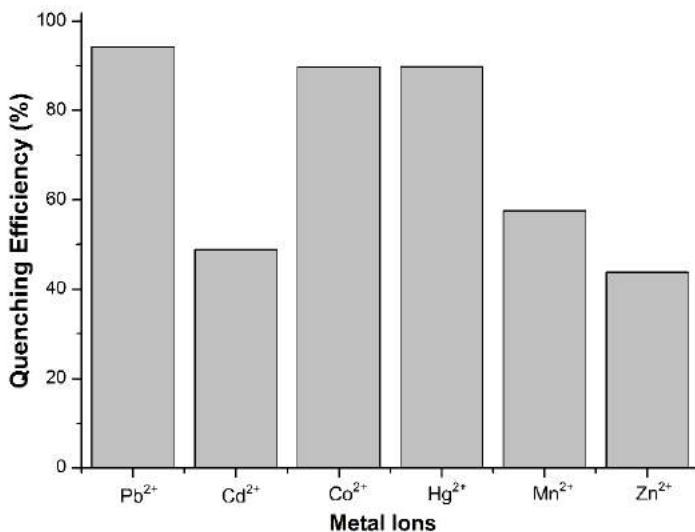
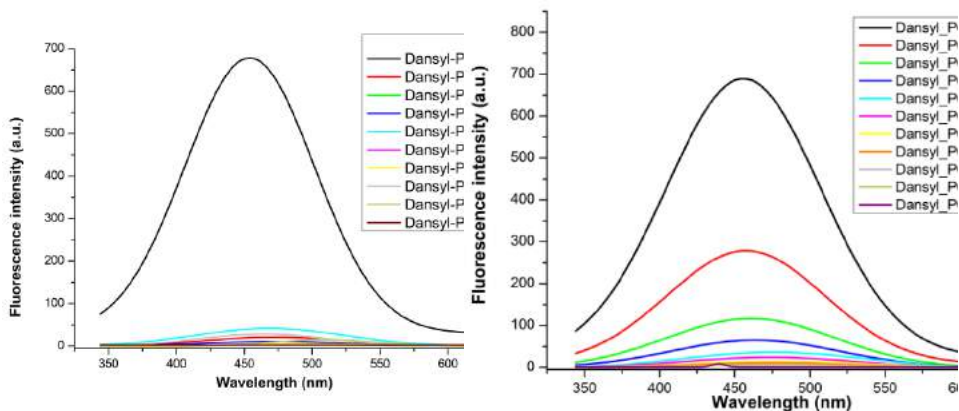


Figure 2. QE ratios for the fluorescent emission intensities of P2 upon the addition of 700 eq. HMCs.

The obtained fluorescence-active polymer (**P2**) was also utilized as a fluorescent probe towards certain NACs (3-nitrotoluene (3-NT), 4-nitrophenol (4-NP), 2,6-dinitrotoluene, picric acid (PA), TNT, 1,2-dinitrobenzene (1,2-DNB), 2,4-DNT, 2,4-DNP, and 2-nitrotoluene). The solutions were mixed in THF and the analysis employed at 328 nm excitation wavelengths at room temperature. In **Figure 3a**, the fluorescence emission spectra of phosphazene cored star-shaped PCL polymer with DNS end-capped upon adding of 50 eq. of NACs are showed. In this figure, all NACs quenched fluorescence emission of DNS fluorophore group efficiently. The highest QE was examined for 4-NP and TNT. The evolution of fluorescence emission spectra of DNS end-capped PCL upon titration with 4-NP at distinctive eq. ratios are shown in

Figure 3b. The fluorescence intensity was determined to reduce substantially as a function of concentration.



(a) (b)
Figure 3. The fluorescence intensity spectra of **P2** in THF. a) upon addition of 50 eq. of different NACs and b) in the presence of 4-NP between 5-50 eq. ratios.

The highest QE was attained for 4-NP as 99.37% and TNT as 100%. It can be said that nitrophenol groups had high quenching values. The chemosensing performance was detected to be selective against NACs, even in the presence of HMCs, including Pb^{2+} , Co^{2+} , Hg^{2+} , Mn^{2+} , Cd^{2+} and Zn^{2+} as seen from **Figure 4**.

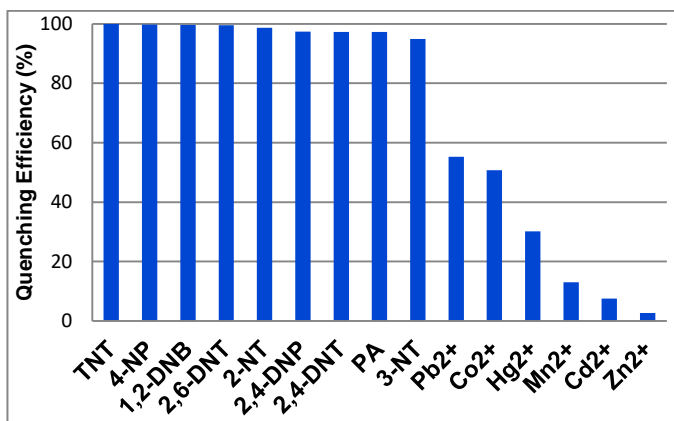
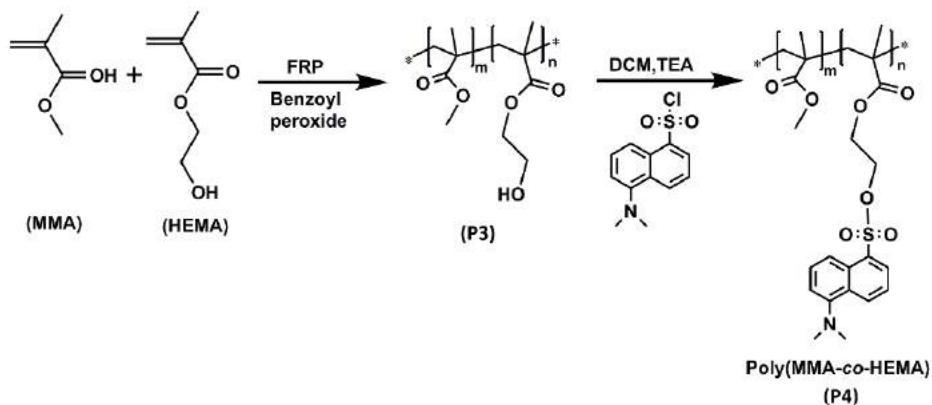


Figure 4. QE ratios for fluorescent emission intensities of **P2** upon addition of 50 eq. NACs and HMCs.

Synthesis and Chemosensing Application of Poly(MMA-co-HEMA) with DNS Side Group

The poly(MMA-co-HEMA-DNS) (**P4**) copolymer was produced by a combination of esterification and free radical polymerization (FRP) reactions (**Scheme 2**). In the first step, hydroxyl functionalized poly(MMA-co-HEMA) copolymer (**P3**) was synthesized by FRP using hydroxyl functional hydroxyethyl methacrylate (HEMA) and methyl methacrylate (MMA) monomers with benzoyl peroxide as initiator. Later, dansyl (DNS) fluorophore groups were efficiently bonded by esterification between **P3** having hydroxyl side group and DNS chloride, yielding **P4**.



Scheme 2. Synthetic procedure for the preparation of DNS functional poly(MMA-co-HEMA-DNS) (**P4**).

A precise amount of **P4** was dissolved in solvent mixture (ACN: water, 6:4, v/v) to supply the concentration of DNS group to be 2.7×10^{-5} M. Later, **P4** was added with determined amount of Cd^{2+} , Co^{2+} , Hg^{2+} , Pb^{2+} , Mn^{2+} , and Zn^{2+} cations and the fluorescent responses of **P4** were analyzed via fluorescence spectroscopy at room temperature. For HMC sensing experiments obtained spectra are given in **Figure 5a**. ICT emission of **P4** was quenched noticeable with slight blue-shifting of the band maxima upon adding of 100 eq. HMCs in these spectra. Furthermore, DNS fluorophore of **P4** presented very linear responses to the addition of Pb^{2+} cation up to 50 eq. with R^2 value of 0.99 (**Figure 5b**). These results show that **P4** could be used as Pb^{2+} sensing chemical probe.

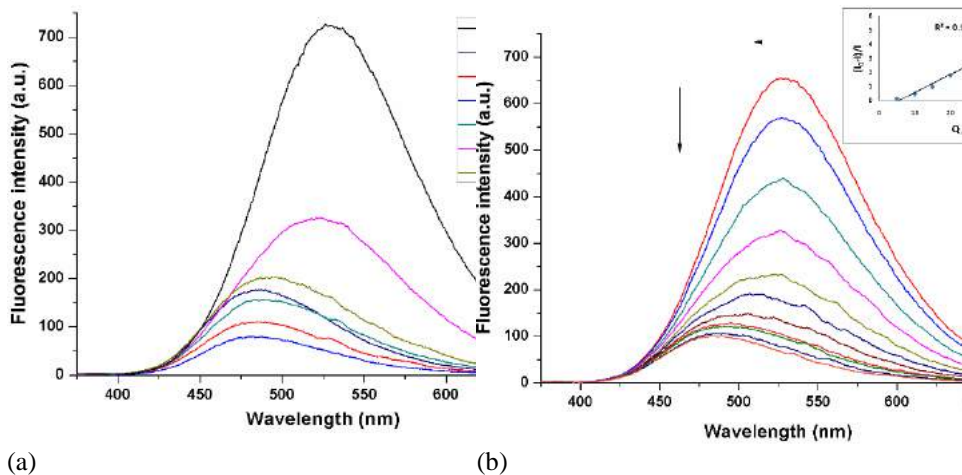


Figure 5. Fluorescence intensity spectral response of P4. a) upon addition of 100 eq. of HMCs and b) in the presence of Pb^{2+} cation between 10- 100 eq. ratios.

QE of the HMCs were obtained and displayed in **Figure 6**. The highest QEs among the studied HMCs were determined for Co^{2+} (83.69%) and Pb^{2+} (84.56%).

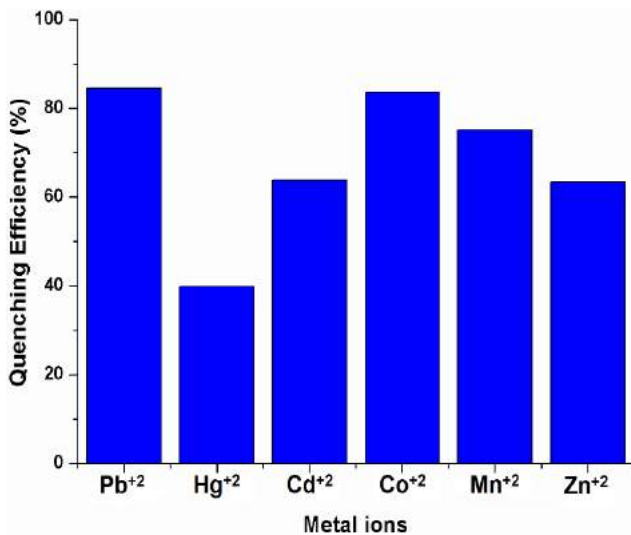
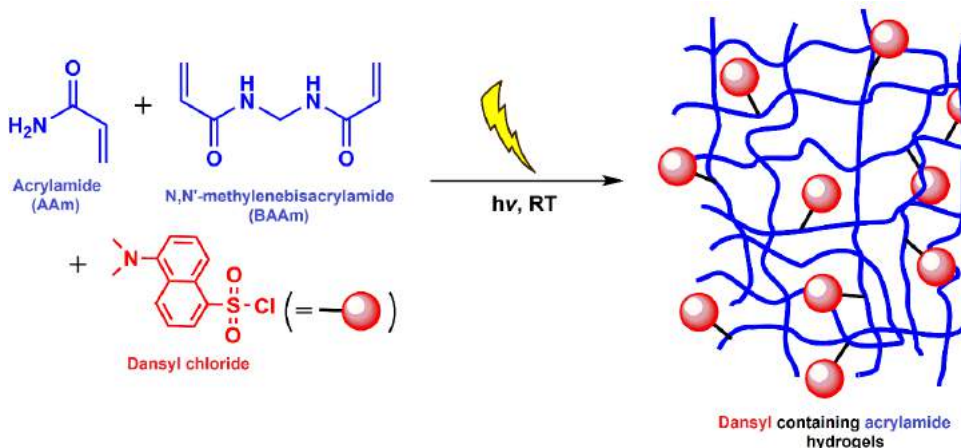


Figure 6. Responses of P4 upon addition of 100 eq. targeted HMCs.

Synthesis and Chemosensing Application of Dansyl Containing Acrylamide Hydrogels

Our last study, we prepared novel DNS functional acrylamide hydrogel (DNS-gel) by free-radical photopolymerization (FRP) of acrylamide/*N,N'*-methylenebisacrylamide via employing DNS chloride as a photoinitiator (**Scheme 3**). DNS-gel offered dual-fluorescence emission when excited at 344 nm in ACN:water (1:1) solvent blend because of TICT in the DNS moiety.



Scheme 3. Synthetic procedure for the formation of DNS-gels.

The obtained DNS-gel was used as a fluorescent sensor towards specific HMCs (Pb^{2+} , Hg^{2+} , Co^{2+} , Cd^{2+} , Mn^{2+} , and Zn^{2+}) and NACs (2-NT, 4-NP, 1,2-dinitrobenzene, 2,4-DNP, 2,4,6-trinitrotoluene, and PA) (**Figure 7**). Fluorescence intensity of DNS-gel was reduced by degrees upon the infusion of NACs and HMCs. The highest QE for all compounds was obtained in the presence of Co^{2+} (72.56%), 2,4-DNP (86.50%) and PA (88.55%), proposing that DNS-gel could be utilized as a potential Co^{2+} , PA, and 2,4-DNP chemical probes.

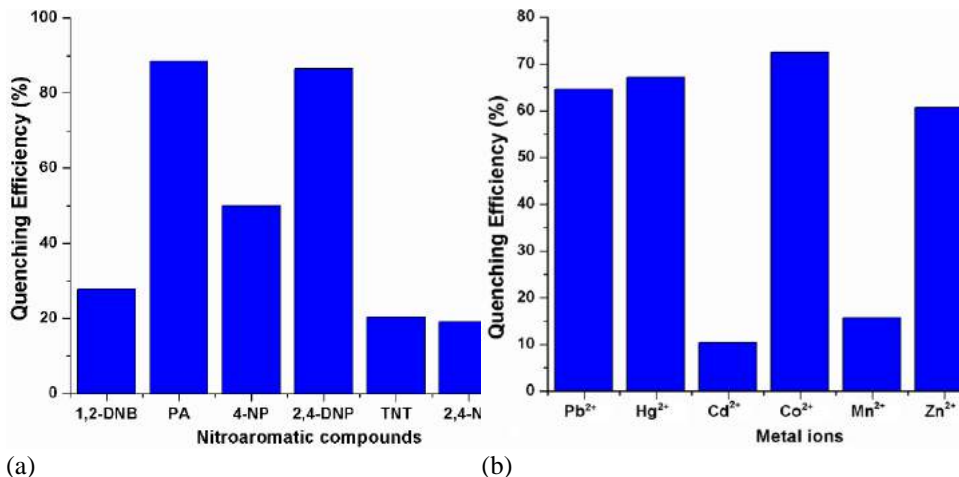


Figure 7. QE intensities of the DNS-gel upon adding of 0.1 and 100 equiv. targeted a) NACS and b) HMCs, respectively.

IV. CONCLUSION

We synthesized DNS containing polymers with different topologies including linear, star, and hydrogel as crosslinked polymers. These polymers assigned characteristic UV and fluorescence emission bands for the DNS fluorophore and were employed as fluorescence sensor probe for various HMCs and NACs. The highest QE (94.24%) was obtained in the presence of Pb²⁺, proposing that **P2** could be utilized as a prospective Pb²⁺ chemical probe towards certain HMCs. Fluorescence intensity of these polymers were reduced fractionally upon the addition of NACs and the highest QE was detected to be 100% with TNT and gave enormously selective response against NACs, even in the presence of HMCs. This linear polymer (**P4**) has the prospective to be utilized as a fluorescent chemical probe for the detection of Pb²⁺ and Co²⁺ cations due to having the highest QEs. And finally, the DNS-gel as crosslinked polymer was used in fluorescence sensing application of various HMCs and NACs. The maximum QE for HMCs were observed for Co²⁺ (72.56%) and the highest QEs for NACs were attained for 2,4-DNP (86.50%) and PA (88.55%).

ACKNOWLEDGEMENT

This study was supported by the Scientific Research Projects Unit of Kocaeli University, Turkey.

References:

- [1] Gorur M., Doganci E., Yilmaz F. and Isci U., (2015), "Synthesis, characterization, and Pb²⁺ ion sensing application of hexa-armed dansyl end-capped poly (ϵ -caprolactone) star polymer with phosphazene core", *Journal of Applied Polymer Science*, 132 (32),
- [2] Métivier R., Leray I. and Valeur B., (2004), "Lead and mercury sensing by calixarene-based fluoroionophores bearing two or four dansyl fluorophores", *Chemistry—A European Journal*, 10 (18), 4480-4490.
- [3] Doganci E. and Gorur M., (2016), "Synthesis, Characterization, and Chemosensing Application of Poly (Methyl Methacrylate-co-Hydroxyethyl Methacrylate) with Dansyl Side Group", *Journal of the Turkish Chemical Society, Section A: Chemistry*, 3 (3), 565-582.
- [4] Doganci M. D., Bayir S., Doganci E., Gorur M. and Yilmaz F., (2016), "Nitroaromatic Compound Sensing Application of Hexa-Armed Dansyl End-Capped Poly (Epsilon-Caprolactone) Star Polymer with Phosphazene Core", *Journal of the Turkish Chemical Society, Section A: Chemistry*, 3 (3), 501-514.
- [5] Uygun M., Doganci E., Tasdelen M. and Gurek A., (2018), "One-pot photoinduced synthesis of dansyl containing acrylamide hydrogels and their chemosensing properties", *Journal of Applied Polymer Science*, 47096.
- [6] Fu F. and Wang Q., (2011), "Removal of heavy metal ions from wastewaters: a review", *Journal of environmental management*, 92 (3), 407-418.
- [7] Moore D. S., (2004), "Instrumentation for trace detection of high explosives", *Review of Scientific Instruments*, 75 (8), 2499-2512.
- [8] Li D., Li H., Liu M., Chen J., Ding J., Huang X., et al., (2014), "A Novel D- π -A Conjugated Polymer Chemosensor Based on Benzo [c][1, 2, 5] selenadiazole for Highly Selective and Sensitive Recognition of Mercury (II) Ions", *Macromolecular Chemistry and Physics*, 215 (1), 82-89.
- [9] Ojida A., Takashima I., Kohira T., Nonaka H. and Hamachi I., (2008), "Turn-on fluorescence sensing of nucleoside polyphosphates using a xanthene-based Zn (II) complex chemosensor", *Journal of the American Chemical Society*, 130 (36), 12095-12101.
- [10] Han J. and Burgess K., (2009), "Fluorescent indicators for intracellular pH", *Chemical reviews*, 110 (5), 2709-2728.
- [11] Grabchev I., Bosch P. and Staneva D., (2011), "A new detector for metal cations based on the combined effect of photoinduced electron transfer and a light harvesting system", *Journal of Photochemistry and Photobiology A: Chemistry*, 222 (1), 288-292.

- [12] Dong M., Wang Y.-W. and Peng Y., (2010), "Highly selective ratiometric fluorescent sensing for Hg²⁺ and Au³⁺, respectively, in aqueous media", *Organic letters*, 12 (22), 5310-5313.
- [13] Yilmaz G., Kahveci M. U. and Yagci Y., (2011), "A one pot, one step method for the preparation of clickable hydrogels by photoinitiated polymerization", *Macromolecular rapid communications*, 32 (23), 1906-1909.
- [14] Bolletta F., Fabbri D., Lombardo M., Prodi L., Trombini C. and Zaccheroni N., (1996), "Synthesis and photophysical properties of fluorescent derivatives of methylmercury", *Organometallics*, 15 (9), 2415-2417.
- [15] Duke R. M., Veale E. B., Pfeffer F. M., Kruger P. E. and Gunnlaugsson T., (2010), "Colorimetric and fluorescent anion sensors: an overview of recent developments in the use of 1, 8-naphthalimide-based chemosensors", *Chemical society reviews*, 39 (10), 3936-3953.
- [16] Ozay H. and Ozay O., (2013), "Rhodamine based reusable and colorimetric naked-eye hydrogel sensors for Fe³⁺ ion", *Chemical engineering journal*, 232 364-371.
- [17] Kim H., Kang J., Kim K. B., Song E. J. and Kim C., (2014), "A highly selective quinoline-based fluorescent sensor for Zn (II)", *Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy*, 118 883-887.
- [18] Tharmaraj V. and Pitchumani K., (2012), "An acyclic, dansyl based colorimetric and fluorescent chemosensor for Hg (II) via twisted intramolecular charge transfer (TICT)", *Analytica chimica acta*, 751 171-175.
- [19] Parola A. J., Lima J. C., Pina F., Pina J., de Melo J. S., Soriano C., et al., (2007), "Synthesis and photophysical properties of dansyl-based polyamine ligands and their Zn (II) complexes", *Inorganica chimica acta*, 360 (3), 1200-1208.
- [20] Chen Q.-Y. and Chen C.-F., (2005), "A new Hg²⁺-selective fluorescent sensor based on a dansyl amide-armed calix [4]-aza-crown", *Tetrahedron Letters*, 46 (1), 165-168.
- [21] Silva A. J. C., Silva Jr J. G., Alves Jr S., Tonholo J. and Ribeiro A. S., (2011), "Dansyl-based fluorescent films prepared by chemical and electrochemical methods: cyclic voltammetry, afm and spectrofluorimetry characterization", *Journal of the Brazilian Chemical Society*, 22 (9), 1808-1815.

SURFACE PROPERTIES OF ULTRA-HIGH MOLECULAR WEIGHT POLYETHYLENE/CELLULOSE BASED POLYMER COMPOSITES

Merve DANDAN DOĞANCI, Kocaeli University, merve.doganci@kocaeli.edu.tr

Sonay ÖZCAN, Kocaeli University, sonay.ozcan@kocaeli.edu.tr

Erdoğan Doğanç, Kocaeli University, edoganci@kocaeli.edu.tr

Rıdvan YAMANOĞLU, Kocaeli University, ryamanoglu@kocaeli.edu.tr

Ultra-high molecular weight polyethylene (UHMWPE) is an important high-performance polymer with hydrophobic character having only carbon-hydrogen bonds on the backbone. It cannot be processed by conventional processing techniques because of very high melt viscosity at processing temperatures. Therefore, its blends with other polymers are generally prepared by compacting and sintering at elevated temperatures near the melting temperature of UHMWPE. In this study, hydrophobic UHMWPE composites were prepared by mixing hydrophilic cellulose-based polymers at different concentrations. The effects of concentration of cellulose-based polymer, sintering time, sintering temperature and cooling rates on the surface and morphological properties of composites were examined.

Keywords: UHMWPE, cellulose based polymers, sintering

Introduction

Ultra-high molecular weight polyethylene (UHMWPE) is a linear, low-pressure polyethylene with a very long chain (2-6 million). It is one of the most important high-performance polymer with excellent impact and wear resistance, low friction coefficient, high impact toughness, good abrasion resistance [1]. Owing to outstanding physical, chemical, and mechanical properties, it has been employed in many applications in different areas such as textile, paper, the sliding parts of production lines, machinery, mining, naval ropes, bearings, high-performance fiber products, and artificial joints replacement in the human body etc. [2, 3]. UHMWPE cannot be processed by conventional methods such as injection molding because of high melt viscosity at processing temperatures due to high molecular weights. So, it is generally processed by powder processing technique, which involves first cold compacting of the powders and sintering of the performs at optimum temperatures [3-10]. Microcrystalline cellulose (MCC) is naturally obtained crystalline cellulose-based polymer and is the purest form of cellulose. It has an advantage of high specific surface area when compared with other cellulose materials. It is widely used in cosmetic, food, pharmaceutical as a binding agent in oral tablets and capsules with direct compression processes. It has hydrophilic character and it is insoluble in water [11, 12]. UHMWPE/MCC composites could be used in different areas such as electrical insulation applications, packing, biomedicine, as biomedical filters etc. [13, 14].

In this study, hydrophobic UHMWPE composites were prepared by mixing hydrophilic cellulose-based polymers (MCC) at different concentrations. Then, they were sintered at different temperatures in an oven and cooled to room temperature by degrees. We investigated the effects of cellulose-based polymer concentration, sintering temperature, sintering time and cooling rate on the morphological and surface properties of the composites.

Materials and Methods

Materials

Commercial UHMWPE powder was purchased from Sigma Aldrich with a molecular weight of 3-6 $\text{Mg}\cdot\text{mol}^{-1}$ in the powder form and used as received. CMC (average diameter approximately 30 μm) was purchased from Merck. Ethanol was supplied by Merck.

Preparation of UHMWPE/MCC composites

UHMWPE and MCC were dispersed in ethanol by sonication for 30 min by using DAIHAN WUC-A03 Analog Ultrasonic Cleaners at different concentrations (1, 3, 5, 10, 15, 20, 30, 40, and 50% by weight MCC). Then, the mixture was dried in an oven at 65 °C until ethanol evaporates completely in order to obtain dry powder mixture. The mixture was compacted at room temperature and the disc-shaped composites having 13 mm diameter and 5 mm thickness were fabricated by pressing with a hydraulic press at 0.5 Metric Tons constant pressure (Figure 1). The compacted composites were removed from mold and mixtures were heated in an oven for sintering at different temperatures and different times without pressure. The sintered composites cooled by two methods: they were cooled degree by degree or by self-cooling.



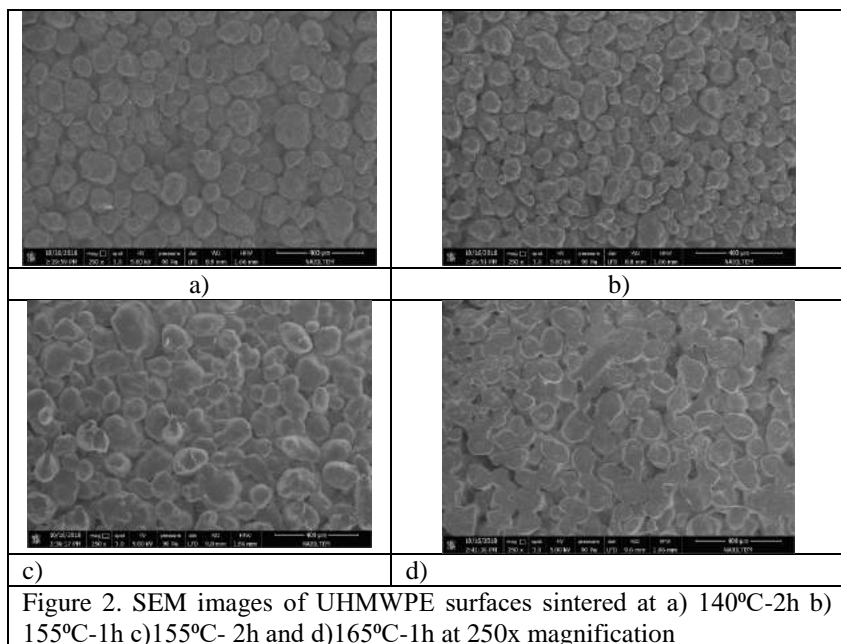
Figure 1. Disc-shaped UHMWPE composites

Characterization of composites

Attension Theta Lite Optical Tensiometer contact angle meter was used to measure the contact angle of the composites. At least three different contact angle measurements were performed on each composite surface and average values were reported. Morphological characterization was performed with scanning electron microscopy (FEIQUANTA FEG 250- Field Emission Scanning Electron Microscope (FE-SEM))

Results and Discussion

In the first part of this study, only pure UHMWPE was sintered at different sintering temperatures with different sintering times and cooling methods to determine the sintering behavior of UHMWPE. The sintering temperatures were 110, 120, 130, 140, 150, 160, and 185°C. The sintering time varied from 5 minutes to 2 hours. Representative SEM images of UHMWPE at different conditions are given in Figure 2a-d. The sintering was not occurred at low temperatures such as 110 and 120°C even at long periods. It is consistent with the literature results that the optimum sintering conditions are near or above the melting point of UHMWPE where the melting temperature is 140 °C [3, 4]. It is determined that sintering time decreased with increasing sintering temperatures. Otherwise UHMWPE starts to melt, and the pores on the surface of sintered material begin to close as seen from Figure 2d.



In the second part of our study, UHMWPE/MCC composites were prepared with different MCC concentrations (1- 50% wt.) to investigate the concentration effect on

the surface of composites. The equilibrium water contact angles of UHMWPE/NCC composites at different concentrations are given in Table 1. Sintering time and sintering temperatures are most important parameters that effect the surface properties of composites. 15 min is adequate time for sintering at 165°C. Longer time is caused whole melting of UHMWPE on the surface and there were no differences on the contact angle with the increase of concentration at these conditions (Table 1). A good transition is observed from hydrophobic to hydrophilic with the increase of MCC concentration at 165°C 15 min experimental conditions. In a similar manner, 180°C and 5 min sintering conditions, the surface changes from hydrophobic to hydrophilic with contact angles of 138° and 53°, respectively. It can be concluded that the contact angle of the UHMWPE/MCC composites decreased with the increase in MCC content and the wettability is achieved at optimum sintering conditions.

Table 1. Contact angle results of UHMWPE/MCC composites with different concentration and sintering conditions

Conc. of MCC (% wt.)	Contact angle (°)		
	160 °C-10 min	160 °C-60 min	180 °C-5 min
1	138	118	138
3	135	118	135
5	130	117	133
10	112	116	133
15	83	117	120
20	77	116	104
30	64	115	94
40	60	115	68
50	54	112	53

The variation of contact angle as a function of MCC concentration is given Figure 3. It is clearly seen that the blue line is almost constant where the sintering time is too long for sintering temperature of 160 °C and the surface enhances hydrophilic character when sintering time is only 10 min at these conditions.

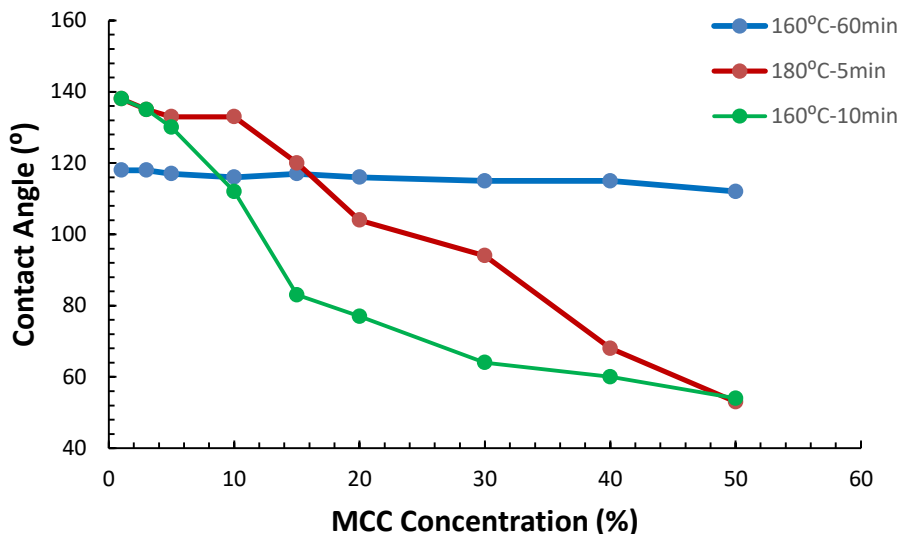


Figure 3. Variation of contact angle as a function of MCC concentration

The representative SEM images for UHMWPE/MCC composites are given in Figure 4 at 180 °C-5 min conditions. UHMWPE particles are more on the surface of the composites at low MCC concentrations and hydrophilic MCC particles penetrate to the surface with the increase of the concentration by successful sintering process.

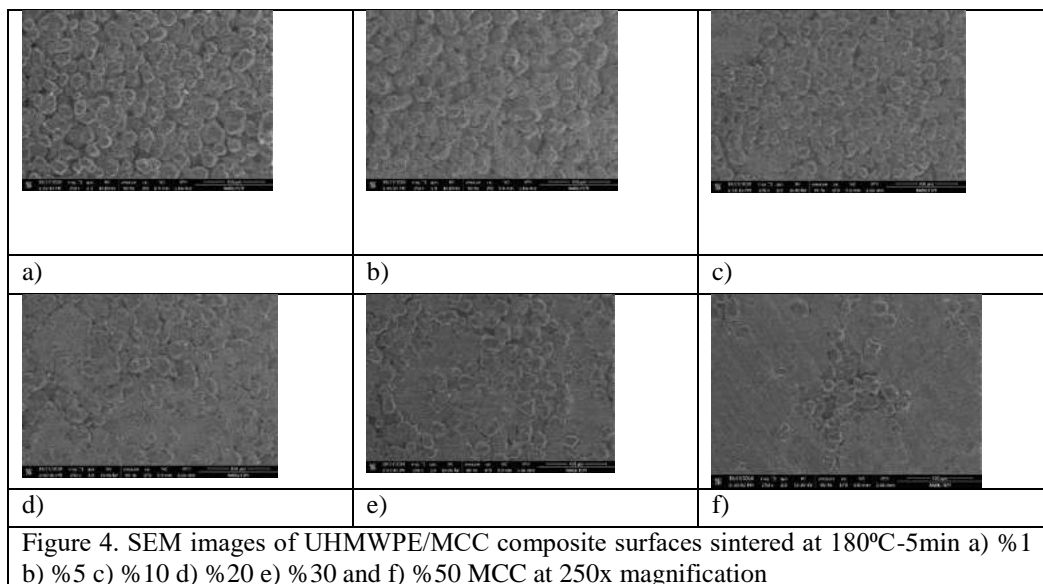


Figure 4. SEM images of UHMWPE/MCC composite surfaces sintered at 180°C-5min a) %1 b) %5 c) %10 d) %20 e) %30 and f) %50 MCC at 250x magnification

CONCLUSION

In the current study, UHMWPE/MCC compositions were fabricated via sintering process. The sintering time and sintering temperatures are most important parameters that effects the surface characteristic of the surface. The sintering time reduced with the increase of the sintering temperature. At 160 °C- 60 min sintering conditions, MCC microparticles cannot penetrate onto the surface, so there is no change on the contact angles of the composites. The contact angles decreased with the increase of concentration of hydrophilic MCC and the surface turned from hydrophobic to the hydrophilic character under proper circumstances, that is at 180 °C-5 min and 160 °C-10 min sintering conditions.

References:

- [1] J. M. Kelly, Ultra-high molecular weight polyethylene, *Journal of Macromolecular Science, Part C: Polymer Reviews* 42 (3) (2002) 355-71.
- [2] S. M. Kurtz, H. A. Gawel, J. D. Patel, History and systematic review of wear and osteolysis outcomes for first-generation highly crosslinked polyethylene, *Clinical Orthopaedics and Related Research®* 469 (8) (2011) 2262-77.
- [3] S. Hambir, J. Jog, Sintering of ultra high molecular weight polyethylene, *Bulletin of Materials Science* 23 (3) (2000) 221-6.
- [4] K. Han, J. Wallace, R. Truss, P. Geil, Powder compaction, sintering, and rolling of ultra high molecular weight polyethylene and its composites, *Journal of Macromolecular Science, Part B: Physics* 19 (3) (1981) 313-49.
- [5] R. Truss, K. Han, J. Wallace, P. Geil, Cold compaction molding and sintering of ultra high molecular weight polyethylene, *Polymer Engineering & Science* 20 (11) (1980) 747-55.
- [6] A. Siegmann, I. Raiter, M. Narkis, P. Eyerer, Effect of powder particle morphology on the sintering behaviour of polymers, *Journal of materials science* 21 (4) (1986) 1180-6.
- [7] R. M. Gul, F. J. McGarry, Processing of ultra-high molecular weight polyethylene by hot isostatic pressing, and the effect of processing parameters on its microstructure, *Polymer Engineering & Science* 44 (10) (2004) 1848-57.
- [8] M. Rezaei, N. G. Ebrahimi, M. Kontopoulou, Surface modification of ultra-high-molecular-weight polyethylene. I. Characterization and sintering studies, *Journal of applied polymer science* 99 (5) (2006) 2344-51.
- [9] R. Hosseinneshad, S. Talebi, M. Rezaei, The unique effect of chain entanglements and particle morphology on the sintering of ultrahigh molecular weight polyethylene, *Journal of Elastomers & Plastics* 49 (7) (2017) 609-29.
- [10] Q. Zhang, M. Jia, P. Xue, Study on molding process of UHMWPE microporous filter materials, *Journal of Applied Polymer Science* 126 (4) (2012) 1406-15.
- [11] P. Samyn, Wetting and hydrophobic modification of cellulose surfaces for paper applications, *Journal of Materials Science* 48 (19) (2013) 6455-98.

- [12] D. Sumigin, E. Tarasova, A. Krumme, A. Viikna, Influence of cellulose content on thermal properties of poly (lactic) acid/cellulose and low-density polyethylene/cellulose composites/Tselluloosi sisalduse moju polulaktiidi/tselluloosi ja madaltiheda poluetuleeni/tselluloosi komposiitide termilistele omadustele, Proceedings of the Estonian Academy of Sciences 61 (3) (2012) 237-45.
- [13] D. Panaitescu, P. Notingher, M. Ghiurea, F. Ciuprina, H. Paven, M. Iorga, et al., Properties of composite materials from polyethylene and cellulose microfibrils, Journal of optoelectronics and advanced materials 9 (8) (2007) 2526-8.
- [14] S. Boran, Mechanical, morphological, and thermal properties of nutshell and microcrystalline cellulose filled high-density polyethylene composites, BioResources 11 (1) (2016) 1741-52.

A REVIEW OF STUDIES ON BELIEFS AND PRACTICES OF INSTRUCTORS ABOUT ORAL CORRECTIVE FEEDBACK

*Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com
Banu İNAN KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com
Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com*

The topic of beliefs about oral corrective feedback has attracted considerable research interest recently. In this strand of research, some studies focused on the beliefs of learners (Agudo 2015; Jernigan and Mihai 2008; Lee 2013; Loewen et al. 2009), while some others focused on the beliefs of instructors (Agudo 2014; Gurzynski- Weiss 2010; Hernandez Mendez and Reyez Cruz 2012; Rahimi and Zhang 2015) or both (David 2003; Schulz 1996, 2001). Moreover, there were some other studies that examined the relationship between instructors' stated beliefs and practices (Basturkmen Loewen Ellis 2004; Dong 2012; Gurzynski-Weiss, 2010; Junqueira and Kim 2013; Kamiya, 2014; Kartchava 2006; Olmezer- Ozturk 2016; Mori 2002; Roothoof 2014). This presentation provides a review of the studies on the relationship between beliefs and practices on instructors on the provision of oral corrective feedback.

Keywords: Classroom Discourse, Oral Corrective Feedback, Teacher Cognition

Li (2017) defines beliefs about corrective feedback as “attitudes, views, opinions and stances learners and teachers hold about the utility of corrective feedback in second language learning and teaching and how it should be implemented in the classroom” (p. 143). When previous studies about the beliefs about oral corrective feedback are reviewed, one can see that some studies focused on the beliefs of learners (Agudo, 2015; Jernigan & Mihai, 2008; Lee, 2013; Loewen et al., 2009), while some others focused on teachers (Agudo, 2014; Gurzynski-Weiss, 2010; Hernandez Mendez & Reyez Cruz, 2012; Rahimi & Zhang, 2015) or both (David, 2003; Schulz, 1996, 2001). Moreover, there were some other studies that examined the relationship between the beliefs of the teachers and their practices (Basturkmen et al, 2004; Dong, 2012; Junqueira & Kim, 2013; Kamiya, 2014; Kartchava, 2006; Olmezer- Ozturk, 2016; Mori, 2002; Roothoof, 2014). The focus of this study is the teachers' beliefs and practices therefore literature on learner beliefs is beyond the scope of this study and particular emphasis has been given on the studies that examine the relationship between the beliefs and practices of teachers.

Beliefs about corrective feedback

As Hendrickson (1978) posed some 40 years ago, there are five questions that have been commonly addressed in the examination of mechanisms of oral corrective feedback. These are “Should errors be corrected?” “How should errors be corrected?” “When should errors be corrected?” “Who should provide error correction?” and “Which errors should be corrected?” In the examination of beliefs and practices of learners and teachers, these questions, mostly partially, guide the researchers.

Li’s (2017) analysis of the seven previous studies on the teachers’ beliefs of corrective feedback demonstrated that only 39% of the teachers thought that corrective feedback was important (Li, 2017). A detailed analysis of these seven studies demonstrated that two of these studies focused on oral corrective feedback (Gurzynski-Weiss, 2010; Rahimi & Zhang, 2015) and five others focused on corrective feedback in general (Agudo, 2014; Bell, 2005; Davis, 2003; Schulz, 1996; 2001) and had questions that specifically inquired about oral corrective feedback. Of these five studies, Bell (2005) had seven questions and six of them were about oral corrective feedback. 475 postsecondary foreign language teachers of French, German and Spanish from US filled in the questionnaires about effective foreign language teaching and learning. Of 475 teachers, only 19% of them agreed to the statement that it was essential to correct most errors. Davis (2003) had only two questions about corrective feedback, one on oral corrective feedback and the other on feedback in general, in his 10-item questionnaire that was administered to 18 teachers of English in a tertiary institution in Macao. Only 33% of his participants stated that students’ errors should be corrected immediately. Similarly, Schulz (1996, 2001) had seven questions about corrective feedback and two of them focused on oral corrective feedback specifically, whereas two others had oral correction implications. In Schulz (1996), there were 92 teachers of various second languages (e.g., French, German, Italian, Spanish, etc.) and 48% of them preferred providing corrective feedback in class. Schulz (2001) used the same questions, this time with 122 Colombian and 92 American teachers, and found that 51% of the Colombian teachers and 48% of the American teachers preferred providing corrective feedback in class. Agudo (2014) had 55 student teachers’ in a teacher preparation program and used a questionnaire that included questions about feedback in general, oral feedback and written feedback. 51% of his participants believed that error correction was necessary.

In the two studies that focused on oral corrective feedback only, Rahimi and Zhang had 40 participants (20 novice and 20 experienced teachers) from an Iranian EFL setting. 83% of these teachers agreed on the necessity of oral corrective feedback. Gurzynski-Weiss’ (2010) participants were 60 Spanish as a Foreign Language

instructors from different universities in US. Gurzynski-Weiss (2010) focused on the effects of native/non-native speaker status, teaching experience and SLA education on the beliefs of the instructors about oral corrective feedback. Although she did not specifically report the opinions of the instructors about oral corrective feedback (due to her focus in her study), she stated that all of her instructors agreed that oral feedback provision in the classroom was important.

Teachers' seemingly poor appreciation of oral corrective feedback, especially in studies that did not specifically focus on oral corrective feedback, is an interesting finding considering the fact that oral corrective feedback is a commonly researched construct in second language acquisition and it is also considered as the primary role of teachers in pedagogy (Chaudron, 1988).

Regarding how errors should be corrected, there are various beliefs and practices. Agudo (2014), in his questionnaire, included four questions about the student teachers' perceptions regarding the effectiveness of recasts, explicit correction, metalinguistic feedback and clarification requests, and reached the percentages of 57, 69, 65 and 49, respectively. Rahimi and Zhang (2015) inquired about the same types of the corrective feedback, and reported novice and experienced teachers' beliefs about the effectiveness of these OCF types. Their results revealed that experienced teachers had more positive beliefs about explicit correction (75%) and metalinguistic feedback (60%) compared to their inexperienced counterparts (15% and 15%, respectively). About recasts (70% vs. 75%) and clarification requests (70% vs. 60%), both groups of teachers had similar opinions. Bell (2005) had only three questions about the types of OCF, and 475 experienced teachers in Bell's study favored recasts and implicit feedback (80% and 71%, respectively) over direct feedback (48%).

Most of the studies that examined (in)congruence between the beliefs and practices of the teachers came from ESL settings (e.g., Basturkmen et al., 2004; Junqueira & Kim, 2013; Kamiya, 2014; Kartchava, 2006; Mori, 2002). Some notable exceptions from non-ESL settings are Dong (2012), Olmezer- Ozturk (2016) and Roothoof (2014). Dong examined the beliefs and practices of two teachers of Chinese as a foreign language at a U.S. university as a part of a master's thesis and Olmezer-Ozturk's study was conducted in a Turkish EFL setting with eight instructors working in an intensive English program. In Roothoof's study, ten teachers of English as a foreign language in Spain both from public and private institutions were examined for their beliefs and practices on oral corrective feedback.

These studies reported both congruence and incongruence about the *effectiveness* (should errors be corrected?), *focus* (which errors should be corrected?), *provider*

(who should provide error correction?), *timing* (when should errors be corrected?) and *type* (how should errors be corrected?) of corrective feedback although all these studies addressed Hendrickson's five question (i.e., aspects of oral corrective feedback) partially.

Regarding the effectiveness of the error correction, both teachers in Junqueira and Kim (2013) and one teacher (out of four) in Kamiya's (2014) study thought that providing oral corrective feedback would be ineffective but did just the opposite. In other studies on teachers' beliefs on oral corrective feedback, this was not a point of focus.

When it comes to the focus of the corrective feedback (i.e., which errors should be corrected?), all teachers in Basturkmen et al.'s (2004) study favored meaning-oriented mistakes of the learners but treated language-related mistakes, which revealed an incongruence between their beliefs and practices. On a different level of focus, a teacher in Junqueira and Kim (2013) stated that teachers should treat pronunciation mistakes but provided corrective feedback to grammar related errors. On the other hand, beliefs and practices of two teachers in Mori's (2002) study were parallel in terms of the focus of their error correction.

Among the previous studies that examined the relationship between beliefs and practices of teachers about oral corrective feedback, only Dong inquired about the ideal provider of corrective feedback and both of the teachers in her study believed that self-correction is more favorable however, they both used teacher correction. The provider of the feedback was not an issue of analysis in other studies.

In terms of the timing of the providing corrective feedback, one teacher in Basturkmen et al.'s (2004) study stated that she would provide feedback after the oral activity but did it during the activity. In Olmezer-Ozturk's (2016) study, half of the teachers were consistent about the timing and the other half reported and performed differently.

In most of the studies, the teachers were mostly consistent about the type of the corrective feedback they preferred and they used (Dong, 2012; Kamiya, 2014; Kartchava, 2006; Mori, 2002; Olmezer- Ozturk, 2016). For example, Dong's two teachers preferred implicit feedback and used recasts, and Kartchava's ten teachers specifically stated that they would use recasts and they actually did. The only exceptions here were the teachers in Basturkmen et al.'s (2004) and Roothoof's (2014) studies. The two teachers (out of three) in Basturkmen et al.'s study favored prompts but used recasts. Likewise, five of the ten teachers were not aware of the corrective feedback types they used in Roothoof's study.

As we have tried to summarize in this literature review, the previous studies that examined the congruence between the beliefs and practices of the teachers on oral corrective feedback were 1- descriptive and/or anecdotal in nature, 2- (mostly) ESL based 3- had limited number of participant and (4) did not address all aspects of corrective feedback and usually covered some issues that were put forward by Hendrickson (1978).

References

- Agudo, J. 2014. "Beliefs in Learning to Teach: EFL Student Teachers' Beliefs about Corrective Feedback." *Utrecht Studies in Language and Communication* 27: 209–362.
- Agudo, J. 2015. "How do Spanish EFL Learners Perceive Grammar Instruction and Corrective Feedback?" *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 33 (4): 411–425.
- Basturkmen, H., S. Loewen, and R. Ellis. 2004. "Teachers' Stated beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices." *Applied Linguistics* 25 (2): 243–272.
- Bell, T. (2005). "Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire Study." *Foreign Language Annals* 38(2), 259-270.
- Davis, A. 2003. "Teachers' and Students' Beliefs Regarding Aspects of Language Learning." *Evaluation & Research in Education* 17 (4): 207–222.
- Dong, Z. 2012. "Beliefs and Practices: A Case Study on Oral Corrective Feedback in the Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL) Classroom." MA thesis, Arizona State University, US.
- Gurzynski-Weiss, L. K. 2010. "Factors Influencing Oral Corrective Feedback Provision in the Spanish Foreign Language Classroom: Investigating Instructor Native/Nonnative Speaker Status, Second Language Acquisition Education, and Teaching Experience." PhD dissertation, Georgetown University, US.
- Hendrickson, J. 1978. "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice." *The Modern Language Journal* 62 (8): 387–398.
- Hernandez Mendez, E., and M. Reyez Cruz. 2012. "Teachers' Perception about Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms." *PROFILE* 14 (2): 63-75.
- Jernigan, J., and F. Mihai. 2008. "Error Treatment Preferences of Adult Intensive English Program Students: Does Proficiency Matter?" *CATESOL Journal* 20 (1): 110-123.
- Junqueira, L., and Y. Kim. 2013. "Exploring the Relationship between Training, Beliefs, and Teachers' Corrective Feedback Practices: A Case Study of a Novice and an Experienced ESL Teacher." *Canadian Modern Language Review* 69 (2): 181–206.
- Kamiya, N. 2014. "The Relationship between Stated Beliefs and Classroom Practices of Oral Corrective Feedback." *Innovation in Language Learning and Teaching* 10 (3): 206–219.
- Kartchava, E. 2006. "Corrective Feedback: Novice ESL Teachers' Beliefs and Practices." MA Thesis, Concordia University, Canada.
- Lee, E. 2013. "Corrective Feedback Preferences and Learner Repair among Advanced ESL Students." *System* 41 (2): 217–230.

- Li, S. 2014. "Oral Corrective Feedback." *ELT Journal* 68 (2): 196-198.
- Li, S. 2017. "Teacher and Learner Beliefs about Corrective Feedback." In *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning*, edited by H. Nassaji & E. Kartchava, 143-157. NY: Routledge.
- Li, S. 2018. "Corrective Feedback." In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, edited by Lintas et. al., Blackwell.
- Loewen, S., S. Li, F. Fei, A. Thompson, K. Nakatsukasa, S. Ahn, and X. Chen. 2009. "L2 Learners' Beliefs about Grammar Instruction and Error Correction." *The Modern Language Journal* 93 (1): 91–104.
- Lyster, R. 2004. "Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction." *Studies in Second Language Acquisition* 26 (3): 399–432.
- Lyster, R., and L. Ranta. 1997. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37–66.
- Lyster, R., and L. Ranta. 2013. "Counterpoint Piece: The Case for Variety in Corrective Feedback Research." *Studies in Second Language Acquisition* 35: 167–84.
- Mackey, A., and J. Goo. 2007. "Interaction Research in SLA: A Meta-analysis and Research Synthesis." In *Conversational Interaction in SLA: A Collection of Empirical Studies*, edited by A. Mackey, 407–52. New York: Oxford University Press
- Mackey, A., and R. Oliver. 2002. "Interactional Feedback and Children's L2 Development." *System* 30: 459–477.
- Mori, R. 2002. "Teachers' Beliefs and Corrective Feedback." *JALT Journal* 24 (1): 48-70.
- Nassaji, H. 2007. "Elicitation and Reformulation and their Relationship with Learner Repair in Dyadic Interaction." *Language Learning* 57 (4): 511-548.
- Olmezer- Ozturk, E. 2016. "Beliefs and Practices of Turkish EFL Teachers Regarding Oral Corrective Feedback: A Small-scale Classroom Research Study." *The Language Learning Journal* 10: 1- 10.
- Rahimi, M., and L. Zhang. 2015. "Exploring Non-native English-speaking Teachers' Cognitions about Corrective Feedback in Teaching English Oral Communication." *System* 55: 111–122.
- Roothoof, H. 2014. "The Relationship between Adult EFL Teachers' Oral Feedback Practices and their Beliefs." *System* 46: 65–79.
- Schulz, R. 1996. "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar." *Foreign Language Annals* 29 (3): 343–364.
- Schulz, R. 2001. "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA–Colombia." *The Modern Language Journal* 85 (2): 244–258.

SAĞLIK KURULUŞLARINDA GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ VE ÇALIŞAN SAĞLIĞI

Serap ARSAL YILDIRIM Kocaeli Üniversitesi seraparsal79@gmail.com

Gürültü, hoş gitmeyen, rahatsız eden ses olarak tanımlanmaktadır. WHO, sağlık çalışanları ve hastalar için gürültü düzeyinin , gündüz 35 dB(A), gece 30 dB(A)'i geçmemesi gerektiğini bildirmektedir. Oysa yapılan çalışmalarda yoğun bakım ünitelerinde 55-70dB(A), acil servislerde 69-80dB(A)'yı, sterilizasyon ünitelerinde 100dB(A)'yı geçen gürültü düzeyleri saptanmıştır.

Gürültünün işitme kayıpları kadar önemli sonuçlarından olan fizyolojik ve psikolojik etkileri çalışan sağlığını tehdit edebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Gürültü, çalışan sağlığı, gürültü kaynakları.

Giriş

Gürültü, istenmeyen, hoş gitmeyen seslerdir. Gürültü ayrıca, insanların fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyen, işitsel akustik enerji olarak da tanımlanabilir (Doelle, 1972). Rahatsız edici ses, hoş gitmeyen ses olan gürültü, çalışan sağlığı açısından önemli kirleticilerden biri olarak kabul edilmektedir. NIOSH raporlarına göre her yıl 22 milyon çalışan Amerikalı, zarar verici düzeyde gürültüye maruz kalmaktadır. Çalışanların %12'sinde işitme güçlüğü olduğu bildirilmektedir (NIOSH, 2018).

Özellikle hava alanı, inşaat alanı, otoyol, demiryolu gibi dış çalışma alanlarında görülen gürültü kadar, alışveriş merkezleri, endüstriyel üretim alanları, eğlence merkezleri gibi iç mekanlar ve buralarda çalışanlar açısından da önem taşımaktadır (Dal, 2007). Teknolojik gelişmelerle birlikte hastane ortamına katılan pek çok makine ve cihazlarla, artan hasta sayısı ile birlikte 1960'lı yıllardan bugüne hastane ortamlarında yaklaşık 18-20 dB (A)'lık bir artışın meydana geldiği kabul görmektedir (Choinere, 2010).

Sağlık kuruluşları özelinde düşünüldüğünde, Birleşik Krallıkta yapılan bir çalışmada, hastanelerde klinikte yatan hastaların %40'ının gece gürültüden rahatsız oldukları, ABD'de yapılan bir çalışmada ise hasta memnuniyet anketlerinde «sessiz hastane ortamı»nın en düşük skora sahip birkaç hastane özellikleri arasında yer aldığı bildirilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü(WHO) hastanelerde gürültü düzeyinin gündüz 35 dB(A), gece 30 dB(A)'i geçmemesi gerektiğini bildirmektedir . Aynı zamanda Amerikan Çevre Koruma Ajansı (USEPA) gürültü düzeyinin gündüz 45 dB(A)'yı, gece 35 dB(A)'yı geçmemesini önermektedir (WHO; USEPA). Oysa çalışmalar, hastanelerde özellikle yoğun bakım ünitelerinde, acil servislerde, sterilizasyon ünitelerinde gürültü düzeylerinin belirtilen sınırları aştığını göstermektedir (Afshar ve diğ., 2016; Tür, 2016; Hansen ve diğ., 2017)

Ünitelere Göre Gürültü Düzeyleri

Acil servisler özellikle insan kaynaklı gürültünün yoğun olduğu birimler arasındadır. Laupa ve diğ. (2018) yapmış oldukları bir çalışmada acil servislerde yapmış oldukları gürültü düzeyi ölçümlerinde 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 69 dB(A), maksimum gürültü düzeyini ise 94 dB(A) olarak bulmuşlardır. Lee Folcher ve diğ.(2014) yapmış oldukları bir çalışmada acil servisteki 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 80 dB(A) olarak saptamışlardır. Tür (2016)'nın yapmış olduğu bir çalışmada acil servise gelen hastaların ilk muayenelerinin yapıpı aciliyet durumlarına ayrıştırıldığı triaj ünitesinde 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 78,9dB(A); maksimum gürültü düzeyini ise 108,1 dB(A) olarak saptamıştır.

Ameliyathaneler, sterilizasyon üniteleri başta otoklav ve monitörler kaynaklı olmak üzere gürültünün yoğun olduğu üniteler arasında yer almaktadır. Tür (2016)'nın yapmış olduğu bir çalışmada ameliyathane sterilizasyon ünitesindeki ölçümlerinde 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 108,2 dB(A), maksimum gürültü düzeyini ise 149,1 dB(A); otoklav ünitesinde ise 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 80,9 dB(A), maksimum gürültü düzeyini ise 124,7 dB(A) olarak ölçmüştür. Laupa ve diğ. (2018) yapmış oldukları bir çalışmada ise çamaşırhanede yapılan gürültü ölçümlerinde 8 saatlik gürültü düzeyini 57-90dB(A) olarak bulmuşlardır.

Yoğun bakım üniteleri özellikle teknik araç gereç ve cihazların yaygın kullanıldığı ünitelerdir. Cihazların monitörlerin ve onların alarmları kaynaklı gürültü bu ünitelerde azımsanmayacak derecede kirliliğe neden olabilmektedir. Pugh ve Griffiths (2007)'in yapmış oldukları bir çalışmada koroner yoğun bakım ünitelerinde 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 55-70dB(A); maksimum gürültü düzeyini ise 120dB(A) olarak ölçmüşlerdir. Mac Kenzi ve Galburn (2007)'ün yapmış oldukları bir çalışmada 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 73dB(A); maksimum gürültü düzeyini ise 90dB(A) olarak bulmuşlardır. Nathan ve diğ. (2008)'in yenidoğan yoğun bakım ünitelerinde yapmış oldukları bir çalışmada ise 62,3-66,7 dB(A) olarak saptanmıştır.

Biyokimya laboratuvarları, kan bankası üniteleri kanın işlenmesi, analiz edilmesi sırasında cihaz kaynaklı gürültünün yoğun olduğu üniteler arasında yer almaktadır. Tür(2016)'ün yapmış olduğu bir çalışmada biyokimya laboratuvarlarında yapılan ölçümler sonucu 8 saatlik ortalama gürültü düzeyi 74,8 dB(A); maksimum gürültü düzeyi 103,5 dB(A) olarak bulunmuştur. Kan bankasında gerçekleştirmiş olduğu ölçümlerde ise 8 saatlik ortalama gürültü düzeyi 78,1dB(A); maksimum gürültü düzeyi 118,4 dB(A) olarak bulunmuştur. Laupa ve diğ.(2018) yapmış oldukları bir çalışmada kan bankasındaki 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 71 dB(A); maksimum gürültü düzeyini 99dB(A) olarak ölçmüşlerdir.

Hastaların yatarak tedavi edildiği kliniklerde ise özellikle insan sesi, öksürük, horlama, yapılan işlemlere bağlı sesler (temizlik, dolapları açma-kapama vb.) gürültü kirliliğine neden olabilmektedir. Tür (2016) yapmış olduğu bir çalışmada kliniklerde yapmış olduğu ölçümlerde 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 77,6 dB(A); maksimum gürültü düzeyini 106,2 dB(A) olarak bulmuştur. Laupa ve diğ.(2018) yapmış oldukları bir çalışmada kliniklerdeki 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 59dB(A); maksimum gürültü düzeyi 97 dB(A) olarak bulmuşlardır. Rashva ve diğ. (2007) onkoloji kliniğinde yapmış oldukları bir çalışmada 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 70 dB(A)olarak tespit etmişlerdir.

Ayrıca, bekleme salonlarında insan kaynaklı gürültünün ölçüldüğü, Tür (2016)'ün yapmış olduğu bir çalışmada kan bankası bekleme salonunda 8 saatlik ortalama 78,9dB(A); maksimum düzey 113,9dB(A), Laupa ve diğ.(2018) yapmış oldukları bir çalışmada hastane bekleme salonunda 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 74dB(A); maksimum düzeyi 92dB(A) olarak saptamışlardır. Ambulanslarda trafik ve siren sesi kaynaklı gürültü düzeyleri ni Hansen ve diğ. (2017) yapmış oldukları bir çalışmada 8 saatlik ortalama gürültü düzeyini 80 dB(A); maksimum düzeyi 94 dB(A); helikopter ambulanslarda ise aynı gürültü ölçüm sonuçlarını 82dB(A) ve 97dB(A) olarak saptamışlardır. Johnson ve diğ.(1980) yapmış oldukları bir çalışmada siren açıkken ambulans kabini içerisindeki gürültü düzeyini 96dB(A) olarak bulmuşlardır.

Gürültü kaynakları

Ünitelere göre değişmekle birlikte özellikle monitörler, sterilizasyon cihazları, laboratuvar makinaları (kan bankası, biyokimya laboratuvar makinaları), yoğun bakım ve ameliyathane cihazları (ventilatör, infüzyon pump cihazları vb), klima, jeneratör üniteleri, İnsan kaynaklı gürültü (öksürük, konuşma, bağırma), ambulanslarda motor ve siren gürültüsü çalışan sağlığını tehdit eden faktörler arasında yer almaktadır(Tablo 1).

Tablo 1. Sağlık Kuruluşlarında Gürültü Kaynakları

Kaynak Gürültü Düzeyi dB(A) Ünite Yazar

Telefon sesi 70,7- 80 Yoğun bakım üniteleri Kol ve diğ., 2015

Sleven ve diğ., 2000

Çalışanlar arasında konuşma sesi 50-84 Yoğun bakım üniteleri Kol ve diğ., 2015

Çakır, 2010; Mac Kenzi ve Kalburn, 2007

Ventilatör alarmı 69-80 Yenidoğan yoğun bakım üniteleri Lawson, 2010; Kol ve diğ., 2015; Çalikuşu İncekar ve Balcı,2017

Monitör alarmı 55-88 Yoğun bakım üniteleri Johnson, 2003; Kol ve diğ., 2015;

Nebulizatör sesi 70-80,1 Yoğun bakım üniteleri Kol ve diğ., 2015

İnfüzyon Pump cihazı ve benzer cihazlar 73-78 Yoğun bakım üniteleri Carvalho ve diğ.,2005; Mac Kenzi ve Galburn, 2007

Gürültünün Çalışan Sağlığına Etkileri

İngilizce «noise» gürültü kelimesi Latince «nausea» kelimesinden köken almaktadır. Yani deniz tutması, mide bulantısı anlamına gelmektedir(Choinere, 2010). Gürültü, düzeyine bağlı olarak, basit bir rahatsızlık hissinden, mide bulantısı kusmaya, deliryum tablosuna uzanan pek çok sıkıntı ortaya çıkarabilmektedir (Akgün ve Akgün, 2016).

30-65 dB(A): Rahatsızlık, öfke, kızgınlık, konsantrasyon ve uyku bozuklukları,

65-90 dB(A): Kan basıncında artma, kalp atışı ve solunum hızlanması, beyin sıvısındaki basıncın azalması, ani refleksler,

90-120 dB(A): Fizyolojik tepkilerin yoğunluğunun artması,

120 ve 140 dB(A): İç kulakta sürekli hasar ve dengenin bozulması,

140 ve üstü dB(A): Ciddi beyin tahribatı (Akgün ve Akgün, 2016).

Gürültünün insan sağlığına etkileri doğrudan (işitme duyusu üzerine etkileri) ve dolaylı (işitme duyusu dışındaki etkileri) etkileri şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

1.Doğrudan Etkiler: Geçici ya da kalıcı işitme kayıpları şeklinde görölmektedir. İ kulaktaki siliar yapıların etkilenmesine bağlı olarak geçici eşik kayması olabileceği gibi, kalıcı eşik kaymaları ya da akustik travmalar görölebilmektedir (ağlayan, 2015).

2.işitme Duyusu Dışındaki Etkiler: Fizyolojik, performans, ve psikolojik etkileri şeklinde sınıflandırılabilir (Akgün ve Akgün, 2016).

WHO 55 dB(A)'nın üzerindeki gürültünün uyku bölünmelerine, kardiyovasküler sistem hastalıklarına neden olabileceğini bildirmektedir (Munzel, 2014). Gürültünün dolaylı etkileri endokrin sistem ve sempatik sinir sistemi üzerinden gelişmektedir(Babisch, 2003). Katekolamin ve kortizol düzeylerindeki artışa bağlı olarak, taşıkardi, hipertansiyon, solunum sayısında artış gibi fizyolojik etkiler; öfke, dürtüsel davranma, uykusuzluk, dikkatsizlik gibi psikolojik etkiler; çalışan sağlığı açısından iş veriminde düşme gibi performans etkileri görölebilmektedir (Tomei, 2010).

Tür (2016)'ün yapmış olduğu bir çalışmada, gürültü düzeyi ile sistolik kan basıncında artış arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulunurken deney ve kontrol grubunun kan basıncıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tür'ün yapmış olduğu çalışmada gürültü düzeyi ile «uykululuk» arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş, ortamdaki gürültü düzeyi arttıkça çalışanların uykuya meyillerinin arttığı saptanmıştır. Bunun da gürültünün dolaylı etkilerinden uykusuzluğa bağlı olarak, iyi dinlenememe sebebi olabileceği düşünölmektedir.

Benzer bir alışma Güney Afrika'da acil serviste çalışan hekimlerde uygulanmış, 40-52 dB(A) gürültüye maruz kalan hekimlerin bilişsel puanları, 80-85 dB(A) gürültüye maruz kalanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Folcher ve diğ., 2014).

Topf ve Dillon (1994) hemşirelerde yapmış oldukları bir çalışmada, gürültü düzeyi ile hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon saptamışlardır.

Ayrıca gürültülü ortamda çalışanlarda dürtüsel davranışların ve saldırgan davranışların arttığını gösterir çalışmalar bulunmaktadır (Marrison ve diğ., 2003; Grumet 1993).

Alınacak Önlemler

Sağlık kuruluşlarında gürültü düzeyinin azaltılması için tavan ve taban döşemelerini değiştirmek, araçların altına izolasyon takozları yerleştirmek, monitörlerin alarmlarını sessizleştirmek, ışıklı uyarılar kullanmak, gereksiz anons, alarm kullanımlarından kaçınmak, ambulanslarda gereksiz siren uygulamalarından kaçınmak, beyaz saat uygulamalarını kliniklerde yaygınlaştırmak, çalışanlar için ayrı dinlenme ofisleri düzenlemek, metal, seramik yüzeyleri kauçuk materyallerle kaplamak, personele alınacak tedbirlerle ilgili eğitim vermek sayılabilmektedir.

Blomkvist ve diğ.(2005) yapmış oldukları bir çalışmada, çalışma ortamındaki akustik zemin ve tavan kaplamasını değiştirerek çalışanların kan basıncı ve stres ölçęęi skorlarında ciddi değişimler saptamışlardır.

Rashva ve diğ. (2007)sağlıkçılarla yapmış oldukları bir çalışmada zemin tavan kaplamalarını değiştirerek iç ortam gürültü düzeyinde 15dB (A)'lık bir düşüş kaydetmişlerdir.

Sonuç

Sakarya (2016)'nın yapmış olduğu bir çalışmada inşaat işlerinde kullanılan ekskavatörlerin güvenli mesafede (çalışanların yaklaşabileceği mesafede) gürültü düzeyi 75-87dB(A) olarak bulunmuş, Laupa (2013) yapmış olduğu bir çalışmada otomobil tamirhanelerindeki ortalama gürültü düzeyini 69,3dB(A) olarak ölçmüştür. Bu sonuçlar, sağlık kurumlarında yapılan çalışmaların sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde sağlık çalışanlarının yol yapım işçileri ya da tamirhane çalışanlarından daha az gürültüye maruz kalmadığını göstermektedir.

Sağlık çalışanlarından ambulans, acil servis, ameliyathane, yoğun bakım üniteleri çalışanları gürültünün dolaylı etkileri açısından riskli grupları oluşturmaktadır. Alınacak tedbirlere ağırlık verilerek çalışanların sağlığını tehdit eden pek çok riskin önüne geçilecektir.

KAYNAKLAR

- Afshar PF, Bahramnezhad F, Asgari P, Shiri M., Effect of White Noise on Sleep in Patients Admitted to a Coronary Care, *Journal of Caring Sciences*, 2016, 5(2), 103-109.
- Akgün BM, Akgün M, Koruyucu ruh sağlığı bakımından hastane gürültü kontrolünde multidisipliner çalışmanın önemi, *TAF Prev Med Bull*, 2016, Vol 15(6):583-587.
- Babisch W. Stress hormones in the research on cardiovascular effects of the noise. *Noise Health* 2003; 5: 1-11.
- Berglund B, Lindvall T, Schwela DH. Guidelines for community noise Geneva: World Health Organization; 1999 <http://whqlibdoc.who.int/hq/1999/a68672.pdf>
- Blomkvist V, Erikson CA, Theorell T, Ulrich R, Rasmanis G. Acoustics and psychosocial environment in intensive coronary care. *Occup Environ Med*. 2005; 62(3):e1.
- Carvalho WB, Pedreira ML, de Aguiar MA. Noise level in a pediatric intensive care unit. *J Pediatr (Rio J)* 2005;81:495-8.
- Choinere DB, The Effects of Hospital Noise, *Nursing Administration Quarterly: October/December 2010 - Volume 34 - Issue 4 - p 327–333*.
- Calikusu Incekar M, Balci S. The effect of training on noise reduction in neonatal intensive care units. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 2017; 22(3): 1-8.
- Çakır U. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi yenidoğan yoğun bakım ünitesinde izlenen bebeklerin maruz kaldıkları gürültü düzeylerinin belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi: Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi. Ankara: 2010.
- Dal, Z. (2007). Açık Hava Etkinliklerinden Kaynaklanan Gürültünün İncelenmesi Stadyumlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, FBE.
- Doelle, L.L., (1972), *Environmental Acoustics*, McGrawHill Book Company, USA.
- Environmental Protection Agency. Information on levels of environmental noise requisite to protect public health and welfare with an adequate margin of safety; 1974. Erişim tarihi: 12.12.2018 <http://www.nonoise.org/library/levels/levels.htm>.
- Folcher LL, Goldstein LN, Wells M, Rees D. Emergency Department Noise. Mental activation or Mental Stress? *Emerg Med*, 2015; 32:468-473.
- Grumet GW, Pandemonium in the modern hospital. *N Engl J Med* 1993;328:433-7.
- Hansen MCT, Schmidt JH, Bröchner AC, Johansen JK, Zwisler S, Mikkelsen S., Noise exposure during prehospital emergency physicians work on Mobile Emergency Care Units and Helicopter Emergency Medical Services, *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine* (2017) 25:119.
- Johnson DW, Hammond RJ, Sherman RE. Hearing in an ambulance paramedic population. *Ann Emerg Med*. 1980;9(11):557–61.
- Johnson AN. Adapting the neonatal intensive care environment to decrease noise. *J Perinat Neonatal Nurs* 2003;17:280-8; quiz 289-90
- Kol E, İlaslan E, İnce S, Yoğun Bakım Ünitelerinde Gürültü Kaynakları ve Gürültü Düzeyleri *J Turk Soc Intens Care* 2015;13:122-8.

Lawson N, Thompson K, Saunders G, Saiz J, Richardson J, Brown D, et al. Sound Intensity and Noise Evaluation in a Critical Care Unit. *Am J Crit Care* 2010;19:e88-98; quiz e99.

Loupa G, Katikaridis A, Karali D, Rapsomanikis S, Mapping the noise in a Greek general hospital, *Science of the Total Environment* 646 (2018) 923–929.

Loupa, G., 2013. Case study: health hazards of automotive repair mechanics: thermal and lighting comfort, particulate matter and noise. *J. Occup. Environ. Hyg.* 10, D135–D146.

MacKenzie DJ, Galburn L, Noise levels and noise sources in acute care hospital wards, *Building Serv. Eng. Res. Technol.* 28,2 (2007) pp. 117–131

Munzel T, Gori T, Babisch W, Basner M. Cardiovascular effects of environmental noise exposure. *European heart journal.* 2014;35(13):829-36.

Nathan LM, Tuomi SK, Müller AM, Kirsten GF. Noise levels in a neonatal intensive care unit in the Cape Metropole. *South African Journal of Child Health.* 2008; 2(2):50-4.

NIOSH, <https://www.cdc.gov/niosh/topics/noise/factsstatistics/default.html> (Erişim tarihi 04.10.2018)

Pugh PJ, Griffiths R. Noise in critical care. *Care Critically Ill.* 2007; 23(4):105–109.

Rashva K, Anita R, Busch-Vishniac I, West J, McLeod M. Reducing noise levels on a busy oncology unit. *Oncol Nurs Forum.* 2007; 32(2):474.

Sakarya E., Gürültünün Çalışma Hayatına Etkileri ve Bir İnşaat Şantiyesinde Gürültü analiz Çalışması, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2016.

Slevin M, Farrington N, Duffy G, Daly L, Murphy JF. Altering the NICU and measuring infants' responses. *Acta Paediatr.* 2000; 89:577-81.

Tomei G, Fioravanti M, Cerratti D, Sancini A, Tomao E, Rosati MV, et al. Occupational exposure to noise and the cardiovascular system: a meta-analysis. *The Science of the total environment.* 2010;408(4):681-9.

Topf M. Theoretical considerations for research on environmental stress and health. *IMAGE: J Nurs Scholarsh.* 1994; 26(4):289–293.

Tür B, Sağlık çalışanlarında Gürültünün Kan Basıncı ve Uyku Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, Sağlık Bilimleri enstitüsü, 2016.

SON YÜZYILDA VATİKAN'IN DÜNYA SİYASETİNDEKİ YERİ

Y. Sinan ZAVALSIZ, Karabük Üniversitesi, sinanzavalsiz@hotmail.com

Hıristiyan dünyada ilk skizmanın Roma İmparatorluğu'nun dağılmasıyla gündeme geldiği, asıl kopmanın ise 1054 yılında Roma Papası'nın İstanbul Patriği'ni afaroz etmesiyle gerçekleştiği bilinmektedir. Bundan böyle Roma Kilisesi Katolik (evrensel), Bizans Kilisesi ise Ortodoks (öze bağlı) ismiyle anılacaktır. Günümüzde Papalık makamı, 1929'da bağımsızlığını kazanan Vatikan adındaki şehir devleti tarafından temsil edilmektedir. Gece nüfusu 1.014, gündüz nüfusu 3.599 olan Vatikan, sadece 44 hektar (61 futbol sahası kadar) büyüklüğündedir ve dünyanın en küçük devleti konumundadır. Hıristiyanlık mezhepleri ele alındığında, dünya ölçeğinde 2,5 milyara yaklaşan Hıristiyan nüfusun %50'sinin Katolik olduğu görülmektedir. Vatikan her ne kadar minik bir devlet olsa da 1 milyar 200 milyon civarındaki Katolik Hıristiyanın kendisini bağlı hissettiği merkezdir ve siyasi anlamda güçlü bir pozisyonda bulunmaktadır. Biz bu çalışmada Vatikan'ın özellikle son yüzyılda dünya siyasetini yakından ilgilendiren konular karşısında takındığı tavır, nasıl inisiyatif kullandığını irdeleyeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Vatikan, Siyaset, II. Vatikan Konsili, Dinlerarası Diyalog.

THE PLACE OF VATICAN IN THE WORLD POLITICS IN THE LAST CENTURY

Abstract

It is known that in the Christian world, the first crisscross came to the fore with the dissolution of the Roman Empire, and that the actual break in 1054 was when the Roman Pope excommunicated the Istanbul Patriarch. From now on, the Roman Church will be mentioned as Catholic (universal), and the Byzantine Church will be mentioned as Orthodox (bound to essence). The papacy is now represented by the city state, the Vatican, which gained its independence in 1929. Vatican, which has a population of 1014 at night and 2599 at daytime, is the smallest state in the world, with only 44 hectares (up to 61 football pitches). Considering the three major sects of Christianity, it is seen that 50% of the Christian population approaching 2.5 billion people worldwide is Catholic. Although the Vatican is a tiny state, it is the center where about 1 billion 200 million Catholic Christians feel connected and it is in a strong political position. In this study, we will examine the attitude of the Vatican in the face of the issues that are closely related to the world politics in the last century, and how it uses the initiative.

Key Words: Vatican, Politics, II. Vatican Council, Interfaith Dialogue.

Vatikan'ın Genel Siyasî Duruşu

Vatikan, nüfusu açısından dünyanın en küçük devleti olmasına rağmen nüfuzu itibariyle önemli bir devlet konumundadır. Biz bu çalışmada Vatikan'ın siyasi nüfuzunu nasıl kullandığını ortaya koymaya çalışacağız.

Fransız İhtilali'ni takip eden süreçte modern ulus devletlerin ortaya çıkmaya başlaması, din-devlet ayrılığını gündeme getirmiş, devletler ya tamamen dine ilgisiz kalmış ya da tüm dinleri eşit gören bir anlayışa bürünmüştür. Bu düzenlemeler papalığı rahatsız etmiştir. Günümüzde kilise içinde, devletin kilisenin üstünlüğünü tanıması ve Hıristiyanlığın ilkelerine göre hareket etmesi gerektiğini savunanlar bulunmaktadır. Bütün bunlarla birlikte hukukî metinlerde yazılanlar bir tarafa bırakılırsa, Avrupa'da dinin kültürel anlamda önemli bir unsur olmaya devam ettiği söylenebilir. Dolayısıyla Avrupa'da siyasetle Hıristiyanlığı birbirinden ayırmak oldukça güçtür.⁸

Özellikle Vatikan'ın kuruluşundan itibaren papalık dünyevî konulara müdahil olmakla olmamak arasında bir kararsızlık yaşamakta, ancak her halükârda pragmatist bir politika izlemeyi tercih etmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda gerçekleşen dünya savaşlarında papalık tarafsız görünmeye çalışmasına rağmen birtakım ilişkileri nedeniyle sürekli sorgulanmıştır.⁹ Konuyla ilgili M. Gray'ın söyledikleri ilgi çekicidir:

Kilisenin, zamanında Latin Amerika'daki diktatörlerle iş birliği yaptığını, İspanya'da Franko, İtalya'da Mussolini, Almanya'da Hitler'le anlaşmalara imza attığını bilmeyenler, Soğuk Savaş döneminde Polonyalı Wojtyła (II. Jean Paul)'nın papa seçilip komünizmle mücadele etmesini dinî ve insanî gerekçelerle yapıldı sanabilir.¹⁰

Kaldı ki kilisenin tarafsız olması da erdem değildir. Toplumun kiliseden beklentisi gerçekleşen olaylar karşısında haksızlığa uğrayandan taraf olması, olumsuzlukları bertaraf etmek için çaba göstermesidir.

27 Mayıs 1960 Darbesi ve Vatikan

Vatikan'ın son yüzyılda dünya siyasetini alakadar eden uluslararası konulara nasıl yaklaştığını daha iyi anlayabilmek adına önce ülkemizi yakından ilgilendiren bir olaydan başlayalım: 27 Mayıs 1960 Darbesi'nin lideri olarak tanıtılan Orgeneral Cemal Gürsel gerçekleştirilen ihtilali "*Memlekette kardeş kavgasını önlemek için...*" diyerek meşru hale getirmeye çalışmıştı. CHP Milletvekili Bülent Ecevit ise 28 Mayıs

⁸ Bekir Zakir Çoban, **Hıristiyanlıkta Papalık Kurumu Ortaya Çıkışı, Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 2007, ss. 239-240.

⁹ Çoban, s. 242.

¹⁰ M. Christopher Gray, "*The Provocative Power of the Papacy*", **Orbis**, Vol. 44, Summer 2001, ss. 500-501, Nakleden: Çoban, s. 242.

1960 tarihli Ulus Gazetesi'nde “**Günaydın**” başlıklı yazısında ihtilalden “*Hürriyet ve demokrasiyi teminata kavuşturmak*” şeklinde söz ediyordu.¹¹

Yassıada Mahkemesi'nde sürdürülen duruşmalar 11 Eylül 1961 tarihinde karara bağlanmış, Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Başbakan Adnan Menderes, Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu ve Maliye Bakanı Hasan Polatkan idama mahkûm edilmişti. Daha sonra Bayar'ın idam cezası yaşı infaz sınırını aştığı gerekçesiyle ömür boyu hapse çevrilmiştir.¹² Ancak işin bir de Vatikan bağlantısı bulunmaktadır.

1953'te kardinal ilan edilip 1958'de de papalık makamına oturan ve bundan böyle 23. John¹³ adını kullanan¹⁴ İtalyan Angelo Guiseppa Roncalli, 1935–1945 yılları arasında Türkiye'de yaşamıştır. Bu sırada Türkçeyi çok iyi öğrenen Roncalli, Türkiye'de bazı üst düzey görevlilerle çok samimi dostluklar kurmuştur. Bunlardan birisi de 1930'lu yıllarda tanıştığı Celal Bayar'dır. İnönü'yle kıyasıya rekabete giren ve Demokrat Parti'yi kuran üç kişiden biri olan Bayar, 1950'de Demokrat Parti'nin seçimleri kazanmasından sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin üçüncü cumhurbaşkanı seçilmiştir. Cumhurbaşkanlığı koltuğuna oturduktan sonra Roncalli'nin ricasıyla Vatikan'ın Türkiye'de bir büyükelçilik açması için gereken emirleri vermiş, bizzat Vatikan'a giderek yeni papayı makamında kutlayan ilk Türk ve Müslüman devlet başkanı olmuştur. Roncalli, 1960'da yapılan askeri darbede Yassıada'ya gönderilen ve daha sonra da idama mahkûm edilen Bayar'ı adeta ipten almıştır. Sıkı Yönetim Mahkemesi idamdan birkaç saat önce karardan vazgeçtiğini açıklamıştır. Zira bir gece önce Papa 23. John'un mesajını iletmek maksadıyla Ankara'ya gelen bir kardinal, darbeci subaylara Bayar'ın idam edilmesi durumunda Papa'yı ve tüm Katolik alemini karşılarında bulacaklarını en sert biçimde iletmıştır. Sonuçta Adnan Menderes ve arkadaşları asıldı, Bayar daha uzun yıllar yaşamaya devam etti.¹⁵

II. Vatikan Konsili (1962-1965)

Gerek ülkemiz siyaseti, özellikle de demokrasi tarihi açısından bu çok önemli hadisenin ardından tekrar Roncalli'nin başlattığı II. Vatikan Konsili'ne dönelim. Katolik Kilise, II. Vatikan Konsili'ni daha önceki konsillerden farklı bir anlayışla toplamıştır. Örneğin **Kudüs Konsili** ya da **Havariler Konsili** (49) olarak anılan ilk buluşmada *yeni Hristiyan olanların Yahudi adetlerine uyup uymayacakları* konusu görüşülmüş ve Yahudi olmayanların sünnet edilmesi gerekmediğine oybirliğiyle karar

¹¹ Turhan Dilligil, **İmralı'da Üç Mezar**, İkinci Baskı, s. 25.

¹² Dilligil, s. 65.

¹³ Roncalli için İngilizce kaynaklarda John, Fransızca kaynaklarda Jean adı kullanılmaktadır. Biz çalışmamızda herhangi bir karışıklık olmaması adına John adını kullanmayı tercih ettik. (Bu konuda bkz. <http://www.vatican.va/>, 06.02.2010).

¹⁴ Çoban, s. 147.

¹⁵ Aytunç Altındal, **Vatikan ve Tapınak Şövalyeleri**, İstanbul 2004, ss. 77-78.

verilmiştir.¹⁶ **I. İznik Konsili** (325)'nde *Baba-Oğul-Kutsal Ruh unsurlarının yaratılış yönünden ilişkileri* tayin edilmiş, **I. İstanbul Konsili** (381)'nde *Kutsal Ruh'un da Tanrı olduğu* belirlenmiş, **Efes Konsili** (431)'nde *Bakire Meryem'in Tanrısız Anneliği* esasa bağlanmış, **Kadıköy Konsili** (451)'nde *İsa'nın tek şahısta birleşmiş iki tabiata sahip olduğu* kararına varılmış, **IV. Latran Konsili** (1215)'nde *Evharistiya ayinindeki et ve şarabın İsa'nın eti ile kanına dönüştüğü* sonucu çıkarılmış, **I. Vatikan Konsili** (1869-1870)'nde *Papanın üstünlüğü ve yanılmazlığı* ilkesi konu edilmiştir.¹⁷

Nihayet II. Vatikan Konsili dönemin papası Roncalli tarafından başlatılmıştır. 1958 yılında Papa seçilen Roncalli (23. John), 20. yüzyılın başından itibaren kilisenin önünde çözüm bekleyen birtakım sosyal probleme karşı 3 yıl 2 ay (11 Ekim 1962 – 8 Aralık 1965) devam edecek olan II. Vatikan Konsili'nin¹⁸ toplanmasına karar vermiştir. 23. John; dünya savaşlarının ortaya çıkardığı problemler, dünyanın bir bölümünde ateizmin etkisinin görülmesi, yeni devletlerin oluşması, sömürgeciliğin sona ermesi, teknoloji ve tıp alanındaki ilerlemeler, makineleşme, dünya zenginliğinin adaletsiz dağılımı vs. gibi sosyal olayların kilise ile dünya arasına mesafe koyduğunu fark eden ilk papadır.¹⁹ 11 Ekim 1962 tarihinde 2.540 konsil babasının huzurundaki ilk oturumun açılış nutkunda kilise ile dünya arasına giren sertlikten söz etmiş, bundan böyle konsil üyelerini daha fazla merhamet içeren geniş kapsamlı bir diyaloga çağırmıştır. Ancak ömrü konsili tamamlamasına yetmemiştir. 3 Haziran 1963 tarihinde ölmüş, konsilin devamını yeni Papa 6. Paul sağlamıştır. 6. Paul, konsilin amacını kiliseyi yenilemek, Hıristiyanları birleştirmek ve dünya ile diyaloga girmek şeklinde ifade etmiştir.²⁰ Böylece kilisenin diğer Hıristiyanlara karşı tutumu farklılaşmış, daha önce sapkın olarak nitelendirilenler artık *İsa'da kardeşler* olarak görülmeye başlanmıştır.²¹

¹⁶ G. Barker, **O'nun İzinde: M.S. 30 Yılından Bugüne Dek İsa Mesih'in Topluğunun Tarihi**, İstanbul 1985, s. 10; Jean Bottéro & Marc-Alain Ouaknin & Joseph Moingt, **İnancın En Güzel Tarihi**, Çeviren: İsmet Berkan, İstanbul 2003, ss. 109-110.

¹⁷ Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Francis Dvornik, **Konsiller Tarihi: İznik'ten II. Vatikan'a**, Fransızcaya Çeviren: Soeur Jean-Marie O.P., Fransızcadan Türkçeye Çeviren: Mehmet Aydın, Ankara 1990.

¹⁸ **Konsil**: Piskoposlarla kilise temsilcilerinin din ve disiplin konularını görüşmek üzere yaptığı toplantılardır. Ökümenik (evrensel) konsiller tüm kiliselerin piskoposların bir araya toplanmasıyla gerçekleşir. Örneğin, ilk yedi ökümenik konsili bütün Hıristiyanlar kabul etmektedir. Ancak daha sonrakileri yalnızca Katolik Hıristiyanlar ökümenik addeder. (Bu konuda bkz. Thomas Michel, **Hıristiyan Tanrı Bilimine Giriş: Dinler Tarihine Katkı**, İstanbul 1992, s. 167.)

¹⁹ Dvornik, ss. 83–84; Mehmet Aydın, **Hıristiyan Kaynaklarına Göre Hıristiyanlık**, ss. 34–35.

²⁰ Dvornik, ss. 85–99.

²¹ Çoban, s. 153.

a) İslam Dini ile İlişkiler

II. Vatikan Konsili kiliseler arası diyalogun yanında, kilisenin diğer din mensuplarıyla ilişkilerini de belli bir düzeye ulaştırma çabası taşımaktadır. Burada ilk defa İslam'dan resmen bir din olarak bahsedilmiştir.²² İslam dininin de Allah'a giden yolda bulunduğu, kurtuluşa ulaştıran din olduğu kabul edilmiştir.²³ Bu konu 28 Ekim 1965 tarihinde yayımlanan **Kilisenin Gayri Hıristiyan Dinlerle İlişkileri Hakkında Beyanname** (Declaratio De Ecclesiae Habitudine Ad Religiones Non-christianas) diye de anılan **Nostra Aetate** adlı bildirmede zikredilmiştir.²⁴ Hıristiyanlar böylece İslam alemine karşı Haçlı Seferleri'yle başlattıkları olumsuz imajı bir anlamda II. Vatikan Konsili ile ortadan kaldırmaya çalışmışlardır.²⁵ 242'ye karşı 1.763 oyla kabul edilen Nostra Aetate'de şu ifadeler yer almaktadır:

Kilise, bir olan, Hay ve Kayyum, Rahman, Rahim, Kâdir, gök ve yerin yaratıcısı, insanlarla konuşan Allah'a tapan Müslümanlara saygı ile bakar. Onlar gizli de olsa, Allah'ın emirlerine, Müslüman imanının seve seve başvurduğu İbrahim'in Allah'a teslimiyeti gibi, bütün benlikleriyle teslim olmaya çalışırlar. Hz. İsa'yı Tanrı olarak kabul etmemelerine rağmen, O'na bir peygamber olarak ta'zimde bulunurlar. Hz. İsa'nın annesi bâkire Meryem'e de saygı gösterirler, hatta bazan, takva ile O'na dua ederler. Ayrıca Allah'ın, yeniden dirilecek bütün insanları yargılayacağı hüküm gününü de beklerler. Aynı şekilde ahlakî hayata büyük önem verirler ve özellikle dua, zekât ve oruç yoluyla Allah'a ibadet ederler.

Asırlar boyunca Hıristiyanlar ve Müslümanlar arasında anlaşmazlıklar ve düşmanlıklar olmuşsa da konsil, Müslümanları, geçmişi unutmaya ve samimî olarak karşılıklı anlayışı kuvvetlendirmeye, aynı şekilde bütün

²² Türkiye Katolik Ruhani Reisleri Sözcüsü, Vatikan Temsilcisi Georges Marovitch bu konuda şunları söylemektedir: “Muhammed 6. yüzyılda geldi. O Arabistan'da milyonlarca insana Allah'ın sevgisini öğretti. Hıristiyanlarla Müslümanlar bir gün birbirini daha iyi tanıyınca nasıl ki Noel kutlanıyorsa, Muhammed'in doğum günü de kutlanacak Avrupa'da.” (Bu konuda bkz. “**MGR Georges Marovitch'le Vatikan Elçiliğinde Bir Söyleşi**”, Güzin Osmançık'ın yaptığı bu söyleşi **Şişli Gazetesi**'nde yayımlanmıştır.)

<http://guzin.blogcu.com/vatikan-temsilcisi-mgr-georges-marovitch-ile-vatikan-elciliginde/24281>, 21.03.2010.

²³ Mehmet Aydın, **Hıristiyan Kaynaklarına Göre Hıristiyanlık**, s. 36; Michel, s. 111.

²⁴ Lütfullah Göktepe, “**II. Vatikan Konsili Belgelerinde Müslümanlara İlişkin İbarelerin Çevirisi Üzerine**”, İslamiyat, 3 (4), 2000, s. 188.

²⁵ Günay Tümer & Abdurrahman Küçük, **Dinler Tarihi**, Ankara 1997, s. 426.

insanlar için sosyal adâleti, ahlakî değerleri, barış ve hürriyeti beraberce sağlayıp muhafaza etmeğe ve geliştirmeye davet etmektedir.²⁶

Bütün bunların ardından 1965 yılında Papa 6. Paul'un girişimleri neticesinde Roma'da Dinlerarası Diyalog Sekreteryası kurulmuştur.²⁷ 6. Paul, konsilde diyalog konusu ile ilgili yayınlanan **Ecclesiam Suam** isimli genelgede “*Dinlerarası diyalog, Kilisenin bütün insanları Kiliseye döndürme amaçlı misyonunun bir parçasıdır...*” demektedir.²⁸ Bu şekilde diyalogun diğer inançlara sahip insanlara Hıristiyanlığı ulaştırmada önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır.²⁹ J. B. Taylor'un konuyla ilgili görüşü şöyledir: “*...Müslümanlar arasındaki misyonerlik (mission) çalışmaları diyalogun önemini ortaya koymuştur. Burada söz konusu «diyalog», misyonerliğe bir alternatif değil, bizzat şartlara uygun misyonerliktir (mission).*”³⁰

Roma Katolik Kilisesi'nin 1991 yılında yayınladığı **Dialogue and Proclamation** adlı doküman da aynı noktaya vurgu yapar. Buna göre; “*Diyalog Hıristiyan misyonunun hizmetinde olarak devamlı surette İncil'in mesajını diğerlerine ilan etmeye yönelik olmalıdır.*”³¹ Benzer şekilde Papa 2. Jean Paul, diyalogun kilisenin Hıristiyanlaştırıcı misyonu için temel bir öge olduğunu belirtmektedir.³² Görülüyor ki Katolik Kilisesi tarafından II. Vatikan Konsili ile gündeme getirilen diyalog, “*Misyonerliği daha iyi şartlarda nasıl gerçekleştiririz?*” sorusuna cevap bulmak için geliştirilmiş bir yöntemdir ve daha önceki konsillerde olduğu gibi Hıristiyanlık içindeki birtakım konuları uzlaşıya kavuşturmak için değil, siyasî sebeplerle gerçekleştirilmiş bir konsildir.

b) Yahudilerle İlişkiler

II. Vatikan Konsili'nin tek muhatabı Müslümanlar değildir. Hatta konsilin diğer dinlerle ilişkileri kapsayan belgesi olan Nostra Aetate'de ağırlık Yahudilere verilmiştir. Yahudiler, Naziler tarafından kendilerine uygulanan soykırımın bütün suçunu Katolik Kilisesi'ne yükler. Onlara göre böyle bir soykırımın yaşanmasında papalık en hafifinden sessiz kalma suçu işlemiştir. Katolik kilisenin 23. John ile birlikte Yahudilere yaklaşımında farklılıklar görülmeye başlanır. Bunun nedenleri arasında soykırım sırasındaki tutumdan dolayı vicdan azabı duyma ve günah çıkarma isteği, ekümenik (evrensel) hareketin Yahudilerle ilişkileri tekrar gözden geçirmeye itmesi, Batılılarca İsrail devletinin Ortadoğu coğrafyasında bir kale olarak görülmesi

²⁶ Ömer Faruk Harman, “*Hıristiyanların İslam'a Bakışı*”, **Asrımızda Hıristiyan-Müslüman Münasebetleri**, İstanbul 1993, s. 109.

²⁷ Mehmet Aydın, **Hıristiyan Kaynaklarına Göre Hıristiyanlık**, s. 37.

²⁸ Osman Cilacı, **Hıristiyanlık Propagandası ve Misyonerlik Faaliyetleri**, Ankara 2005, s. 46.

²⁹ Gündüz-Aydın, s. 41.

³⁰ Küçük, “*Müslüman-Hıristiyan Diyaloguna Genel Bir Bakış*”, **Asrımızda Hıristiyan-Müslüman Münasebetleri**, İstanbul 1993, s. 55.

³¹ Şinasi Gündüz & Mahmut Aydın, **Misyonerlik**, İstanbul 2002, s. 102.

³² Mustafa Alıcı, **Müslüman-Hıristiyan Diyalogu**, İstanbul 2005, s. 159.

gibi sebepler sayılabilir. En önemli faktörse 23. John'un genel politikası neticesinde ortaya çıkan II. Vatikan Konsili'dir. Hatta bu konsilin sırf Yahudilerle uzlaşmak amacıyla toplandığını beyan eden yorumlar bulunmaktadır. Katolikler birden İsa'nın da bir Yahudi olduğunu hatırlar, Yahudilere dönük oldukça olumlu ifadeler kullanmaya özen gösterirler. Diğer mezheplere mensup Hıristiyanları *İsa'da kardeşler* olarak gören Katolikler, Yahudileri de *eski kardeşler* olarak zikretmeye başlarlar. Nihayet 15 Haziran 1994'te Vatikan, İsrail devletini resmen tanımıştır. Fakat Vatikan-İsrail ilişkilerinde de zaman zaman sıkıntılar yaşanmaktadır. Örneğin Papa 16. Benedict 10 Temmuz 2005'te antisemitizmle savaşağını ifade etmiştir. Aynı şekilde 2007 yılında küçük çaplı bir kriz baş göstermiş, bunun üzerine Vatikan'ın İsrail temsilcisi Başpiskopos Antonio Franco, önce düzenlenecek soykırım etkinliklerini boykot edeceğini ilan etmiş, ancak daha sonra olay dünya medyasında oldukça fazla yankı bulunca kararından vazgeçip törenlere katılacağını bildirmiştir.³³

Şimdi sırasıyla ülke ve dünya siyasetini ilgilendiren diğer konuları irdeleyelim:

1915 Ermeni İddiaları Karşısında Vatikan

Vatikan ile Türkiye arasında 27 Mayıs İhtilali'ni takip eden günlerden sonra yaşanan en önemli siyasî konu soykırım krizidir. Vatikan, Ermeni İddiaları ile ilgili ilk çıkışını 1965'te gerçekleştirmiştir. 6. Paul'un 14 Kasım 1964 tarihinde Katolik Ermeni Patriğine yazdığı mektup, 1965 tarihinde basına servis edilir: "*Ermenilerin, ecdatlarının kurban edilmesini anmaya hazırlandıklarını ve aziz ölülerinin ebedi istirahatleri ve ruhları için dua edeceklerini bildiren mektubunuzu aldık.*"

İkinci çıkış 9 Kasım 2000 tarihinde Papa II. Jean Paul tarafından Hıristiyanların 20. yüzyılı unutmayacağı ifade edilerek dile getirilmiştir: "*Yüzyılın başındaki Ermeni Soykırımı, bilahare yaşanacak vahşetlerin mukaddimesi konumundaydı. İki dünya savaşı, çok sayıdaki bölgesel çatışmalar ve bilinçlice uygulanan soykırım kampanyaları, milyonlarca insanın yaşamına mal oldu.*"³⁴

1915'in 100. yılında Vatikan'da düzenlenen ayinde ise Papa Francesco Ermenilerin soykırımı uğradığını söylemiş ve Türkiye'nin tepkisiyle karşılaşmıştır:

Son yüzyılda insanlık 3 büyük trajedi yaşamıştır. Bunların ilki, 20. yüzyılın ilk soykırımı olarak görülen ve- Katolik ve Ortodoks Süryaniler, Asuriler, Keldaniler ve Rumlarla birlikte- ilk Hristiyan ulus olan siz Ermeni halkına karşı yapılmış olandır. Piskoposlar, rahipler, din adamları, kadınlar, erkekler, yaşlılar ve hatta savunmasız çocuklar ve hastalar bile öldürülmüştür.

Konuşma üzerine Cumhurbaşkanı Erdoğan papaya sert tepki göstermiştir:

³³ Çoban, ss. 250-252.

³⁴ <https://m.bianet.org/bianet/toplum/160356-papa-larin-1915-ile-imtihani>, Erişim Tarihi: 21.10.2018.

Tarihçilerin işini siyasetçiler, din adamları aldığı zaman oradan hakikat değil, işte bugün olduğu gibi hezeyan çıkar. Ben bu vesileyle tekrar ortak komisyon çağrımızı yineliyor ve arşivlerimizi sonuna kadar açmaya açık olduğumuzu vurgulamak istiyorum. Ve Sayın Papa'yı da bu tür yanlışlara herhalde bir daha düşmez diye kınıyorum ve uyarmak istiyorum.

Papa daha sonra başka konuşmalarında da soykırım ifadesini kullanmaya devam etmiştir:

Arjantin'de Ermenilerin katledilmesinden söz edilirken hep soykırım kelimesi kullanılırdı. Ben başka bir kelime bilmiyordum. Roma'ya geldikten sonra ise başka bir ifade duydum "Büyük Felaket" (Metz Yeghern), ki bunun nasıl telaffuz edildiğini bilmiyorum... Ben her zaman, geçen yüzyılda 3 soykırım yaşandığından söz ettim. Birincisi Ermenilere yapılan, sonra Hitler'in yaptığı ve sonuncusu da Stalin'inki.

Bu olaylardaki asıl suçlunun ise yüzünü başka yöne dönen büyük uluslararası güçler olduğundan bahsetmiştir.³⁵

Srebrenitsa Katliamı (1992-1995)'na Sessiz Kalmak

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa topraklarında yaşanan en büyük vahşet, 1992-1995 yılları arasında Bosna'da bütün dünyanın gözleri önünde gerçekleşen Srebrenitsa Katliamı'dır. Srebrenitsa güvenli bölge olarak ilan edilmiş, orada bulunan Boşnakları korumakla görevli Hollanda Askerî Birliği, komutan Albay Karremans'ın emriyle Boşnakları Sırlara teslim ederek katliama davetiye çıkarmıştır. Zira Sırlar aynı coğrafyada yaşadıkları Müslüman Boşnakları sistemli şekilde haritadan silmek için azmetmiştir. Sırlar adeta yeni bir Haçlı Seferi başlatmış, Yunan, Rus, Romen, Bulgar ve Ukraynalı fanatik Ortodokslar ile Katolik Hırvatlar da onlara yardımcı olmuştur. Birleşmiş Milletler, NATO, Amerika Birleşik Devletleri ve bütün Avrupalı devletler bu insanlık dışı uygulamaları naklen izlemiştir. Vatikan onlardan farklı olarak vahşete karşı bazı barışçıl girişimlerde bulunmuş, dua edip çağrılar yapmış, ancak bunlar nasihatini ötesine geçememiştir. Savaşın sona ermesinden sonraysa muhtelif kiliseler papalığın barışa nasıl katkı sağladığını gösteren yayınlar yapmıştır.³⁶

Savaşta yakınlarını kaybedenler, Papa Francesco'nun Ermeni iddiaları hakkında soykırım nitelenmesinde bulunurken, Bosna'da yaşananları kitlesel cinayet olarak ifade etmesine tepki göstermektedir. Srebrenitsa'da iki oğlunu ve eşini kaybeden, Srebrenitsa Anneleri Derneği Başkanı Hatica Mehmedoviç, papanın açıklamalarına şaşırmadığını, ancak Srebrenitsa'da yaşananların soykırım olduğuna dair bir mahkeme kararının bulunduğunu ve bu karara saygı duyulması gerektiğini

³⁵ <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42941362>, Erişim Tarihi: 20.10.2018.

³⁶ İlker Alp, **Srebrenitsa Soykırımı (Temmuz 1995)**, Avrasya Etüdüleri 52/2017-2, ss. 153-197; Çoban, s. 243.

vurgulamış, ardından papaya şöyle mesaj göndermiştir: “*Srebrenitsa'da yaşananları bilmeyenler ki bu Papa da olsa, gerçekleri öğrenebilir.*”

Papa Francesco, 12 Nisan'da Vatikan'da düzenlenen ayinde, Papa 2. Jean Paul'ün “*20. yüzyılın ilk soykırımı*” ifadesine atıfta bulunmuştu. Diğer iki büyük trajedinin Nazizm ve Stalinizm döneminde yaşandığını belirtmiş, “*Son olarak da Kamboçya, Ruanda, Burundi ve Bosna'da kitlesel cinayetler işlendi.*” ifadesini kullanmıştı.³⁷

Ruanda'da Yaşananlar (1994)

I. Dünya Savaşı'ndan sonra sömürge olarak Belçika'ya verilen Ruanda'da yapay bir etiketleme neticesinde nüfusun %90'ı Hutular, %10'u da Tutsiler olarak ayrıştırılmıştır. 1994 yılında yakın dönem insanlık tarihinin en karanlık sayfalarından biri cereyan etmiş, 100 gün içinde 800 binden fazla Tutsi, Hutular tarafından katledilmiştir. Ruanda'daki olaylar, yetkili bir uluslararası mahkemenin Srebrenitsa Katliamı ile birlikte soykırım olarak kabul ettiği iki hadiseden biridir. 1994 yılında Ruanda'da gerçekleşenlerin papalık açısından daha vahim boyutları bulunmaktadır. İşin enteresanı her iki taraf da Katolik'tir. Hutular Tutsileri acımasızca öldürürken II. Jean Paul, kilisenin, üyelerinin işlediği suçlardan sorumlu tutulamayacağını beyan etmiştir. Ancak sonrasında Ruanda Katolik Kilisesi, Ruanda Soykırımı sırasında gerçekleştirilen sistematik katliamda kilise üyelerinin rol oynaması sebebiyle özür dilemiştir.³⁸ Basında çıkan haberlere göre, söz konusu özür kısmen şu sözleri içermektedir:

Kilisenin yaptığı tüm yanlışlar için özür diliyoruz. Tüm Hristiyanlar adına yaptığımız yanlışların her türlü için özür diliyoruz. Tanrı'ya bağlılık yeminlerini bozan kilise üyelerini esefle karşılıyoruz.

Her ne kadar Kilise kimseyi kötülük yapmak için yollamadıysa da, özellik biz Katolik din adamları Tutsi'lere yönelik 1994 Soykırımı'ndaki rolü olan bazı kilise üyeleri, rahipler ve kendini Tanrı'ya ve genel anlamda Hristiyanlara adayan insanlar için tekrar özür diliyoruz.

Katolik kilisenin soykırım sırasında katliamları önleyebilecek etkin güce sahip olduğu ifade edilerek Vatikan eleştirilmektedir. Vatikan, uzun süreden beri Ruanda Katolik Kilisesi'nin katliamlardaki rolünü inkâr etmekle suçlanmaktadır. Ayrıca, Roma Katolik Kilisesi'nin ve üyelerinin soykırımın faillerinin Ruanda'dan kaçmasını yardımcı olduğu veya Ruanda'ya iade edilmesini engellediği iddia edilmektedir.³⁹

³⁷ Yeni Şafak, “*Srebrenitsa Anneleri Vatikan'a Tepkili İki Yüzlü Papa!*,” 22 Nisan 2015.

³⁸ Çoban, s. 243.

³⁹ Ali Murat Taşkent, “*Katolik Kilisesi Ruanda Soykırımı'ndaki Rolü Sebebiyle Özür Diledi.*”, Avrasya İncelemeler Merkezi, 05.12.2016,

Sonuç Yerine

Hem siyasî hem dinî bir merkez olan Vatikan, her ne kadar nüfus açısından dünyanın en küçük ülkesi olsa da nüfuzu itibariyle 1 milyar 200 milyonluk Katolik dünyaya hitap etmektedir. Ancak buna rağmen dünya siyasetini ilgilendiren konular karşısında çoğu zaman sessiz kalmayı ya da tarafsız görünmeyi tercih etmiştir. Tarafsız görünmenin aslında Vatikan'ın konuya arka planda pragmatist bir anlayışla yaklaşması demek olduğunu örneklerle izah ettik.

Vatikan devletinde din siyasete payanda olmuştur. Bu bağlamda daha önceki konsillerin genel itibariyle Hıristiyanlık dini içindeki ihtilafli konuları çözmek üzere bir araya geldiği, II. Vatikan Konsili'nin ise tamamen siyasî maksatla toplandığı bilinmektedir. Alınan kararlar, İslam dini ve Yahudilerden bahseden metinler, daha sonraki süreçte konsil hakkında gerçekleştirilen yorumlar bunu açıkça ortaya koymaktadır. Öyle ki Katolik Kilise, Ortodoks ve Protestanlara *İsa'da kardeşler* diyerek Yahudilere de *eski kardeşler* şeklinde seslenerek zeytin dalı uzatmıştır.

Katolik Kilise, dünya üzerinde gerçekleşen olayların bir kısmını soykırım olarak zikrederken bir kısmını ise bu kategoriye sokmamaktadır. Ya da olaylar olup biterken sessiz kalmakta, aradan zaman geçtikten sonra özür dilemektedir. Bütün bunlar Vatikan'ın konuya pragmatist yaklaştığını bir kez daha ispat etmektedir. Nihayet şunu söylemek mümkündür; Vatikan, Batı Medeniyeti'nin bir üyesidir ve siyaseti Batılı bir argüman olan Huntington'un Medeniyetler Çatışması tezinin gölgesinde yürütmektedir.

Kaynakça

- Alıcı, Mustafa, **Müslüman-Hıristiyan Diyalogu**, İz Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Alp, İlker, “**Srebrenitsa Soykırımı (Temmuz 1995)**”, **Avrasya Etüdleri** 52/2017-2, ss. 153-197.
- Altındal, Aytunç, **Vatikan ve Tapınak Şövalyeleri**, Alfa Yayınları, İstanbul 2004.
- Aydın, Mehmet, **Hıristiyan Kaynaklarına Göre Hıristiyanlık**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2007.
- Barker, G., **O'nun İzinde: M.S. 30 Yılından Bugüne Dek İsa Mesih'in Topluluğunun Tarihi**, Zafer Matbaası, İstanbul 1985.
- Bottero, Jean & Marc-Alain OuakninUAKNIN, Marc-Alain, MOINGT, Joseph, **İnancın En Güzel Tarihi**, Çeviren: İsmet Birkan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2003.
- Cilacı, Osman, **Hıristiyanlık Propagandası ve Misyonerlik Faaliyetleri**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2005.

<https://avim.org.tr/tr/Yorum/KATOLIK-KILISESI-RUANDA-SOYKIRIMI-NDAKI-ROLU-SEBEBIYLE-OZUR-DILEDI-1>, Erişim Tarihi: 21.10.2018.

- Çoban, Bekir Zakir, **Hıristiyanlıkta Papalık Kurumu Ortaya Çıkışı, Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Dinler Tarihi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir 2007.
- Dilligil, Turhan, **İmralı'da Üç Mezar**, Dem Yayınları, İkinci Baskı.
- Dvornik, Francis, **Konsiller Tarihi: İznikten II. Vatikan'a**, Fransızcaya Çeviren: Soeur Jean-Marie O.P., Fransızcadan Türkçeye Çeviren: Mehmet Aydın, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1990.
- Gray, M. Christopher, **"The Provocative Power of the Papacy"**, *Orbis*, Vol. 44, Summer 2001.
- Göktaş, Lütfullah, **"II. Vatikan Konsili Belgelerinde Müslümanlara İlişkin İbarelerin Çevirisi Üzerine"**, *İslamiyat Üç Aylık Araştırma Dergisi*, 3 (4), Ankara Ekim-Aralık 2000.
- Gündüz, Şinasi & Mahmut Aydın, **Misyonerlik**, Kaknüs Yayınları, İstanbul 2002.
- Harman, Ömer Faruk, **"Hıristiyanların İslam'a Bakışı"**, **Asrımızda Hıristiyan-Müslüman Münasebetleri**, İslami İlimler Araştırma Vakfı, İstanbul 1993.
- Küçük, Abdurrahman, **"Müslüman-Hıristiyan Diyaloğuna Genel Bir Bakış"**, **Asrımızda Hıristiyan-Müslüman Münasebetleri**, İslami İlimler Araştırma Vakfı, İstanbul 1993.
- Michel, Thomas, **Hıristiyan Tanrı Bilimine Giriş: Dinler Tarihine Katkı**, Ohan Basımevi, İstanbul 1992.
- Osmancık, Güzin, **"MGR Georges Marovitch'le Vatikan Elçiliğinde Bir Söyleşi"**, **Şişli Gazetesi**, <http://guzin.blogcu.com/vatikan-temsalcisi-mgr-georges-marovitch-ile-vatikan-elciliginde/24281>, 21.03.2010.
- Taşkent, Ali Murat, **"Katolik Kilisesi Ruanda Soykırımı'ndaki Rolü Sebebiyle Özür Diledi."**, **Avrasya İncelemeler Merkezi**, Yorum No: 2016/68, 05.12.2016, <https://avim.org.tr/tr/Yorum/KATOLIK-KILISESI-RUANDA-SOYKIRIMI-NDAKI-ROLU-SEBEBIYLE-OZUR-DILEDI-1>, Erişim Tarihi: 21.10.2018.
- Tümer, Günay & Abdurrahman Küçük, **Dinler Tarihi**, Ocak Yayınları, Ankara 1997.

GEREDE'DE GİRİŞİMCİLİK ÖRNEĞİ OLARAK DERİ VE DERİ ÜRÜNLERİ

*Nurettin AKÇAKALE, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
nurettin_akcakale@hotmail.com*

Musa KAYIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, musakayis@ibu.edu.tr

Girişimcilik kavramının kökeni Fransızca “entreprenure” kelimesidir. Türkçe anlamı ise bir şey yapmaktır. İşletme ve iktisat alanında uzun yıllardır kullanıldığı görülmektedir. 18. yüzyılda dönemin Fransız iktisatçılarından olan Richard Cantillon girişimcilik ile risk almayı ilişkilendirmiştir. Cantillon girişimciliği, fırsatları değerlendirmek ve risk almak şeklinde ifade etmektedir. Fransız iktisatçı J.B. Say'ın girişimcilikle ilgili tanımlamalarından sonra, üretim faktörleri olarak kabul edilen emek, sermaye ve tabiat faktörlerine girişimcilikte ilave edilerek dördüncü üretim faktörü olarak kabul edilmiştir.

Dünyada ve ülkemizde deri kullanımı, tekstil işleme tekniğinin kullanılmasından çok daha öncelere dayanmaktadır. Ülkemizin dericilikle ilgili çalışmalarında, ilk akla gelen merkezlerden biri olarak Gerede ön plana çıkmaktadır. Dericiliğin Gerede'de yüzyıllar öncesine dayanan geleneksel bir sanat olduğu bu alanla ilgili yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Osmanlı imparatorluğunun 1395 yılında Gerede'yi topraklarına katmasıyla Gerede halkı dericilik sanatı ile tanışmış ve ahilik yolu ile deri işlemeciliği günümüze kadar devam etmiştir. Bu gün Gerede'de dericiliğin teknolojik gelişmelerle birlikte 120 büyük fabrikada (tabakhane) işlenmesiyle, Türkiye'nin hemen her yerine ve yurt dışına yarı mamul olarak satılmaktadır. Ülkemizde özellikle kemer ve ayakkabı sayısı olarak kullanılan büyük baş hayvan derilerinin % 40'ı Gerede'de işlenmektedir.

Gerede'de deri işlemeciliğindeki bu gelişmelere paralel olarak zaman içerisinde burada üretilen (işlenen) derileri genel ağırlık erkek kemer üretimi şeklinde yan bir sanayi girişimine dönüştüren 120'e yakın işletme faaliyet göstermektedirler.

Anahtar kelimeler: Girişimcilik, Dericilik, Deri, Kemer imalatı

LEATHER AND LEATHER PRODUCTS AS A VARIETY OF ENTREPRENEURSHIP IN GEREDE

The root of the concept of entrepreneurship is the word "entrepreneur" in French, which means "to do something" in Turkish. It has been used for many years in business and economics. Richard Cantillon, an 18th-century French economist, relates entrepreneurship to risk-taking. Cantillon entrepreneurship refers to evaluating opportunities and taking risks. After the descriptions of entrepreneurship by J.B. Say, a French economist, entrepreneurship was also added to the labor, capital, and natural factors, which are considered as the production factors. The use of leather in the world and in our country is based on much earlier than the use of textile processing techniques. As one of the centers that came to mind first in our country's works on leather, Gerede is in the forefront. It is understood from the research studies made about this field that it is a traditional art that dates back to Gerede centuries ago. In the Ottoman Empire, in 1395, Gerede's land was introduced to the land and the Gerede people became acquainted with the art of leather production. Nowadays, with the technologically developed processes in 120 large-scale leather production factories in Gerede (tanneries), leather is sold in almost every corner of Turkey and semi-manufactured abroad. In our country, 40% of the cattle breeds used especially as belts and shoes are processed in Gerede. In Gerede, in parallel with these developments in leather processing, there are close to 120 enterprises which, over time, produce (cultivate) their skin into a secondary industrial venture in the form of general weight male belt production.

Keywords: Entrepreneurship, Leatherwork, Leather, Belt production

1. GİRİŞİMCİLİK

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile beraber fazla önem kazanan girişimcilik kavramı geçmiş çağlardan günümüze kadar, birçok araştırmacının tanımlamaya çalıştığı hem iktisat, hem de işletme bilimi alanında en çok ilgilenilen konulardan biri olmuştur. Bu gün hala gerek teorik anlamda gerekse uygulama anlamında yoğun bir şekilde üzerinde tartışmaların yaşandığı bir alandır (Marangoz, 2016: 41).

Girişimci herkesin baktığı halde göremediğini gören, gelişmenin ve değişimin öncüsüdür. Girişimcilik vizyon sahibi olmayı, farklı açılardan olaylara bakabilmeyi, büyüme isteği ve yenilikçi bakış açısı gerektirir. Girişimciler getirmiş oldukları yeniliklerle, kahraman olarak algılanırlar. Çünkü değişim sürecini iyi gözlemleyerek, fırsatları yakalar, problemlerin analizini yapar, değişimi yöneterek rekabet üstünlüğü elde edebilmek için stratejik kararlar alır (Karadal, 2014: 24).

Girişimci kavramının zihinlerde çağrıştırdığı, girişimci ifadesi "iş adamı", veya "patron", bazen de "yönetici" kavramları akla gelmektedir. Bu şekilde

tanımlanan kişide bazı özelliklerin temel olarak var olduğu kabul edilir. Örnek olarak, toplumdaki insanların değişik ihtiyaçlarını fark edebilme ve bu ihtiyaçları tedarik edebilecek mal veya hizmet üretme yeteneğine vakıf olma, risk alma, yeni fikirler ve yeni fırsatların arkasından koşabilme gibi özellikler girişimcilere verilmiştir. Beceriklilik ve atılganlık da girişimcilerin özelliklerinden kabul edilmektedir. Bilim alanında girişimci kavramına yönelik yapılan tanımların ortak yanları, girişimcilerin başkalarının göremedikleri, algılayamadıkları fırsatları sezip, bunları çekici birer iş fikrine dönüştürme yeteneğine sahip olmaları ve risk almalarıdır (Güney, 2015: 57). Bu bağlamda, girişimci kavramı anlam olarak, maceracı, hükümet alt yapı bağlantılarını kuran kişi, mimar ve tarım ile uğraşan, araştırmacı insanlar için kullanılmıştır. Sonradan da sanayi alanında, risk alan veya riski hesaba katabilen sermayedarlar için kullanılmış, girişimci için anlam genişliği sağlanmıştır (Bostancı ve Ekiyor, 2015: 40).

Girişimciler bir ülkenin gelişme ve kalkınma gücünün dinamosu işlevini üstlenen kişilerdir. Girişimci kavramı değişik mesleklere göre de farklı biçimde tanımlanmaktadır. Mesela ekonomistlere göre; üretim unsurlarını bir araya getiren kaynakları etkin kullanmak suretiyle üretim yapıp neticesinde para kazanan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bir sanayici bir iş adamı için girişimci; gözü kara bir yatırımcı, hırslı ve ihtiraslı bir rakip, bir müşteri veya bir müttefik olarak ifade edilmektedir. Bir ticaret erbabı için ise; yatırım yapıp, risk alan, rekabet ederek para kazanan kişi olarak adlandırılmaktadır. Bir psikolog için ise; bir şey elde etmek, bir şeye ulaşmak, bir şeyi denemek, diğerlerinin elindeki otoriteyi paylaşmak isteyen yüksek motivasyonlu insanlar girişimcidir (Hisrich ve Peters, 1988).

Girişimcilik kavramına ilişkin en sık rastlanan tanımlar şunlardır:

- Girişimcilik; “değer yaratmak için, kar amacı güden yeni bir işletme kurma veya büyütme ve yeni bir mal veya hizmet yaratma sürecidir.”(Bird, 1989).
- Girişimcilik; “bir fırsat algılama ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma faaliyetidir.”(Mueller and Thomas, 2000).
- Girişimcilik; fırsat elde etmek için alternatif üretim süreçlerini inceleme ve onların optimizasyonunu sağlama faaliyetidir.” (Lounsbury, 1998).
- Girişimcilik; birey ve toplum için değer yaratan, ekonomik fırsatlara cevap veren veya ekonomik fırsatlar yaratan bireyler tarafından ortaya konulan, getirdiği yeniliklerle ekonomik sistemde değişikliklere neden olan bir süreçtir.(Muzyka, Koning and Churchill, 1994).

Tanımları itibariyle girişimcilikte yenilik vardır. Bu yenilik var olan kaynakların yeni bir birleşimini ifade eder (Orhan ve Ahmadov, 2006: 91). Başka bir ifadeyle

- Yeni bir malın üretimi ya da hizmeti
- Yeni bir üretim tekniğinin geliştirilmesi
- Yeni pazarların oluşturulması
- Yeni bir kaynak bulunması
- Endüstrinin yeniden dönüştürülmesi yeniliktir.

Yenilikçilik yaklaşımından dolayı girişimcilik, dönüşüm ve değişim çalışmalarının hazırlanmasını, kişilerin ve ekiplerin organizasyonunu, yaklaşımlar, teknolojiler, işlemler, yeni ürünler ve hizmetler gibi yollar aracılığıyla topluma ve pazara fayda sağlayan değerler oluşturmayı içeren bir süreçtir (Karcioğlu ve Kaygin, 2013: 3).

Girişimcilik, insanlık tarihinin olgusu kadar eskidir. Ekonomik ve sosyal gelişimin lokomotifi olarak görülen Girişimcilik son yıllarda girişimci modern ekonominin en önemli oyuncusu olarak kabul edilmektedir (Esen ve Çetin, 2012: 74). Girişimciler sayesinde, bölgesel fırsatlar en uygun bir biçimde kullanılarak, bireylerin refah seviyesinin artmasına ve bölgenin ekonomik olarak kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadırlar (Güreşçi, 2014: 1-25).

Gerede’de deri sanayii 900 yıllık bir geçmişe sahiptir. Ahilik yoluyla öğrenmiş oldukları deribağlık (deri işlemeciliği) mesleğinde ilk zamanlarda yılda 80-90 adet deri işlerken, gelişen teknolojiyi takip ederek, işletmelerinde son teknoloji makineleri bulduran Geredeli deri girişimcileri bu gün günlük 240 ton deri işleme kapasitesine sahiptirler. Gerede de bu gün 150 civarında deri fabrikası bulunmaktadır. Gerede deri sanayii Türkiye’deki ayakkabı ve saraciye sanayinin gelişmiş olduğu yörelere mamul deri satışı yapmaktadır. Aynı zamanda bu firmalar Avrupa ülkelerine, birleşik devletler topluluklarına ve Arap ülkelerine ihracat yapmaktadırlar.

Gerede deri sanayi bu gün 2500 kişiye istihdam olanağı sağlamaktadır. Derinin yan sanayisi olan kemer üretimi ile birlikte bu sayı 3000 kişiye çıkmaktadır. Bu da hem Gerede’nin, hem de bireylerin ekonomik olarak refahına olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

2. DERİCİLİK

İnsanoğlunun temel ihtiyaçlarını gidermek için kullandığı ilk malzemelerden biri deridir. İlk insanlar avladıkları ve öldürdükleri hayvanların etleri ile karınlarını doyurmuş, derileri ile postlarını vücutlarını koruyucu ve örtünme aracı olarak kullanmışlardır (Serin, 2008: 5). Derinin kullanımı, tekstilin icadından çok daha eski bir tarihe sahiptir. Bu gün gelişmiş tekniklerle işlenen zarif deri eşyalar tarih içinde yer alan uzun bir gelişmenin sonucudur. Derilerin işlenmesi ve daha sonra tabaklanması, ilk insanların kazandıkları deneyimler ve

bazı rastlantılara bağılı olarak gelişmiştir. Bir rastlantı sonucu içine meşe ve palamut gibi tanenli bitkilerin düşmesi ve yine rastlantı sonucu su birikintilerinin burada bulunmasıyla deriler kendiliğinden tabaklanmıştır (Yıldız, 1987: 22).

Anadolu'da Selçuklu döneminde örgütlenecek, rekabet olgusuyla tanışan dericilik zanaatı, Osmanlı döneminde işlenmiş deri ve deri ürünlerini kalitede zirveye ulaştırmıştır. (Özdemir, 2007: 48). Türkiye'de dericilik Osmanlı İmparatorluğu'nun yükseliş döneminde çok gelişmiş, XVI. Ve XVII. yüzyıllarda en parlak devrini yaşamıştır. Savaş gereçlerinin büyük bir kısmı, savaş elbiseleri, deri hurçlar, çok sayıda kitap cildi, ordunun ayakkabı üretimi deriden yapılmıştır. XVIII. yüzyılda Avrupa pazarları işlenmiş Türk derilerini tercih eder olmuşlardır (Günay, 2004: 3).

Deri ve deriden eşya üretiminin insanoğlunun yaşama alanı olarak seçtiği her bölgede var olduğu bilinmektedir. Deri işlemeciliği ve işlenmiş derinin günlük yaşamın birçok alanında kullanılmasının hayvanların evcilleştirilmesiyle başladığı bilinmektedir.

2.1 Gerede'de Dericilik

Gerede'de toprakların tarım için yeteri kadar verimli olmaması ve düz arazinin azlığı nedeniyle, kuru tarım ve nadas zorunluluğu, üreticiyi hayvan yetiştirmeye yöneltmiştir. Gerede'deki dağlık yapı, yükselti ve iklimin sert olması kırsal kesimde hayvancılığın önem kazanmasında etkin rol oynamıştır.

Coğrafi açıdan Gerede ve çevresinin yüksek bir yayla konumunda olması, burada yağış şartlarının uygun olmasından dolayı yoğun bir otlığın varlığı, Gerede ve civar halkın ziraatla, hayvancılığı bir arada yapmasına olanak sağlamıştır. Yetiştirilen hayvanların derilerinin de çokluğu burada debbağlık sanatının ortaya çıkmasına ve gelişmesine vesile olmuştur (Güldür, 2016: 4, 8).

Gerede'de deri sanayinin tarihçesi çok eskidir. Gerede'nin 1354 tarihinde Orhan Gazi tarafından Osmanlı topraklarına katılmasıyla buraya yerleşen Ahiler, debagat (dericilik) sanatını Gerede ve çevresine yaymışlardır (Kaşmer, 2000: 260). O tarihlerden bu güne kadar dericilik sektörü Gerede'de devam etmektedir.

O zamanlarda Gerede dericilik sanayi ancak çevresinin ihtiyacını karşılayacak kadar, yani senede ancak bir parti (80-90 deri) işleyebilecek kapasitedir (Kaşmer, 2000:261).

Güldür (2016, 4, 8) deri ustası İbrahim Bağlan'ın ifadeleri ile "Deri oldukça zahmetli süreçten geçirilerek elde edilmekteydi. Ham derinin özellikle tüylerinden arındırılması işlemi güç gerektiren bir işlem olduğu için 3 veya 7 gün boyunca uğraşılırdı. Bir derinin son halini alması için ise en az 40 (mevsime göre 60 gün) günlük süre içerisinde yaklaşık 130 aşamadan geçmesi gerekmekteydi. Eskiden günümüzde kullanılan kimyasal maddeler olmadığı için deri işlemede çok farklı doğal malzemeler kullanılırdı. Örneğin deriler kıllarından arındırıldıktan sonraki işlem olan sama safhasında taze köpek pisliği, derilerin boyanması aşamasında ise taze hayvan kanı, sabun ve yumurta akı kullanılırdı".

1640 tarihlerinde Gerede'ye gelen Evliya Çelebi'ye göre: "Cümle esnafından ziyade debbağ ve bıçakçısı vardır." İşte bu satırdan anlaşıldığı gibi 1650-1750 tarihleri arasında Gerede deri sanayi önemli bir ilerleme kaydetmiş ve sayıları az olan debbağ hanelerin sayısı 30'a çıkmıştır (Kaşmer, 2000: 261).

Gerede'de dericilik o kadar ilerlemişti ki, Osmanlı ordusuna lazım olan gön, vaketa, sahtiyan, meşin, tutkal vesairenin büyük bir kısmı Gerede'den alındığı eski sicillerdeki siparişler emirleriyle sabittir (Ünlü, Cevahiroğlu, Çevik, 2000: 276).

Zaman içerisinde fazlalaşan tabakhaneler, 1935'te şehir içerisinde kaldırıлып şimdi bulunduğu yer olan Kaynarlar Mevkii'ne taşınmıştır. Dericilerin Kaynarlara taşınmasının en önemli sebebi Kaynarlar Mevkii'nin şehir dışında olduğundan dolayı derilerden arta kalan pisliğin etrafa rahatsızlık vermemesi ve dericilik için gerekli olan suyun burada bol olmasıdır.

1948 yılında dericiler kooperatifinin kurulmasıyla ve devletin üreten ve gelişen kurumlardan aldığı vergiyi kaldırmasıyla dericilik ilkel usullerden modern bir hale getirilmeye başlanmış ve bunun sonucu olarak da daha kaliteli ve seri üretime geçilmeye çalışılmıştır. Eskiden yalnız çevreden elde edilen hammaddeler, ulaşım imkânlarının da artmasıyla diğer bölgelerden de temin edilmeye başlanmış ve yine ulaşım ile bağlantılı olarak satış durumu da artmıştır.

Günümüzde hala aynı yerde devam eden dericilik sektöründe 120 adet fabrikada yaklaşık 3000 kişi çalışmaktadır. Türkiye'de üretilen ayakkabılık derinin yaklaşık % 40' i Gerede'de üretilmektedir (DPT Komisyon Raporu, 1996: 16).

Bölgede sadece büyükbaş hayvan derileri işlenmektedir. Günlük ortalama deri imalatı 90-100 ton civarındadır. Dericiliğin bölge ekonomisine katkısı oldukça fazladır. Türkiye genelinde büyükbaş derinin % 15'i Gerede'de üretilmektedir (Serin, 2008: s.12). Üretimde daha çok yerli deri kullanılmakta fakat Azerbaycan, Gürcistan, Bulgaristan ve Avustralya'dan ham deri alımı yapılmaktadır (<http://gerede.web.tr/dericilik1.html>).

İmalatta kullanılan ham derinin %50'si ithal, % 50'si iç piyasadan temin edilerek, satışların %88'i iç piyasaya %12'si dolaylı veya direkt olarak dış piyasaya satılmaktadır (DPT, 1996: 16).

1992 yılında Organize Sanayi Bölgesi kuruluş çalışmalarına başlanmış ve bu gün tamamlanma aşamasına gelmiş deri organize sanayine Kaynarlar' da bulunan deri sanayicilerinin taşınmaları hedeflenmektedir. Kurulan arıtma tesisleri ile de dericilik sektörünün çevre ve insan sağlığı açısından duyarlı bir sanayi kolu olmasına özen gösterilmektedir.

Deri girişimcilerinin, şirketlerini birleştirerek oluşturdukları büyük fabrikalarda daha fazla üretim yapılmaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda yenilenen makinelerle üretilen deriler, daha kısa zamanda ve daha kaliteli olarak üretilmektedir.

Bu gelişmeler ve derideki üretimin artması Gerede'deki girişimcileri deriyi farklı bir şekilde değerlendirmek ve fayda sağlayabilmek adına Gerede'de kemercilik mesleğinin gelişmesine ve kemer üreten atölyelerin artmasını sağlamıştır.

3. KEMERCİLİK

Kemer; beli çevreleyen ve kuşak gibi birkaç kere sarılmayıp, bir kat sarılarak toka ile tutturulan, deriden, çuhadan, kumaştan veya metalden yapılmış (kuşak) bel bağına verilen isimdir. Kayış kemer, sırmalı kemer gibi. Elbiselerin altına gizli olarak takılan ve içinde para saklamak için cepleri bulunan kemere “para kemeri” veya “altın kemeri” denir. Eskiden yolcular paralarını güvenlik amacıyla kemerlerinde taşırlardı.

Kemerler; giysilere bağlı olarak üretilmiş olabileceği gibi, giysilerden bağımsız bir biçimde aksesuar amacı ile de kullanılabilir. Kemeri oluşturan unsurlar, zaman içinde moda olgusu nedeni ile (biçim ve özellikleri) değişebilmektedir (Megep, 2012: 3).

İlk başlarda bir ihtiyaç sonucu kullanılmaya başlanan kemerler, zaman içinde giyimde önemli aksesuarından biri haline gelmiştir. Kemer, giyimde vazgeçilmez unsurlarından biridir. Kemer; moda, giyim ve çanta, ayakkabı, şapka gibi diğer giyim aksesuarlarından bağımsız düşünülemez. Diğer aksesuarlarla uyumlu, yerinde ve zamanında kullanılan kemer, insanı daha şık göstermektedir (Megep, 2011: 3).

Doğal deri, suni deri ve tekstil türü malzemelerden bavul, çanta cüzdan, kemer vb. ürün yapma işine saraciye denilmektedir.

Saraciye mesleğinin her bir dalı olan çanta, cüzdan, bavul, valiz vb. imalatında kullanılan malzemeler benzerlikler gösterse de her birinin üretim tekniği birinden çok farklı meslek dalları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kemer imalatında da ayakkabı, çanta ve cüzdanda olduğu gibi tasarım çok önemlidir. Kemer ve toka imalatında; tasarımın amacı, günün trendlerine uygun model oluşturma yanı sıra estetik ve kaliteyi en üst düzeye çıkarmaktır.

Kemercilikte tasarım; sürekli değişim, sürekli yenilenmeyi gerektiren bir alandır. Kemer imalatında kalıcı ve başarılı olabilmek için tasarım ilkelerini ve uygulamalarını bilmek, kaliteli işçilik, esnek ve işlek bir zekâyâ sahip olmayı gerektirmektedir.

3.1. Türklerde Kayış ve Kuşak Kültürü

Binlerce yıl öncesinde insanlık örtünmeye çalışırken, Türkler avret yerlerini örtecek donu icad etmişlerdir. Donu da kuşak ile sarmışlardır. Günlük yaşamlarında ve savaşlarda rahat hareket edebilecek giysileri kullanmışlardır. Bu giysilerden en önemlisi “balak” tır. Balak, uzun don demektir. İç donun üzerine balak giyinen Türkler, balağı da deriden yapılmış kayışlarla bel seviyesinde sarmışlardır.

Günümüzde artık “balak” sözcüğü yerine Fransızca kökenli “pantolon” sözcüğünü kullanılmaktadır. Zaman içerisinde dilimize Fransızcadan geçen Pantolon ve Farsçadan geçen Şalvar Türkçe “balak” sözcüğünün yerini Türkçe kayış ve kuşak olarak kullanılan kelimelerin yerini Farsçadan dilimize geçen kemer yerini almıştır.

Balak üzerine sarılı olan kayışlar, çok amaçlı kullanıldığı gibi bir sosyal statüyü ve rütbeyi de gösteren işaretler taşırdı. Kurganlarda bulunan altın kayış tokaları ve taş anıtlarda kayış görüntüleri, Türklerin kayışa verdiği önemi açıkça ifade etmektedir.

Erlere için düzenlenen “kayış kuşanma” törenleri günümüze kadar ulaşmıştır. Hatta yakın tarihlere kadar çeşitli meslek gruplarında Ahilik geleneklerine göre “kemer kuşanma” törenleri yapılmıştır. (<https://yenidenergenekon.com/246-turklerde-kayis-ve-kusak-kulturu/>)

3.2. Kemer Çeşitleri

Kemer çeşitlerini genel olarak bayan ve erkek kemerleri şeklinde iki başlık altında toplamak mümkündür. Ayrıntılı olarak ele aldığımızda ise kemerler aşağıdaki şekilde sınıflandırılırlar.

a). Kullanılacağı yere göre kemer çeşitleri

- **Spor kemerler;** Kösele ve kalın derilerden, kesme kenar olarak üretilmekte, yüzeyleri, spor dikişler, boya, baskı, çeşitli örgüler ve hazır metallerle süslenmektedir. Kullanılan malzeme özelliğinden ve sadeliğinden dolayı günlük yaşamın bir parçasıdır. Spor giyimi tamamlayan, günün modasını yansıtan, süsleme malzemeleri hangi tipte olursa olsun, düz veya parçalı olarak üretilebilen kemerlerdir.
- **Fantezi kemerler;** Fantezi giyimi tamamlayan, düz ve şekilli modellerde üretilen ve genellikle fantezi malzemelerin kullanıldığı kemerlerdir.

b). Yapımında kullanılan malzemeye göre kemer çeşitleri

- **Kumaş kemerler;** Yünden, ipekten ve bunların karışımından özel olarak yapılır. Bu tür kemerlerin çoğunun üzerleri değerli madenler ve taşlarla işlenmiştir.
- **Madeni kemerler;** Altın, gümüş, bakır, pirinç gibi çeşitli ve değerli madenlerden yapılırlar.
- **Deri kemerler;** Manda, vb. hayvan derilerinden yapılan kemerler en yaygın olanlarıdır. Kalın derilerden hazırlanan deri kemerler kösele kemer ve palaska kemer (asker keme) olarak adlandırılmaktadır.

Bayan kemerleri, model özelliklerine göre, çeşitli uzunluk ve genişlikte üretilmektedir. Spor ve fantezi çeşitleri vardır (Megep, 2011: 3-7).

3.3. Gerede’de Kemercilik

Deri işlemeciliği ile yarı mamul derilerin ham madde olarak kullanıldığı saraciye ve ayakkabı imalatı birbirlerine benzer gibi görünse de aslında çok farklı meslek dallarıdır.

1983 yılında Geredeli girişimci, bir eğitimcinin eşinin bileziklerini sermaye olarak kullanmasıyla başlattığı erkek kemeri imalatı zaman içerisinde gelişerek ilçenin geçim kaynaklarından biri olmuştur.

Bu gün kemer sektöründe faaliyet gösteren 120 işletme bulunakta ve bu işletmelerde yaklaşık olarak 500 kişi çalışmaktadır. İmal edilen kemerler Türkiye’nin her yerine pazarlanmasının yanı sıra özellikle Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere dünyada pek çok ülkeye ihraç edilmektedir.

İlçede kemer dışında diğer saraciye dallarından olan çanta ve cüzdan üretimi ve saya imalatı yapmak için Gerede Kaymakamlığının, Gerede Ticaret ve Sanayi Odasının girişimleri ile bazı girişimci firmaların arayışları devam etmektedir.

4. SONUÇ

Girişimciliğin, ülkelerin ve bireylerin ekonomik olarak kalkınmasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir.

Gerede’de ham deri işlemeciliğinin ve deri ürünleri imalatının dokuz yüzyıldan fazla bir geçmişe sahip olması, Gerede’nin hem tarihte hem de günümüzde sektör açısından önemli bir yer tutmasına neden olmuştur. Gerede’deki dericilerin şu an buldukları kaynarlar bölgesinde, kısıtlı olan alan yüzünden fazla gelişmeye elverişli olmaması, onların rekabet gücünü zayıflatmaktadır. İşletmelerin yeni yapılmakta olan Gerede Deri Organize Sanayi Bölgesine taşınmasıyla birlikte, oradaki kümelenme yapılanmasıyla birlikte daha fazla rekabet etme imkânına kavuşacaklar, aynı zamanda kalitede ve verimlilikte de göze çarpan bir duruma kavuşacaklardır.

Gerede’de işlenen deriler; ayakkabı ve kemer imalatında kullanılmaktadır. İç piyasada başta İstanbul, Ankara, Konya, İzmir, Gaziantep ve Hatay olmak üzere bu sektörlerin olduğu illere satılmaktadır. Bazı firmalar zaman zaman işledikleri derileri yarı işlenmiş veya işlenmiş olarak Rusya ve AB Ülkelerine ihraç etmektedir. Belli bir kalite tutturulursa ihracat rakamları daha da artabilir.

Deri ürünleri olarak sadece çok erkek kemeri ve evcil hayvanlar için tasma imalatının yapıldığı Gerede’de az bir Ar Ge çalışması ile çanta, cüzdan, Sümen takımı vb. deri ürünleri imalatı yapılabilir.

Üst sınıf işçilikle üretilen erkek kemeri ve evcil hayvanlar için tasmalar sadece iç piyasada değerlendirilmeyip mutlaka komşu ülkelere ihraç etmenin yolları aranmalıdır.

Gerede Meslek Yüksekokulunun Deri Teknolojisi ve Ayakkabı Tasarımı ve Üretimi programlarından mezun olan donanımlı öğrencilere iş imkânı sağlamış olacaklar, firmalarda öğrencilerin teknik ve teorik bilgilerinden faydalanmak suretiyle daha fazla kaliteli ürünler elde edeceklerdir.

KAYNAKLAR

- Bird, Barbara J. (1989) *Entrepreneurial behavior*. Illinois: Foresman and Company,
- Bostancı, H. ve Ekiyor, A. (2015) “Çalışanların İşe Adanmasının Örgüt İçi Girişimcilğe Etkisinin İncelenmesi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama,” *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*. 1 (1), 37–51.
- Devlet Planlama Teşkilatı. Deri ve deri mamulleri özel ihtisas komisyonu raporu (Yayın No: Dpt: 2436-Öik:493), T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Ankara, 1996.
- Esen, Ş. ve Çetin, S. (2012) “Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Girişimcilik ve İnovasyon,” *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 71– 82.
- Güldür, M. (2016: 4, 8). *Gerede’de Dericilik Kalemisi Dergisi*.
- Günay, D. Sektörel araştırmalar -Deri ve deri işleme sanayi sektörü, Türkiye Kalkınma Bankası A.Ş. Araştırma Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 2004.
- Güney, S. (2015) *Liderlik*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, Yayın No: 293.
- Güreşçi, E. (2014) “Girişimcilik Eğilimi Üzerine Bir Araştırma: İspir Hamza Polat MYO Örneği,” *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 9 (1), 23–38.
- Hisrich, R. D. and Peters, M. P. (1998). *Entrepreneurship*. New York: Irwin Mc Graw Hill
- Karadal, H. (2014) *Girişimcilik Bilgisi Ve Stratejik Girişimcilik*, Editör: H. Karadal. İstanbul: Girişimcilik, Uygulamalı Girişimcilik Eğitimi-KOSGEB Destekleri İş Planı-Sosyal Sermaye-Farklılıkların Yönetimi-Güncel Yaklaşımlar, İstanbul: Beta Yayıncılık No: 2948, 3. Baskı.
- Karcıoğlu, F. ve Kaygın, E. (2013) “Girişimcilik Sürecinde Dönüştürücü Liderlik Anlayışı: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama,” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27 (3), 1–20.
- Kaşmer, R. (2009: 260). *Gerede de Dericilik ve Tarihi Seyri. Geçmişten Günümüze GEREDE*. GERED Belediye Başkanlığı Kültür Hizmetleri.

Lounsbury, M. (1998). Collective entrepreneurship; the mobilization of college and university recycling coordinators, *Journal of Organizational Change Management*, 11, (1) 51-60.

Marangoz, M. (2016) Girişimcilik, İstanbul: Beta Yayıncılık No: 3066. 3. Baskı.

MEGEP (2011). Ayakkabı ve Saracıye Teknolojisi Alanı. ANKARA. 3.

MEGEP (2012). El Sanatları Teknolojisi, Kösele Kemer. ANKARA. 3.

Mueller, S. and Thomas, A.S. (2000). Culture and entrepreneurial potential: a nine country study of locus control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16, 52-62.

Muzyka, D. Koning, A. and Churchill, N. (1995). On Organization and adaptation: building the entrepreneurial corporation. *European Management Journal*, 13, (4) 352-365.

Orhan, S. ve Ahmadov, F. (2006) “Bir Girişimcilik Örneği Olarak Uluslararası Ortak Girişimlerin Başarı Kriterleri: Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı Örneği,” Kırgızistan: Uluslararası Girişimcilik Kongresi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 86, 11.

Özdemir, M. Geçmişten günümüze dericilik, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2007.

Serin, A.E. Dericilik sektörü ve toplam kalite yönetimi, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara, 2008.

(Ünlü, A., Cevahiroğlu, H. Ö., Çevik, A. Tarih boyunca Gerede. *Gerede Tarih ve Kültür Ansiklopedisi* Sayı: 1, Bolu, 2000.

Yıldız, N. “Tarih İçinde Deri” *Deri dergisi*, Yıl: 4. Sayı: 40. Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1987.

(<http://gerede.web.tr/dericilik1.html>).

ÜÇBÖLÜK (ILBARIT) KÖYÜ'NDEKİ ASMA MOTİFLİ KAYA MEZARLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yaşar Serkal YILDIRIM, Karabük Üniversitesi, yasaryildirim@karabuk.edu.tr

Karabük'ün Safranbolu ilçesinin yaklaşık 20 km güneydoğusunda bulunan Üçbölük (Ilbarit) Köyü'ndeki kaya mezarlarından cephesinde asma motifleri bulunan iki kaya mezarı incelenmiştir. Antik Çağda Paphlagonia olarak adlandırılan bölgede yer alan Üçbölük Köyü ve çevresinde yoğun olarak tespit edilen kaya mezarları bölgenin erken dönemi hakkında bilgi vermektedir. Özellikle de kaya mezarları üzerindeki asma motifleri Antik Çağ'da bağıcılığın bölge ekonomisi açısından önemini vurgulamaktadır.

İncelediğimiz her iki kaya mezarı cephesindeki kabartmalar, Paphlagonia Bölgesi'nin genel olarak anıtsal kaya mezarı cephe düzenlemesi ile karşılaştırıldığında oldukça sade bir yapıdadır. Bununla birlikte Soğanlı Vadisi'nde çok sayıda örneği görülen bu tip kaya mezarlarının definciler tarafından soyulmuş ve sonrasında yoğun bir tahribata maruz kalmış olması da, nispeten korunmuş olan bu kabartmaları, tarihlendirme açısından çok önemli kılmaktadır. Kaya mezarlarının her ikisi de tek odalı ve triclinium formundadır; tonoz şeklinde bir üst örtüye sahip mezar odaları içeriye sağa doğru açılan tek kanatlı bir kapıya sahiptir. Eldeki bulgular ışığında her iki kaya mezarı da M.S. 2.- 3. yüzyıl olarak tarihlendirilmiştir.

AN ASSESSMENT OF ROCK CUT TOMBS WITH VINE MOTIFS IN ÜÇBÖLÜK(ILBARIT) VILLAGE

Üçbölük (Ilbarit) Village is located 20 km southeast of Safranbolu district of Karabük. Two rock tombs with having vine motifs on the facade among the other rock tombs in the village of Üçboluk (Ilbarit) located in the area called Paphlagonia in ancient times were surveyed. Üçbölük Village and its surrounding rock tombs set light on the early period of the region. Especially, those vine motifs prove the importance of viniculture in the ancient times for the regional economy.

The facade of these two rock tombs we examined is relatively simple in comparison with the monumental facade arrangement of Paphlagonia. However, many of these types of rock tombs seen in the Soğanlı Valley have a great importance regarding giving exact information about their date since the other rock-cut tombs that have been discovered so far have been stripped off before and exposed to intense destruction. Both of the rock-cut tombs have a single-chambered, triclinium-shaped tomb chamber with a vaulted ceiling construction and a single-winged door opening into the right. In the light of the findings, both rock cut tombs date back to as 2nd or 3rd century A.D.

GİRİŞ

Üçbölük Köyü Karabük'ün Safranbolu ilçesinin 20 km. güneydoğusunda, Soğanlı Vadisi'ne hâkim bir noktada bulunmaktadır ⁴⁰. Eski adı Ilbarıt olan Üçbölük Köyü'nün hemen güneyinde Hacılarobası, güneybatısında Çavuşlar ve doğusunda Gündoğan Köyü bulunmaktadır. Üçbölük Köyü'nün çevresindeki köylerde de kaya mezarları yoğun olarak görülmektedir. 2017 yılında Safranbolu ve köylerinde tarafımızdan yapılan yüzey araştırması sırasında Üçbölük Köyü'nde altı kaya mezarı tespit edilmiştir (**Şekil 1**) ⁴¹. Kemerli bir girişe sahip olan bu kaya mezarlarından ikisinin cephesinde bağcılıkla ilgili bitkisel motiflerin yanı sıra tarım aletlerinin kabartmaları yer almaktadır. Kaya mezarlarından birincisi köyün 450 m. kadar batısında ki alanda; ikinci kaya mezarı ise köyün girişinde, Orhan Alkan'ın evinin bahçesinde yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında bu iki kaya mezarı; kabartmaları, planları ve ölü kültü açısından değerlendirilmiştir.

Üçbölük Köyü, tarihte Paphlagonia Bölgesi'nin sınırları içinde yer alır. Bölgenin merkezi olarak kabul edilen Amnias Vadisi sırasıyla Phryg, Kimmer, Lydia, Akhaemenid ve Hellenistik krallıkların daha sonra da Roma hakimiyeti altına girmiştir (Döku, 2016, 281). Bölge tarihi hakkında detaylı bir çalışma yapmış olan Ahmet Gökoğlu, Paphlagonia Bölgesi'nin tarihçesi ile ilgili olarak; Gaskalar, Hitit, Kimmer, Dor, Paphlagon, Kappadokia, Hellen, Part, Galatya, Bithynia, Roma, Bizans ve Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğünü belirtmektedir (Gökoğlu, 1952, 12).

Karabük ilinde jeolojik bir inceleme yapmış olan Yılmaz Aksoy, Üçbölük Köyü'nün içinde yer aldığı ve yoğun olarak kaya mezarlarının görüldüğü Soğanlı formasyonun (Tso) jeolojik yapısı hakkında şu bilgileri verir:

“Soğanlı Formasyonu kireçtaşından meydana gelen bir formasyondur. Bu formasyonun alt kesimlerinde detritik kireçtaşı seviyeleri yer almaktadır. Üst kesimlere doğru tetrici olarak bu seviyeler yerini kireçli seviyelere bırakır. Katmanlar arasında killi seviyeler bulunmaktadır. Soğanlı formasyonu mikritik bir kireçtaşıdır. Taneler sıkı çimentolanmıştır. Nadir kalın kokina seviyeleri bulunmaktadır.” (Aksoy, 2005, 24).

*Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Serkal Yıldırım, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, Karabük/TÜRKİYE. e-mail: yasaryildirim@karabuk.edu.tr
40 Bu yayın Karabük Üniversitesi BAP birimi tarafından KBÜBAP-17-KP-411 proje numarası ile desteklenmiştir. Kendilerine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

⁴¹ “Karabük İli ve İlçelerinde Roma ve Bizans Dönemi Yüzey Araştırması” kapsamında ilk olarak 2017 yılında Safranbolu ve köyleri incelenmiştir. 2017 yılında yapılan yüzey araştırmasına katılan heyet üyelerine teşekkür ederiz. Çizimlerdeki katkılarından dolayı Öğr. Gör. İsmail Ertan Ertürk'e, Arş. Gör. Durmuş Gür'e, Öğr. Gör. İsmail Kıvılcım Alca'ya, Emre Sakaoğlu'na, Abdullah Karakülah'a, Ümit Dağcıya, Berna Cinciye teşekkür ederiz.

Bölgenin kireçtaşından meydana gelen jeolojik yapısı kaya mezarlarının yapılması için uygun zemini de sağlamıştır. Kaya mezarı olarak oyulması kolay olmakla birlikte tanelerinin sıkı çimentolanmış olması nedeni ile oldukça dayanıklı ve uzun ömürlü olmaktadır.

Bölgede kaya mezarları üzerine yapılan araştırmaların geçmişi 19. yüzyıla kadar gitmektedir. Paphlagonia Kaya mezarları ile ilgili olarak ilk sistematik çalışmalarından biri G. Hirschfeld tarafından yapılmıştır (Hirschfeld, 1885). Daha sonrasında Maercker, Kannenberg, Prittwitz ve Gaffron ve Leonhard tarafından araştırmalar yapılmıştır. (Leonhard, 1915, 240; Dökü, 2008, 15). Bu araştırmacılarından Leonhard 20. yüzyılın başında Paphlagonia bölgesinde yapmış olduğu araştırmalardan derlediği yayınlarda, bölgedeki kaya mezarlarına da değinmiştir (Leonhard, 1915, VI). Leonhard o günkü adı Ilbarit olan Üçbölük Köyü'ndeki kaya mezarları hakkında şunları yazar: “*Mezar odalarının çoğu Ilbarit Köyü'nün yaklaşık 200-300 m. batısında ve güneybatısında bulunmaktadır. Mezar odalarının girişleri daima alçak olarak tasarlanmış atınlı şeklindeki bir tonoz olarak inşa edilmiştir. Genellikle biraz daha yüksekte yer alan kapı basit gömü odasına girer, genellikle giriş bölümünün ardından geniş bir hol bulunmaktadır. Amasia'daki büyük mezar yapısının minyatür kopyaları olarak kabul edilebilir. Ama Ilbarit'ta tespit edilen mezar odaları Amasya'dakine oranla daha yeni tarihlidir.*” (Leonhard, 1915, 335-336).

Üçbölük kaya mezarları hakkında genel bir bilgi verdikten sonra Leonhard, cephesinde asma figürü olan kaya mezarlarına da değinmiştir. İlk olarak köyün batısında nekropol alanında bulunan asma figürlü kaya mezarının ölçüleri hakkında bilgi verdikten sonra ikinci olarak cephesinde üzüm, asma, bağ bıçağı ve bağ çapası olan kaya mezarına değinmiş ve iç planından bahsetmiştir (Leonhard, 1915, 335-336.).

Bölgeyi daha sonra 1950'li yıllarda Kastamonu Müze müdürü olan Ahmet Gökoğlu araştırmış ve bölgenin ilk kültür envanterini oluşturmuştur. Kaya mezarları ile ilgili olarak elde ettiği sonuçların özetini ise 1952 yılında yayınlamış olduğu Paphlagonia kitabında yer vermiştir (Gökoğlu, 1952, 58-123; Dökü, 2006,70; Dökü, 2008, 1). Gökoğlu, bu kitabında, anıtsal cepheli kaya mezarlarının yanı sıra pek çok Roma Dönemine ait olan kaya mezarlarına da değinmiştir (Gökoğlu, 1952, 58-123; Dökü vd., 2006, 69-70). Paphlagonia kitabında Üçbölük Köyü kaya mezarlarını, “Safranbolu'nun Kaya Mezarları” olarak ayrı bir başlık altında incelemiştir (Gökoğlu, 1952, 93-94). Köyde bulunan kaya mezarlarının yerleri, boyutları, sayısı hakkında bilgi verdikten sonra kaya mezarlarını tarihlendiren Gökoğlu, çalışmada incelediğimiz kaya mezarlarından birincisini “İncirli Taş Kaya Mezarı” ve ikincisini “Üzümlü İn” olarak adlandırmıştır (Gökoğlu, 1952, 93-94).

Gökoğlu'ndan sonra bölgedeki kaya mezarları hakkında en kapsamlı çalışmalardan biri H. Von Gall'in 1966 yılında yayınladığı “*Die Paphlagonischen Felsgraber*” adlı kitabıdır. Bu çalışmada daha çok anıtsal cepheli kaya mezarlarını ve üzerindeki kabartmaları inceleyerek kronoloji oluşturmaya çalışmıştır. Kaya mezarlarını

M.Ö. 5. yüzyıl başından M.S. 3. yüzyıl arasına tarihlendirmiştir (Von Gall 1966; Dökü, 2008).

K. Belke'nin 1996 tarihli "Paphlagonien und Honorias" adlı yayınında Üçbölük Köyü'ndeki kaya mezarlarından da bahsetmektedir. Belke, Köyde, genel olarak at nalı şeklinde bir girişe ve üç arcosoliumlu, mezar odasına sahip olan kaya mezarları olduğunu belirtmiş ve Roma İmparatorluk Dönemi'ne tarihlendirmiştir (Belke, 1996, 218).

Daha sonrasında Bilge Umar 2007 yılında yayınladığı "Paphlagonia" adlı kitabında, Üçbölük (Ilbarıt) Köyü çevresinde beş kadar kaya mezarı bulunduğunu bunların da işlemsiz, kabartmasız, yazısız oyuklardan ibaret olduğunu belirtmiştir (Umar, 2007, 111).

Bölgenin kaya mezarları ile ilgili olarak yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri de E. Dökü'nün Paphlagonia kaya mezarları üzerine hazırlamış olduğu doktora tezidir (Dökü, 2008). Özellikle anıtsal cepheli kaya mezarları üzerine incelemelerde bulunmuş; kaya mezarlarının planlarını ve cephelerinde bulunan kabartmaların ikonografilerini inceleyip tarihlendirmiştir.

Kaya Mezarı 1 (İncirli Taş Kaya Mezarı): Üçbölük Köyü'nün 450 m kadar batısında Yusuf Kara'nın tarlasında yer almaktadır. Kaya Mezarı 1'in çevresinde görülen kaya mezarlarının yoğunluğu burasının bir nekropol alanı olduğuna işaret etmektedir. Nekropol alanında bulunan bu kaya mezarı gri renkteki yerli kireçtaşından monoblok kayaya oyulmuştur. Bu taşın özeliği hem daha kolay işlenebilmesi hem de dayanıklı olmasıdır. Kaya mezarının kuzeydoğuya bakan cephesinde 2,35 x 2,05 x 0,70 boyutlarında at nalı şeklinde, tonozlu ve dikdörtgen plana sahip bir *giriş* yer almaktadır (**Şekil 2, Çizim 1**). Kaya mezarının cephesinde, kapının her iki yanından başlayarak üzerini çepeçevre dolaşan üzüm salkımları ve yapraklarının bulunduğu asma motifi kabartması görülür (**Şekil 3, Çizim 1**). Bu kabartmanın bazı yerlerinin tahrip olması nedeniyle bezemeler tam olarak görülememektedir. Yüksek kabartma olarak yapılmış olan asma figürünün ortasında, kapının tam üzerinde, 0,53 x 0,70 m ölçülerinde bir "tabula ansata" yer almaktadır. Ancak yazıtın üzeri Gökoğlu'nun 1950 yıllarda yapmış olduğu çalışmada da belirttiği üzere (Gökoğlu, 1952, 94) doğa ve insan etkisi sonucu tahrip olmuştur.

Kaya mezarına 0,65 x 0,60 x 0,70 m ölçülerinde bir kapıdan girilir. Kapının içeriye doğru açıldığını kanıtlayan kapı silmesi, sağ altta ve üstte kapı milinin oturduğu zıvana delikleri görülmektedir. Sağdaki zıvana deliğinin hemen yanından başlayan 0,31 m uzunluğunda ve 0,15 m genişliğinde (muhtemelen kapının yerleştirilmesi için çapraz şekilde) bir oyuk bulunmaktadır (**Şekil 4, Çizim 2**).

Mezarın içerisinde ise giriş yönü haricindeki duvarlarda triclinium tarzında bir düzenleme ile ölü sedirleri oyulmuştur. Triclinium düzenlemesi oldukça sık karşılaşılan bir mezar düzenlemesidir (Kortanoğlu, 2006, 56). "Yataklı arcosolium" tarzında olan sedirlerin yaklaşık olarak yerden yüksekliği 0,65 m'dir (**Şekil 5, Çizim 3- 4**). Genişlikleri, muhtemelen yanlarına ölü hediyelelerinin de konulacağı düşünülerek 0,90 ile 1,00 m arasında değişmektedir.

Sedirle tavan arasındaki mesafe ise 1,20 ile 1,30 m arasındadır. Mezar odasının zeminden tonozlu tavanına olan yüksekliği 2,03 m'dir. Girişin doğusuna düşen arcosolium (**Şekil 5, Çizim 3-4**) mezarın tonoz yapısı ile birleşirken batı ve güneyde yer alan arcosoliumların ayrı bir niş şeklinde oyulduğu görülür (**Şekil 5-6**). Özellikle batıdaki plan ve işçiliği nedeni ile mezar odasına sonradan eklenmiş olduğu izlenimi uyandırır (**Şekil 6, Çizim 4**). Ölü sedirlerinin açıklığa bakan kısımlarında tarak uçlu murç ile yüzeyin düzeltildiği daha özenli bir işçilik görülmektedir. Mezarın diğer kısımlarında ise daha özensiz bir işçilik görülmektedir. Özellikle batıdaki ve güneydeki arcosoliumların planı ve işçiliğindeki özensizlik mezar odasının baştan triclinium şeklinde planlandığını değil de ihtiyaçlar doğrultusunda genişletilerek bu tarz bir plana kavuştuğu izlenimi uyandırmaktadır. Günümüzde kaya mezarının kaçak kazılar sonucu ciddi bir tahribata maruz kaldığı görülmüştür.

Kaya Mezarı 2 (Üzümlü İn): Üçbölük Köyü'nün girişinde Orhan Alkan'a ait evin bahçesinde yer almaktadır. Günümüzde depo olarak kullanılan kaya mezarı diğerlerine oranla daha iyi korunmuştur. Gökoğlu tarafından "Üzümlü İn" olarak adlandırılan kaya mezarının çe itli tarım ve in aat malzemeleri ile dolu olması nedeniyle mezar odasının detaylarının, görülmesini zorla tırmaktadır (Göko lu, 1952, 93-94).

Yerli kireç taşından oluşan ana kayaya oyularak yapılmış kaya mezarı kuzeyden güneye hafif meyilli olan bahçenin kuzeybatısında yer almakta ve batı tarafı bahçe duvarı ile sınırlandırılmışken doğu tarafı ileriye doğru parçalı olarak devam etmektedir. Kaya mezarının güneye bakan cephesinde 2,12 x 2,15 x 1,02 m boyutlarında at nalı şeklinde, tonozlu ve dikdörtgen plana sahip *giriş* yer almaktadır (**Şekil 7, Çizim 5**). Kaya mezarının cephesinde, giriş kapısının hemen üzerinde yaprak ve üzüm salkımlarından oluşan asma motifi, solunda bağ bıçağı bunun yanında da bağ çapası tasvir edilmiştir (**Şekil 8, Çizim 5**) (Gökoğlu, 1952, 94). Yüksek kabartma tekniğinde yapılmış olan kabartmalar, Antik Dönem Paphlagoniası'nın geçim kaynakları arasında yer alan bağcılıkla ilgilidir (Lafli, 2009, 54).

Kaya mezarına 0,40 x 0,67 x 0,80 m ölçülerinde bir kapıdan girilir. Kapının içeriye sağa doğru açıldığını kanıtlayan kapı silmesi, sağ altta da kapı milinin oturduğu zıvana deliği görülmektedir (**Şekil 9, Çizim 8**).

Mezarın içinde ise giriş yönü haricindeki duvarlarda triclinium tarzında bir düzenleme ile ölü sedirleri oyulmuştur (**Şekil 10-12, Çizim 6**). "Yataklı arcosolium" tarzında olan sedirlerin yerden yüksekliği 0,65-0,70 m'dir. Genişlikleri, muhtemelen yanlarına ölü hediyelerinin de konulacağı düşünülerek 1,00 ile 1,15 m arasında değişmektedir. Sedirle tavan arasındaki mesafe ise yaklaşık 1,00 ile 1,10 m'dir (**Çizim 7**). Mezar odasının zeminden tonozlu tavanına olan yüksekliği 1,87 m'dir. Mezar odasının duvarları sivri uçlu murç ile oyulmuş sonra da tarak uçlu murç ile yüzeyi düzeltilmiştir. Muntazam bir plana ve işçiliğe sahip Kaya Mezarı 2'nin yapım aşamasında triclinium düzeninde, üç arcosoliumun bir bütün olarak planlanıp yapılmış olduğu düşünülmektedir.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

19. yüzyıldan beri incelenen Paphlagonia kaya mezarları, bölgedeki Antik Çağ ölü kültü hakkında önemli bilgiler sunar. Özellikle Amnias ve Halys vadisi başta olmak üzere anıtsal cephe düzenlemesine sahip kaya mezarları dikkat çekicidir. Ancak Hellenistik Dönemle birlikte bu vadiler Bithynia ve Pontus krallıklarının hükmü altına girmiştir. Bu nedenle Paphlagonia Kralları Soğanlısu Vadisi gibi çok küçük alanlarda egemenliklerini sürdürmek zorunda kalmışlardır (Dökü, 2016, 282). Burada eski gelenek sürdürülmek istenmiş, ancak cephelerinde görülen sadeleşme onları Erken Dönem kaya mezarlarından ayırmaktadır.

Her ne kadar Paphlagonia Bölgesi kaya mezar geleneğinin özünde, sundurmalı, sütunlu ve beşik çatılı ahşap konut mimarisinin yer aldığı ifade edilse de özellikle Hellenistik Dönem'den sonra daha basit ve kemerli cepheye sahip kaya mezarları görülmektedir (Dökü, 2008, 51).

Paphlagonia'daki kaya mezarları Phrygia kaya mezarı mimarisinden etkilenmiştir. Bu durum Phrygia ve Paphlagonia için kültürel geleneğin, kabulünün ve uyumun güzel bir göstergesi olarak ele alınabilir (Vassileva, 2012, 243).

Her iki kaya mezarının kapılarının içeriye sağa doğru açıldığını kanıtlayan kapı silmesi ve sağ altta ve üstte kapı milinin oturduğu zıvana delikleri görülmektedir. Kaya Mezarı 1'in kapı eşiğinde zıvana deliğinin hemen yanından başlayan 0,31 m uzunluğunda ve 0,15 m genişliğinde muhtemelen kapının yerleştirilmesi için çapraz şekilde bir oyuk da bulunur. Özellikle bu tarz içeriye sağa doğru açılan tek kanatlı kapı örnekleri Lykaonia ve İsauria Bölgesi'ndeki kaya mezarlarında yoğun olarak bulunmaktadır (Karağuz vd, 2005, 13).

Her iki kaya mezar odası planı içerdikleri arcosoliumlar açısından giriş tarafı haricinde triclinium tarzında bir düzenlemeye sahiptir. Triclinium düzeni kaya mezarlarında oldukça sık karşılaşılan bir mezar düzenlemesidir (Kortanoğlu, 2006, 56). Kaya Mezarı 1'in triclinium planının, Kaya Mezarı 2 ile karşılaştırıldığı zaman daha kaba bir işçiliğe ve daha özensiz bir plana sahip olduğu görülmektedir. Kaya Mezarı 1'in plan yapısı, özellikle batıdaki ve güneydeki arcosoliumların plan ve işçiliğindeki özensizlik mezar odasının baştan triclinium şeklinde planlanmadığı, ihtiyaçlar doğrultusunda genişletilerek bu tarz bir plana kavuştuğu izlenimi uyandırmaktadır. Kaya Mezarı 2'nin planında görülen özen ise triclinium düzenindeki üç arcosoliumun bir bütün olarak planlanıp yapılmış olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

Triclinium tarzında plana sahip olan her iki kaya mezarındaki ölü sekilerinin ise yataklı arcosolium tarzında oyulmuş olduğu görülür. Ölü yatakları olarak adlandırabileceğimiz bu sekiler Erken Dönem'den Hellenistik ve Roma Dönemi kaya mezarlarına kadar görülürken, arcosoliumlar ise Hellenistik Dönem öncesinde görülmez (Dökü, 2008, 51). Anadolu'da kayaya oyulmuş arcosoliumların genel kullanımı M.S. 1. - 4. yüzyıl arasına tarihlenmekte ve bunların en yaygın kullanıldığı dönem M.S. 2.-3.

yüzyıl olarak kabul edilmektedir (Kortanoğlu, 2006, 52; Çelgin, 1990,150). Phrygia, Pisidia, Kilikia, Kommegene gibi arazi yapısının da uygun olduğu yerlerde yoğun olarak buna benzer örneklerin kullanıldığı bilinmektedir (Kortanoğlu, 2006, 52; Çelgin 1990, 150, 558).

Paphlagonia Bölgesi'nin anıtsal kaya mezarlarında tonozlu tavan genel olarak görülmez iken Geç Hellenistik ve Roma Dönemi'nde yaygınlaşarak, mezar odalarında tonozlu mimari anlayış yer edinmiş, mezarların cephelerinde de şematik bir anlatıma sahip olmuştur (Dökü, 2008, 59). Durukan'ın Kappadokia'da bazı tonozlu kaya mezarları için ifade ettiği bağımsız tonozlu mezar anıtlarından ve tümülüslerdeki tonozlu mezar odalarından etkilenmiş olma durumu bu iki tonozlu kaya mezarı içinde geçerli olabilir (Durukan, 2012, 24). Kaya Mezarı 1, Kaya Mezarı 2 ile karşılaştırıldığı zaman daha kaba bir işçiliğe ve daha özensiz bir plana sahip olduğu görülmektedir

Güneybatı Paphlagonia Bölgesi'nin toprağının bağıcılığa çok uygun olduğu ve 1920' lere kadar Safranbolu ve çevresinde bağıcılığın yoğun olduğu belirtilmektedir (Lafli, 2009, 55). Bölgede bağıcılık ve şarap üretimi konusunda diğer bir veri ise üretilen şarabı taşımak için kullanılan ticari amphoralardır ki bölgedeki en önemli üretim merkezleri arasında Sinope (Sinop), Herakleia Pontika (Karadeniz Ereğlisi), Amisos (Samsun) ve Amastris (Amasra) gibi kentler yer almaktadır (Lafli, 2009, 56). Bölgenin iç kesimlerindeki yerleşmeler, kıyıdaki Herakleia Pontika ve Amastris gibi ticari amphora üreticisi kentler için bağıcılık yapmış ve ürettikleri ürünü bu kentler aracılığı ile diğer kentlere satmış olmalı idiler (Karağuz vd, 2010, 139; Lafli 2009, 56-58). Bölgede bağıcılığın yaygın olduğu Ksenophon gibi antik yazarların verdiği kısıtlı bilgilerden de anlaşılmaktadır (Ksenophon, An. VI VI 1; Karağuz vd., 2010, 139).

Bağıcılıkla ilgili motifler bölgede yoğun olarak mezar taşları üzerinde de görülmektedir (Marek, 2003, 132, 138, 160 Abb 191, 209, 253; Yıldırım-Gür, 2016, 215, Resim 4-Çizim 4). Yine M.S. 3. yüzyıla tarihlendirilen, Hadrianoupolis'in (Eskipazar/Karabük) yaklaşık 2 km kuzeyinde yer alan Köyceğiz'de bulunmuş olan 9 satırlık Hellence mezar yazıtının altında, Kaya Mezarı 2'de görülen bağ bıçağının bir benzeri bulunmaktadır (Lafli, 2009, 59; Lafli ve Christof, 2012, 65-66). Yukarıda da belirttiğimiz üzere bu formdaki bağ bıçakları bölgedeki mezar taşları üzerinde yaygın olarak görülmektedir. Bağ bıçağının dışında yazıtın diğer tarafında üzüm salkımı kabartmaları yer almaktadır. Lafli, Güneybatı Paphlagonia'da yazıtlar ve mezar taşları üzerinde yaygın olarak görülen üzüm salkımı motiflerini kişilerin meslekleri ya da yan meslekleri ile ilişkilendirirken Cremer mezar taşlarındaki bağıcılık ile ilgili motifleri dinsel konular ile ilişkilendirmektedir (Lafli, 2009, 59; Lafli ve Christof, 2012, 65-66, Abb. 33c, 33e; Cremer, 1992, 41-42).

Asma bitkisi aynı zamanda Şarap Tanrısı Dionysos'un simgesiydi; Euripides'in Bakkhalar oyununda Lydia'nın altın ovalarından geldiğini söylediği, bütün Asya ülkesini, Barbarlarla, Hellenlerin şehirlerini dolaşan Dionysos gittiği her yerde insanlara şarap yapmasını öğretir (Erhat, 2002, 93; Hamilton, 1996, 36). Asma meyve veren diğer ağaçlarla, bitkilerden farklı olarak hepsinden daha fazla budanır; kışın gelişiyse Asma Dionysos ölüdü. Sonra aylar geçer yeniden canlanırdı sonra aylar geçer yeniden ölüdü

(Hamilton, 1992, 40-41). Bu yönü ile Dionysos bir nevi ölümsüzlük inancı sağlamaktaydı ve ona inananlar ölümden sonra da bir hayatın olduğuna inanırlardır (Hamilton, 1992, 40-41; Cremer, 1992, 42).

Cremer'e göre asma bıçağı bağbozumunun işaretidir, ancak üzümün asma bıçağı ile kesilmesi üzümün ölümünü; ama aynı zamanda şarap olarak yeni varlığının başlangıcını da işaret etmekte dolayısıyla da üzüm ile asma bıçağının ölenleri şarap üretici olarak tanımlamaktan çok ölenin inancının bir sembolü olduğunu ve dünyadaki ölümünden sonra, yeni bir yaşama duyduğu umudu temsil ettiğini belirtmektedir (Cremer, 1992, 42).

Sonuç olarak: Antik Çağda bağcılığın önemli bir ekonomik gelir kaynağı olduğu bölge insanı için bu kabartmaların hem onların uğraşları hem de onların inanç sistemleri ile ilişkili olduğu da düşünülebilir. Asma bitkisinin Dionysos'un simgesi olduğu düşünülecek olursa, Dionysos inancı da bölge için özel bir öneme sahip olmalıdır.

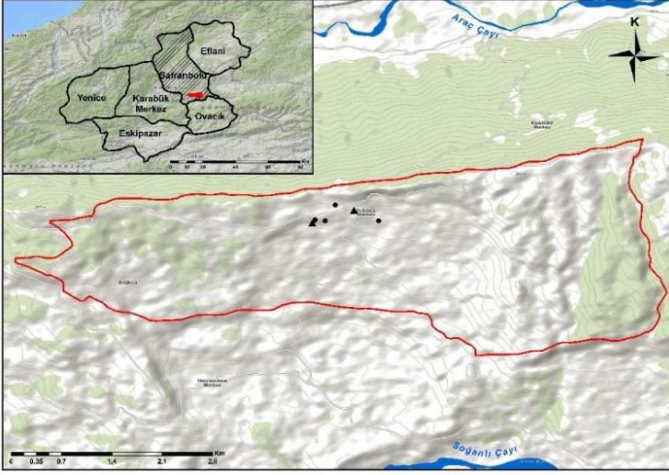
Ölü kültü açısından kaya mezarları önemli bir yere sahiptir. Üzerinde asma figürü bulunan iki kaya mezarı toplumun ekonomik ve dini yapısı hakkında bilgi vermesinin yanı sıra bu tip kaya mezarlarının tarihlendirilmesinde de önemli katkı sunmaktadır. Özellikle de Kaya Mezarı 2'nin cephesinde bulunan bağ bıçağı kabartması kesin tarihlendirilmiş benzerlerinden yola çıkarak M.S. 2.-3. yüzyıla tarihlendirilmiştir. Bölgede önemli anıtsal cepheli kaya mezarları dışında kemerli bir cepheye sahip, tek odalı, triclinium düzeninde arcosoliumlu, tonozlu mezar odalarının özellikle Roma Dönemi'nde yaygınlık kazanmış olduğu da düşünülecek olursa kaya mezarlarını M.S. 2.-3. yüzyıla tarihlendirebiliriz.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. (2005). *Karabük İli Yerleşim Alanının Jeolojik İncelemesi Ve Olası Yerleşim Alanlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Belke, K. (1996). *Paphlagonien und Honorias*. Tabula Imperii Byzantini Band 9. Vienna: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Cremer, M. (1992). *Hellenistische-Römische Grabstelen im Nordwestlichen Kleinasien*. Asia Minor Studien Bd. 4/2, Bonn.
- Çelgin, V. (1990). *Termessos Kenti Nekropolleri*, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökü, F. E. (2008). *Paphlagonia Kaya Mezarları ve Kaya Tapınakları*, Doktora Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Dökü, F. E. (2016). Paphlagonia Bölgesi Kaya Mezarları ve Herakles-Nemea Aslanı İkonografisi, (Editörler Dündar, E. vd.), *Havva İşkan'a Armağan Lykiarkhissa Festschrift für Havva İşkan*, 281-296.
- Dökü, F. E., Dinç, G., Şimşek, F. (2006). Ahmet Gökoğlu Not Defterleri, Paphlagonia Bölgesi İlk Kültür Envanteri, *Anadolu/Anatolia* 30, 65-82.
- Duru, M. (2012). *Kappodoki'da, Argaios Dağı Çevresinde Hellenistik-Roma Dönemi Mezarları ve Ölü Kültü*, İstanbul.
- Erhat, A. (2002). *Mitoloji Sözlüğü*, İstanbul.
- Gall, H. (1966). *Die Paphlagonischen Felsgräber*, İstanbuler Mitteilungen, Beiheft 1.
- Gökoğlu, A. (1952). *Paphlagonia, Kastamonu, Sinop, Safranbolu, Bartın, Bolu, Gerede, Mudurnu, İskilip, Bafra, Alaçam ve Civarı Gayrimenkul Eski Eserleri ve Arkeolojisi*, Kastamonu.
- Hamilton, E. (1994). *Mitolya*, (Çev. Ülkü TAMER), İstanbul.
- Hiersfeld, G. (1885). *Paphlagonische Felsengäber*, Berlin.
- Karağuz, G.-Kunt, H. İ.-Doğanay, O. (2005). *Lykaonia Bölgesi Kaya Mezarları (Küçük Muhsine)*, Konya.
- Karağuz, G.-Akış, A.-Kunt, H.İ. (2010). *Zonguldak Bölgesi Arkeoloji Eskiçağ Tarihi ve Coğrafya Araştırmaları*, Konya.

- Kortanoğlu, R. E. (2006). *Hellenistik ve Roma Dönemlerinde Dağlık Phrygia Bölgesi Kaya Mezarları*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ksenophon (2007). *Anabasis Onbinlerin Dönüşü*, (Çev. Oğuz Yarlığaş), İstanbul.
- Laflı, E. (2009). Paphlagonia Hadrianoupolis'i Arkeolojik Kazılar ve Onarım çalışmalarını 2008 Yılı Çalışma Raporu, *Arkeoloji ve Sanat Dergisi*, 131, 39-62.
- Laflı, E.- Christof, E. (2012). *Hadrianopolis I Inschriften aus Paphlagonia*, Oxford.
- Leonhard, R. (1915). *Paphlagonia: Reisen und Forschungen im Nordlichen Kleinasien*, Berlin.
- Marek, C. (2003). *Pontus et Bithynia Die Römischen Provinzen im Norden Kleinasiens*, Mainz.
- Umar, B. (2007). *Paphlagonia, Bir Tarihsel Coğrafya Araştırması ve Gezi Rehberi*, İstanbul.
- Vassilyeva, M. (2012). The Rock-Cut Monuments of Phrygia, Paphlagonia and Thrace: A Comparative Overview, (Ed. Tsetschladze G. R. et al.), *The Black Sea, Paphlagonia, Pontus and Phrygia in Antiquity*, 243-252.
- Yıldırım, Y. S. – Gür, D. (2016). Safranbolu'daki Roma ve Bizans Kalıntıları Üzerine Düşünceler *Kesit Akademi Dergisi*, 6, 211-241.

ŞEKİLLER



Şekil 1: Safranbolu ve Üçbölük Köyü Haritası



Şekil 2: Kaya Mezarı 1, Kuzey Cephesi



Şekil 3: Kaya Mezarı 1'in cephesinden detay



Şekil 4: Kaya Mezarı 1, Güney Duvarı



Şekil 5: Kaya Mezarı 1, Doğu Arcosoliumu



Şekil 6: Kaya Mezarı 1'in Batı Arcosoliumu



Şekil 7: Kaya Mezarı 2, Güney Cephesi



Şekil 8: Kaya Mezarı 2, Güney Cephesi



Şekil 9: Kaya Mezarı 2, Güney Duvarı



Şekil 10: Kaya Mezarı 2, Kuzey ve Doğu Arcosoliumu

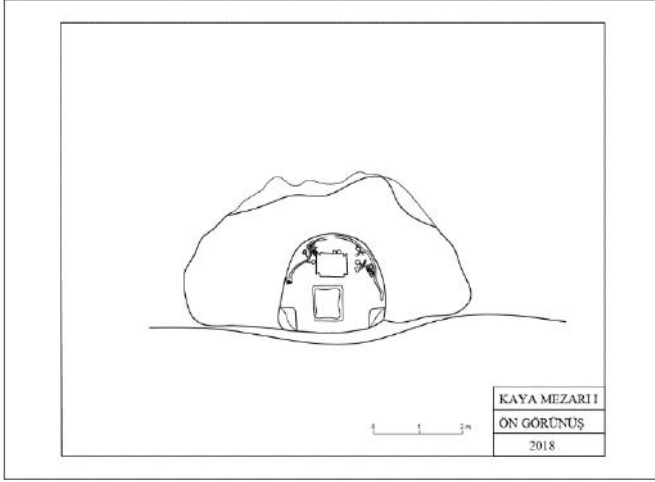


Şekil 11: Kaya Mezarı 2, Doğu Arcosoliumu

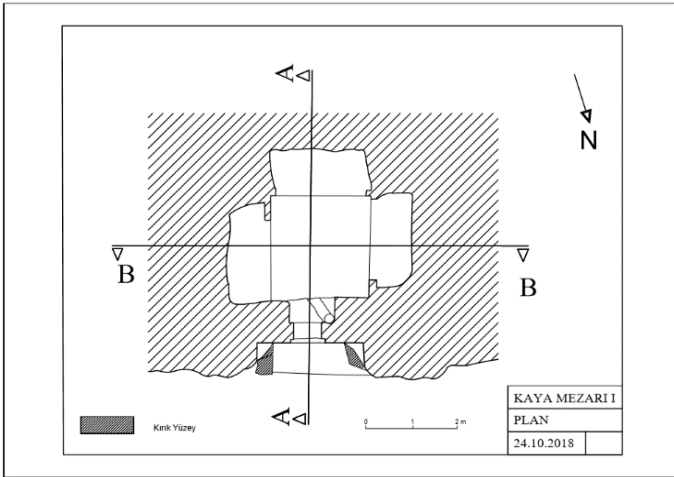


Şekil 12: Kaya Mezarı 2, Batı Arcosoliumu

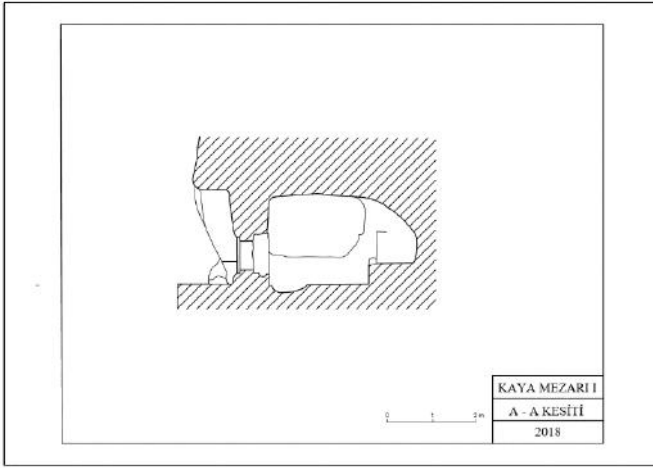
ÇİZİMLER



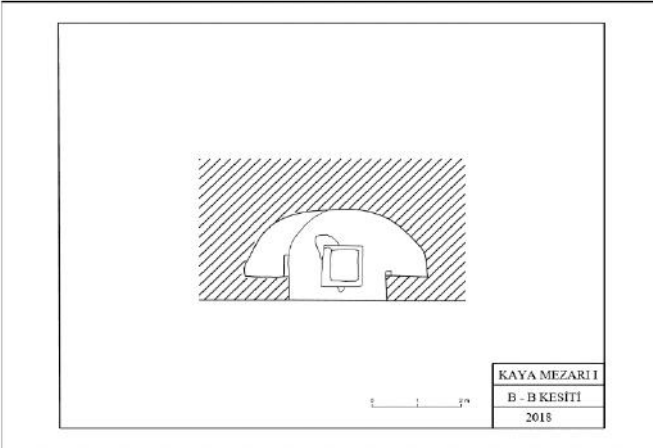
Çizim 1: Kaya Mezarı 1, Kuzey Cephe



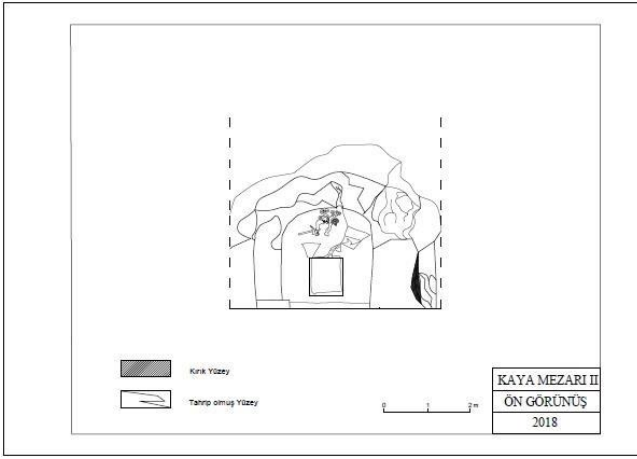
Çizim 2: Kaya Mezarı 1, Plan



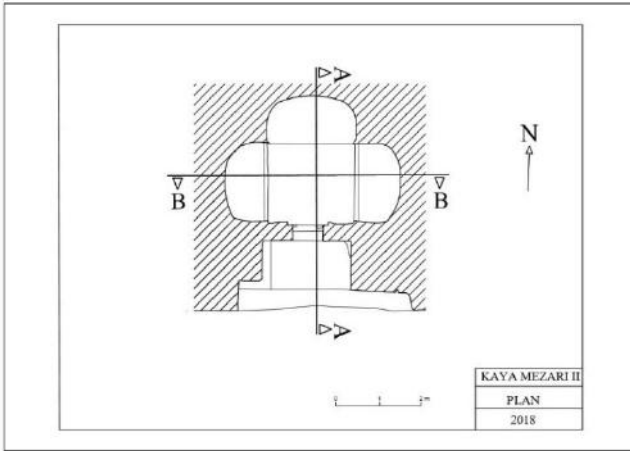
Çizim 3: Kaya Mezarı 1, A-A Kesiti



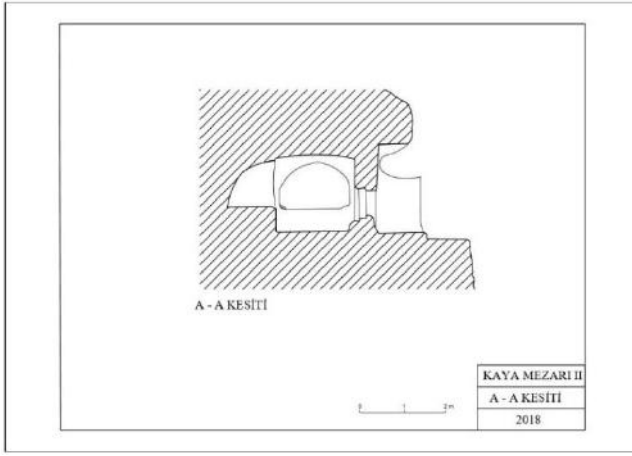
Çizim 4: Kaya Mezarı 1, B-B Kesiti



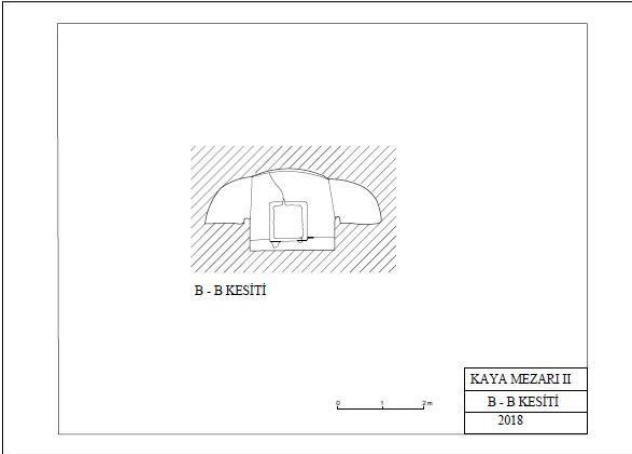
Çizim 5: Kaya Mezarı 2, Güney Cephe



Çizim 6: Kaya Mezarı 2, Plan



Çizim 7: Kaya Mezarı 2, A-A Kesiti



Çizim 8: Kaya Mezarı 2, B-B Kesiti

CERRAHI BİRİMLERDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERİN HASTANE ANKSİYETE DEPRESYON DÜZEYLERİ İLE İŞ YAŞAM KALİTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

*Aylin AYDIN SAYILAN, Kırklareli Üniversitesi, aylinay_85@msn.com
Selda MERT BOĞA, Kocaeli Üniversitesi, seldamertboga@gmail.com
Gonca İLTER, Kocaeli Üniversitesi, goncailter@hotmail.com
Özlem KERSU, Osmangazi Üniversitesi, ozlem_8420@hotmail.com
Canan BAYDEMİR, Kocaeli Üniversitesi, canan.baydemir@kocaeli.edu.tr*

Amaç: Çalışma, hemşirelerin iş ortamında yaşadıkları anksiyete depresyon düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlandı.

Yöntem: Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın örneklemini bir üniversite hastanesinde çalışan 68 hemşire oluşturdu. Veriler Şubat–Mayıs 2018 tarihinde toplandı. Araştırmada verileri toplamak amacıyla ‘Hemşire Tanıtıcı Özellikler Formu’, ‘Hastane Anksiyete Depresyon (HAD) Ölçeği’ ve Hemşirelerde İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanıldı. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (yüzde) olarak ifade edildi.

Gruplar arasında normal dağılım göstermeyen değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi, sayısal değişkenler arasındaki ilişki ise spearman korelasyon analizi ile değerlendirildi. p değerinin $<0,05$ olması istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Bulgular: Hemşirelerin yaş ortalaması $31,0 \pm 6,2$ olup, %89,1’i kadın, %71’i evli, %73,4’ü lisans mezunudur. Hastane anksiyete düzeylerinin $10,56 \pm 4,06$; depresyon düzeylerinin $8,93 \pm 4,70$ olduğu; daha çok anksiyete deneyimledikleri; iş yaşam kalitesi alt boyutunda en düşük memnuniyetin kurum yönetim politikaları ($50,90 \pm 16,63$) ve iş koşulları ($51,40 \pm 12,96$) olduğu; en yüksek memnuniyetin ise sosyal olanaklar ve çalışma alanı alt boyutunda ($28,31 \pm 9,20$) olduğu görüldü. Yaş ile anksiyete arasında negatif korelasyon olduğu; ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0,05$); hemşirelikte çalışma süresi arttıkça hemşirelik bakımına verilen puanın anlamlı olarak ($p<0,05$) arttığı; anksiyete ile depresyon görülme arasında anlamlı ilişki olduğu ($p<0,05$); hemşirelik yönetimi ile iş koşullarından memnuniyet arasında anlamlı ilişki olduğu ($p<0,05$); yaş arttıkça kurum yönetim politikalarından duyulan memnuniyetin azaldığı ($p<0,01$); yaş arttıkça iş yaşam kalitesi toplam puanının anlamlı düzeyde ($p<0,05$) azaldığı görüldü.

Sonuç: Çalışmada, hemşirelerin sıklıkla anksiyete deneyimledikleri, kurum yönetim politikaları ve iş koşullarından memnun olmadıkları saptandı. Anksiyetenin en aza indirgenmesine yönelik önlemlerin alınması, kurum politikalarının gözden geçirilip, uygun koşulların sağlanması, sosyal olanakların artırılması önerildi.

DETERMINATION OF THE CORRELATION BETWEEN HOSPITAL ANXIETY DEPRESSION LEVELS AND WORK LIFE QUALITY OF NURSES WORKING IN SURGICAL UNITS

Aim: The study was designed to investigate the correlation between nurses' anxiety and depression levels and their work life quality.

Method: The sample of this descriptive study consisted of 68 nurses working in a university hospital. The data were collected between February-May 2018 by using the Nurse Descriptive Characteristics Form, Hospital Anxiety Depression (HAD) Scale and Working Life Quality Scale were used. The continuous variables were showed as mean \pm standard deviation while the categorical variables were showed as number (percent).

The Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis One-Way Variance Analysis were used to compare the variables that did not show normal distribution between the groups while the correlation between numeric variables was analyzed between Spearman Correlation Analysis. $p < 0.05$ was considered as statistically significant.

Results: The mean age of the nurses was 31.0 ± 6.2 , 89.1% of them were women; 71% of them were married while 73.4% of them had a bachelor's degree. Their mean hospital anxiety level was 10.56 ± 4.06 while their mean depression level was 8.93 ± 4.70 ; they experienced more anxiety. They had the lowest satisfaction in the institution management policies (50.90 ± 16.63) and working conditions (51.40 ± 12.96) in the sub-dimension of working life quality while they had the highest satisfaction in the social facilities and working (28.31 ± 9.20). There is a negative correlation between age and anxiety however the difference was not significant ($p > 0.05$). It was found that the score given to nursing care increased significantly as the duration of working as a nurse increased ($p < 0.05$). There was a significant correlation between anxiety and depression ($p < 0.05$). There was also a significant correlation between the satisfaction with working conditions and nursing management ($p < 0.05$). The satisfaction with institution management policies decreased as age increased ($p < 0.01$). The total score of work life quality decreased significantly as age increased ($p < 0.05$).

Conclusion: In this study, it was determined that the nurses frequently experienced anxiety and were not satisfied with the management policies and working conditions. It was recommended to take measures to minimize anxiety, to revise the policies of the institution and to provide appropriate conditions and to improve social opportunities.

GİRİŞ

İnsanlarla iletişime dayanan bir meslek olarak hemşirelik, ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı meslek üyelerine diğer mesleklerden daha fazla gereksinim duymaktadır. Sağlık hizmetlerinin yürütülmesinde hemşirelerin çalışma yaşamında karşılaştığı sorunlar, hemşirelerin iş verimini, sosyal yaşantısını, ruhsal ve bedensel sağlığını etkilemektedir (Kızılırmak & Demir 2016).

İş yaşam kalitesi (İYK); klasik yönetim anlayışından çağdaş yönetim anlayışına geçiş yapan, daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve

psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişimler yaratan ve sonucunda tüm işletme çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışı olarak ele alınmaktadır (Alan ve Yıldırım 2016). Hemşirelik mesleğinde de iş yaşam kalitesi arttıkça, anksiyete, depresyon, tükenmişliğin azaldığı; motivasyon ve başa çıkma stratejilerinin güçlendiği bildirilmektedir (Lu ve ark. 2015).

Literatürde, eşsiz bir varlık olan insana yönelik bakım veren hemşirelerin, varoluşsal ve duygusal sorunlara daha çok eğilimleri olduğu, bu nedenle anksiyete, depresyon, tükenmişlik gibi olumsuzlukları daha çok deneyimledikleri ve iş yaşam kalitelerinin doğrudan etkilendiği vurgulanmaktadır (Freitas ve ark. 2014). Profesyonel bakım verenlerin iş yaşam kalitelerinde olan artışın, anksiyete ve depresyon düzeylerindeki azalışın doğrudan hasta bakımını etkileyeceğinden yola çıkarak, çalışmada bu faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandı.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Kesitsel-tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın örneklemini, bir üniversite hastanesinin tüm kliniklerinde çalışan, Şubat-Mayıs 2018 tarihlerinde araştırma kapsamına alınan 68 hemşire oluşturdu.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kocaeli Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi'nde çalışan hemşireler oluştururken, araştırma örneklemini Şubat-Mayıs 2018 tarihlerinde hastanede çalışan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 68 hemşire oluşturdu.

Verilerin Toplanması

Tanımlayıcı tipte yapılan araştırmanın örneklemini bir üniversite hastanesinde çalışan 68 hemşire oluşturdu. Veriler Şubat-Mayıs 2018 tarihinde toplandı. Araştırmada verileri toplamak amacıyla 'Hemşire Tanıtıcı Özellikler Formu', 'Hastane Anksiyete Depresyon (HAD) Ölçeği' ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanıldı. Sürekli değişkenler ortalama \pm standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (yüzde) olarak ifade edildi.

Hemşire Tanıtıcı Özellikler Formu: Yaş, cinsiyet, klinikte çalışma süresi, haftalık çalışma saati, eğitim durumu, medeni durum gibi sorular yer aldı.

Hastane Anksiyete-Depresyon Ölçeği (HAD): Bu ölçek anksiyete ve depresyon düzeyini belirlemek amacı ile kullanılmıştır (Zigmond ve Snaith 1983). Ölçeğin ülkemiz için geçerlik ve güvenirlik çalışması Aydemir, Güvenir, Küey ve ark. (1997) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa katsayısı anksiyete alt ölçeği için 0.8525, depresyon alt ölçeği için ise 0.7784 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında, anksiyete alt ölçeği ile Sürekli Kaygı Ölçeği arasında korelasyon katsayısı 0.7544, depresyon alt ölçeği ile Beck Depresyon Ölçeği arasında korelasyon katsayısı 0.7237 olarak saptanmıştır. Ölçeğin anksiyete alt ölçeği için kesme noktası 10, depresyon alt ölçeği için kesme noktası 7 olarak saptanmıştır.

Hemşirelerde İş Yaşam Kalitesi Ölçeği: Madde sayısı 73 olan ölçeğin, geçerlilik-güvenilirlik çalışması Alan (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipinde, 1 “Hiç etkilemiyor”, 2 “Biraz etkiliyor”, 3 “Orta düzeyde etkiliyor”, 4 “Etkiliyor” ve 5 “Çok etkiliyor” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonucu 0,41-0,79 arasında faktör yüküne ve toplam varyansın %51,57’sini açıklayan 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları; hemşirelik yönetimi (30 madde), kurum yönetimi (14 madde), iş koşulları (13 madde), fiziksel koşullar (8 madde), sosyal olanaklar ve çalışma ortamı (8 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.97, alt boyutların cronbach alpha katsayıları, hemşirelik yönetiminde 0,96; kurum yönetiminde 0,90; iş koşullarında a:0,89; fiziksel koşullarda a:0,84; sosyal olanaklar ve çalışma ortamında a:0,79 olarak bulundu. Bu çalışmada kullanılan “Hemşirelerde İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”ne ait Cronbach Alpha katsayıları, geçerlik güvenilirlik çalışma ile bu çalışmanın örnekleminin aynı olması nedeniyle aynıdır. Ölçeğin değerlendirilmesi, ölçek toplam puanlarının 100 puana dönüştürülmesiyle yapılmaktadır. Ölçekte negatif ifadeli madde bulunmamakta ve ölçeğin puanlanmasında kesme noktası hesaplanmamıştır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanların 100’e yaklaşması olumsuz tutumu gösterirken, azalması (0’a yaklaşması) tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. 1-25 puan iş yaşam kalitesinden yüksek memnuniyeti; 26-50 puan memnuniyeti; 51-75 puan orta memnuniyeti; 76- 100 puan memnuniyetsizliği göstermektedir. Veri toplama araçları, çalışmaya katılmayı kabul eden hemşirelere araştırma ile ilgili gerekli açıklama yapıldıktan sonra verilmiş ve bitirdiklerinde geri toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanıldı. Gruplar arasında normal dağılım göstermeyen değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi, sayısal değişkenler arasındaki ilişki ise spearman korelasyon analizi ile değerlendirildi. p değerinin <0,05 olması istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın yapılabilmesi için Kocaeli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 29.11.2017 tarih ve KÜ GOKAEK 2017/16.21 sayılı kararı içeren yazılı izin ve çalışmaya katılanlardan bilgilendirilmiş onam alındı.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Hemşirelerin yaş ortalaması $31,0 \pm 6,2$ olup, %89,1’i kadın, %71’i evli, %73,4’ü lisans mezunudur.

Hastane anksiyete düzeylerinin $10,56 \pm 4,06$; depresyon düzeylerinin $8,93 \pm 4,70$ olduğu; daha çok anksiyete deneyimledikleri; iş yaşam kalitesi alt boyutunda en düşük memnuniyetin kurum yönetim politikaları ($50,90 \pm 16,63$) ve iş koşulları ($51,40 \pm 12,96$) olduğu; en yüksek memnuniyetin ise sosyal olanaklar ve çalışma alanı alt boyutunda ($28,31 \pm 9,20$) olduğu görüldü.

		Yaş	Klinikte Çalışma Süresi	Haftalık Çalışma Saati	Hemşirelik Verilen Puan	Bakımına Anksiyete	Depresyon	HAD Toplam Puan	Hemşirelik Yönetimi	İş Koşulları
Yaş	r	1,000	,578**	-,173	,262	-,002	-,099	-,075	-,188	-,304*
	p	.	,000	,165	,053	,986	,434	,553	,137	,014
	N	67	67	66	55	65	65	65	64	65
Klinikte Çalışma Süresi	r	,578**	1,000	,059	,287*	,074	-,069	,002	,009	-,125
	p	,000	.	,638	,034	,556	,581	,986	,945	,318
	N	67	68	67	55	66	66	66	65	66
Haftalık Çalışma Saati	r	-,173	,059	1,000	-,102	-,004	-,042	-,020	-,113	-,058
	p	,165	,638	.	,458	,973	,738	,873	,373	,647
	N	66	67	67	55	65	65	65	64	65
Hemşirelik Verilen Puan	r	,262	,287*	-,102	1,000	-,275*	-,227	-,279*	,037	-,038
	p	,053	,034	,458	.	,046	,102	,043	,793	,787
	N	55	55	55	55	53	53	53	52	54
Anksiyete	r	-,002	,074	-,004	-,275*	1,000	,598**	,855**	,002	,106
	p	,986	,556	,973	,046	.	,000	,000	,987	,401
	N	65	66	65	53	66	66	66	64	65
Depresyon	r	-,099	-,069	-,042	-,227	,598**	1,000	,917**	,077	,166
	p	,434	,581	,738	,102	,000	.	,000	,546	,185
	N	65	66	65	53	66	66	66	64	65
HAD Toplam Puan	r	-,075	,002	-,020	-,279*	,855**	,917**	1,000	,054	,151
	p	,553	,986	,873	,043	,000	,000	.	,672	,229
	N	67	68	67	55	66	66	66	65	66
Hemşirelik Yönetimi	r	-,188	,009	-,113	,037	,002	,077	,054	1,000	,885**
	p	,137	,945	,373	,793	,987	,546	,672	.	,000
	N	64	65	64	52	64	64	64	65	64
iş koşulları	r	-,304*	-,125	-,058	-,038	,106	,166	,151	,885**	1,000
	p	,014	,318	,647	,787	,401	,185	,229	,000	.
	N	65	66	65	54	65	65	65	64	66
kurum politikaları yönetim	r	-,322**	-,220	-,074	-,140	,000	,174	,095	,852**	,833**
	p	,009	,078	,562	,316	,997	,170	,455	,000	,000
	N	64	65	64	53	64	64	64	63	65
fiziksel koşullar	r	-,211	-,124	-,113	,002	,042	,182	,125	,756**	,760**
	p	,094	,324	,373	,986	,743	,150	,325	,000	,000
	N	64	65	64	53	64	64	64	64	64
sosyal olanaklar ve çalışma ortamı	r	-,153	-,110	-,167	-,259	,091	,149	,128	,666**	,690**
	p	,239	,398	,198	,066	,491	,255	,331	,000	,000
	N	61	61	61	51	60	60	60	61	60
İş Yaşam Kalitesi Toplam Puanı	r	-,267	-,045	-,074	-,079	,015	,135	,086	,941	-,317*
	p	,039	,732	,575	,580	,913	,309	,519	,000	,018
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Tablo 1.Hastane Anksiyete-Depresyon Ölçeği Alt Boyutları

	Anksiyete	Depresyon	HAD Toplam Puan	Hemşirelik Yönetimi	İş Koşulları	Kurum Yönetim Politikaları	Fiziksel Koşullar	Sosyal Olanaklar ve Çalışma Ortamı	
N	66	68	68	68	68	68	68	68	
Ort.	10,56	8,93	19,50	104,20	51,40	50,90	29,63	28,31	
Ortanca	10,00	9,00	20,00	113,00	55,00	56,00	32,00	30,00	
SS	4,06	4,70	7,82	36,05	12,96	16,63	9,51	9,20	
Minimum	2,00	1,00	6,00	30,00	13,00	14,00	8,00	8,00	
Maximum	21,00	18,00	39,00	150,00	65,00	70,00	40,00	40,00	
Percentille r	25	7,75	4,75	13,75	85,50	45,00	41,50	26,00	22,00
	75	14,00	12,25	26,00	131,50	61,00	65,00	38,00	36,00

SS: Standart Sapma

Tablo 2. Hemşirelerin Bazı Demografik Özellikleri İle Hastane Anksiyete-Depresyon Puanları ile İş Yaşam Kalitesi Puanları Arasındaki İlişki

- Yaş ile anksiyete arasında negatif korelasyon olduğu; ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0,05$); hemşirelikte çalışma süresi arttıkça hemşirelik bakımına verilen puanın anlamlı olarak ($p<0,05$) arttığı;
- anksiyete ile depresyon görülme arasında anlamlı ilişki olduğu ($p<0,05$); hemşirelik yönetiminden alınan puan yükseldikçe iş koşullarından duyulan memnuniyetin de anlamlı olarak arttığı ($p<0,05$);
- yaş arttıkça iş yaşam kalitesi toplam puanının anlamlı düzeyde ($p<0,05$) azaldığı görüldü.

Aydın Sayılan & Mert Boğa'nın (2018) çalışmasında, hemşirelerin büyük bir çoğunluğunun stres deneyimledikleri, bu durumun iş memnuniyetini etkilediği belirtilmektedir. Bloom (2018), kurumsal destek ve yöneticilerle kurulan olumlu ilişkinin işten duyulan memnuniyeti arttırdığını vurgulamaktadır. Yoshioka ve ark.nın (2018), üç tıp fakültesinde, 313 hemşire ile gerçekleştirdikleri çalışmada da, yaş ve esnek çalışma saatleri ile iş memnuniyeti arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Saifan ve ark.nın (2018) çalışmasında, hemşirelerin anksiyete ve depresyonu çoğunlukla deneyimlediği, onkoloji hemşirelerinin ise diğer alanlardan daha fazla deneyimledikleri bildirilmektedir. Ürdün hemşirelerinin iş streslerinin, özellikle stresli veya stressiz klinik çalışma alanlarında farklı olup olmadıklarını inceleyen bir çalışmada, çalışma yılı artışının verilen bakım üzerinde olumlu etkisinin olduğu, ancak aynı zamanda yönetimden duyulan memnuniyeti azalttığı arttırdığı belirtilmektedir. Yöneticilerin, hemşireleri, rotasyon sistemi ile çalıştırması gereği, özellikle stresli kliniklerle, stresin daha az deneyimlendiği kliniklerde aralıklı çalışılması gerektiği vurgulanmıştır (Hamaideh & Ammouri 2011).

Çalışma, literatürle benzer olup, hemşirelerin iş yaşam memnuniyetleri azaldıkça, HAD'ın arttığı görülmüştür.

SONUÇ

Çalışmada, hemşirelerin sıklıkla anksiyete deneyimledikleri, kurum yönetim politikaları ve iş koşullarından memnun olmadıkları saptandı. Anksiyetenin en aza indirgenmesine yönelik önlemlerin alınması, kurum politikalarının gözden geçirilip, uygun koşulların sağlanması, sosyal olanakların artırılması önerildi.

KAYNAKLAR

- Aydın Sayılan, A. & Mert Boğa, S. (2018). İş Stresi, İş Yükü, İş Kontrolü ve Sosyal Destek Düzeyi ile Tıbbi Hataya. Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *HEMARGE*, 20(1):11-20.
- Bloom, E.M. (2018). Horizontal violence among nurses: Experiences, responses, and job performance. *Nurs Forum*. 2018 Oct 17. doi: 10.1111/nuf.12300.
- Yoshioka, N., Nomura, K., Asayama, K., Takenoshita, S., Nagasawa, T., et. al. (2018). [Association between Job Stress and Number of Physical Symptoms among Female Nurses of Medical-university-affiliated Hospitals]. *Nihon Eiseigaku Zasshi*. 2018;73(3):388-394. doi: 10.1265/jjh.73.388.
- Saifan, A.R., Al Zoubi, A.M., Alrimawi, I., Melhem, O. (2018). Exploring the psychological status of Jordanian nurses working with cancer patients. *J Nurs Manag*. 2018 Oct 15. doi: 10.1111/jonm.12667.
- Hamaideh, S.H., Ammouri, A. (2011). Comparing Jordanian nurses' job stressors in stressful and non stressful clinical areas. *Contemp Nurse*, 37(2):173-87. doi: 10.5172/conu.2011.37.2.173.
- Kızılırmak, M., Demir, S. (2016). Investigation of depression and quality of life in nurses working in hospitals. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(2):132-140. DOI: 10.5455/pmb.1430724745.
- Freitas, A.R., Carneseca, E.C., Paiva, C.E., Paiva, B.S. (2014). Impact of a physical activity program on the anxiety, depression, occupational stress and burnout syndrome

- of nursing professionals. *Rev Lat Am Enfermagem*, 22(2):332-6. doi: 10.1590/0104-1169.3307.2420.
- Zigmond, A.S., Snaith, R.P. (1983) The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatr Scand*, 67; 361-370.
- Aydemir, Ö., Güvenir, T., Küey, L. ve ark. (1997) Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 8; 280-287.
- Alan, H., Yıldırım, A. (2016). The Quality of Work Life of Nurses and Influential Factors Factors. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2):86-96.
- Lu, D.M., Sun, N., Hong, S., Fan, Y.Y., Kong, F.Y., Li, Q.J. (2015). Occupational stress and coping strategies among emergency department nurses of China. *Arch Psychiatr Nurs*. 2015 Aug;29(4):208-12. doi: 10.1016/j.apnu.2014.11.006.

ÖZET

Bildiride Türkiye’de faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumları hakkında bilgi vermeyi amaçladık. Türk Milli Eğitim sistemine ilişkin belli başlı esasları aktardık. Temel eğitimin içinde yer alan okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişine değinerek erken çocukluk eğitiminin ülkemizde yaş grubuna dahil olan çocukları yeterli olanda kapsayamadığını ve bu bağlamda ortaya çıkan resmi ve özel kurumların sayısının eksik, yetersiz olduğunu vurguladık. Bireyin eğitim yaşamında ilk ve en önemli halkası olan okulöncesi eğitim kurumlarının artırılması yönünde görüş beyan ettik.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi eğitim, temel eğitim, işletme, işletmecilik

Bugün dünyamız bilişim çağına girmiş bulunmakla beraber insan faktörünün başat rolde olduğu sektörler varlığını sürdürmekte. Bunların arasında gelecek toplumun her alanına nitelikli bireylerin yetiştirildiği eğitim kurumları başat rolleriyle ortaya çıkmakta. Globalleşen dünya sadece ekonomik krizlerin değil, politik, sosyal, bilimsel, ahlaki ve kültürel alanlardaki gelişmeler sürecinde ortaya çıkan sıkıntıların çözümlerini eğitimde aramakta. Bu bütün dünyada böyledir. Türkiye’de zorunlu eğitim sistemi 2012-203 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren 12 yıl olarak uygulanmaya başladı. Buna bağlı olarak 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçildi. Üç kademeye ayrılan eğitim sistemi, birinci kademe 4 yıl süreli ilkökul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul, üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlendi. Bu sistemde 36 ayını tamamlamış çocuklar okulöncesi eğitimine başladı. 30 Eylül 2012 tarihli düzenlemeyle 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulu veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında okulöncesi eğitim almaları sağlandı.

Okul Türlerinde 5 Yıllık Öğrenci Sayıları

Okul Türleri	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Okulöncesi	1.077.993	1.059.493	1.156.661	1.209.106	1.315.854
İlkokul	5.593.910	5.574.916	5.434.150	5.360.703	4.970.160
*Ortaokul	5.199.709	5.180.251	4.962.964	4.873.431	5.377.131
Açık Ortaokul	367.272	298.148	315.113	318.075	142.557
Liseler**	3.981.214	3.639.088	3.434.021	3.715.638	3.709.461
Açık Liseler***	1.014.409	1.306.994	1.470.436	1.536.135	1.287.249
İmam Hatip Lise	380.771	474.096	546.443	555.870	517.681
Toplam	17.234.422	17.532.982	17.319.788	17.568.958	17.319.433

Tablodan da anlaşıldığı gibi İlkokula başlayan toplam öğrenci sayısı ile okulöncesi eğitime dahil olabilen öğrenci sayısı arasında ciddi fark ortaya çıkmakta. Bu veriler doğrultusunda okulöncesi eğitim kurumlarının artırılması, nitelikli işletilmesi, bu alan işletmeciliğinin önemini bir kere daha vurgulamaktadır. Okulöncesi eğitim ülkemizde henüz zorunlu eğitim kapsamında olmadığını da düşünürsek, okulöncesi eğitim kurumlarının eğitim-öğretim görevlerinin yanında ticari işletmecilik alanında da yetkin, yeterli, profesyonel bir kurumsal vizyona sahip olmalarının gerekliliği bir kere

daha ortaya çıkmakta. Ülkemizde faaliyet gösteren okulöncesi eğitim kurumları kuruluş amaçları kriteri ekseninde şöyle sınıflandırılabilir:

KURULUŞ AMAÇLARINA GÖRE OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI

- 1) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları;
 1. a) Bağımsız anaokulları
 2. b) İlköğretim bünyesindeki anasınıfları
 3. c) Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları
- 2) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları:
 1. a) Çocuk yuvaları
 2. b) Çocuk bakımevleri
 3. c) Çocuk kulüpleri
 4. d) Çocuk evleri
- 3) Üniversitelerin bünyelerindeki okul öncesi eğitim kurumları
- 4) Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
- 5) Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okul öncesi eğitim kurumları

Yukarıdaki sınıflandırmada 1. Madde olarak yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi eğitim kurumlarının işletilmesi, devlet okullarına bağlı olduğundan ilgili okul müdürlükleri tarafından Okulöncesi Yönetmeliği çerçevesinde yürütülür⁴². Ancak 2. Maddede yer alan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okulöncesi eğitim kurumları özel kişiler tarafından kurulur ve işletilir; ilgili yönetmelik ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanır. Dolayısıyla bu gruptaki işletmeler amaçları itibarıyla ticari niteliklerini eğitim-öğretim kriterleriyle eşgüdüm içinde sunmayı üstlenirler.

Anaokulu, Yuva, Kreş, Çocuk Kulübü veya Oyun Kulübü işletmek isteyen girişimciler erken çocukluk döneminde eğitimin odaklandırıldığı tüm gelişim alanlarını fiilen destekleyecek mekanları okullarının bünyesinde bulundurmalarıdır. Söz konusu gelişim alanları- Fiziksel, Sosyal-Duygusal, Psiko-Motor, Bilişsel ve Dil Gelişimi olarak ele alındığından bu alanlara yönelik çalışmalar ilgili mekanlarda

⁴² MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ , 26 Temmuz 2014 CUMARTESİ Resmî Gazete Sayı : 29072.

yürütölmek zorunda. Bu demektir ki açık hava mekanları, spesifik öğrenme merkezleri ve özbakım becerileri ile ilgili birimler de (tuvalet, lavabo, uyuma odaları, yemekhane vb.) her bir işletmenin bünyesinde yer almak zorundadır. Bu hususlar özel işletmecileri, ya da bu alana yönelik çalışmak isteyen girişimcileri zorlayan unsurlar arasındadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarını yansıtan bazı görsellere göz atalım:



İlçemizin gözde okulöncesi eğitim kurumlarından Çağdaş Yaşam Eşref-Sadullah Kıray Anaokulu, Bağımsız Anaokulu olarak faaliyet göstermekte. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan bir eğitim birimi olup, erken çocukluk döneminin tüm yaş gruplarına eğitim vermektedir. Çocukların tüm gelişim alanları için gerekli olan öğrenme merkezlerinin okul bahçesinden başlayarak binanın tüm alanlarına hakim oldukları görölmekte. Ancak belirttiğimiz gibi, örnek olarak sunduğumuz okul İstanbul İli, Kağıthane İlçesinin seçkin okullarından biri.



Dünyada 3-5 yaş arasını el alan, literatürde erken çocukluk olarak da belirtilen dönemde söz konusu okulöncesi eğitimi alan çocuk sayısına göz atıldığında bu oranın Meksika'da %70, Fas'ta %34, Ürdün'de %27, Doğu Avrupa ülkelerinde en az %50, Avrupa Birliğine üye ülkelerde de her birinde %100'e yakın olduğu tespit edilir. Türkiye'de 100 çocuktan 85'i bu eğitimden **yararlanmamaktadır**. Önceki tablodan edinilen verilerle bu son rakamları birlikte değerlendirdiğimizde ülkemizde okulöncesi eğitim kurumsal işletmeciliğinin nicelik olarak yetersiz olduğu açıkça görülür. Dolayısıyla işletmecilik adına önü açık, ticari ve değerler üretimi açısından da geliştirilmeye elverişli bir hizmet üretim alanı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.



Türkiye’de özel okulöncesi eğitim kurumları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında resmi gazetede yayımlanan Özel Kreş Ve Gündüz Bakimevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik⁴³ esaslarına göre kurulmakta. Yönetmelikte, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişilerine ait özel kreş ve gündüz bakimevleri ile özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyişlerine ilişkin esaslar, izin, açılış, çalışma ve personel şartları, ücret tarifeleri, denetimleri ve faaliyetleri durdurma işlem ve usulleri belirtilmiş ve temel çocuk hakları felsefesine uygun hizmet vermelerini sağlayacak koşullar aktarılmıştır. Özel okulöncesi eğitim işletmelerinin işleyişini, okul müdürlüğünü yürütmekte olduğum İHKİB Kağıthane Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ndeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek için yürüttüğüm çalışmalar sürecinde yakından izleme olanağı buldum. Özel işletmeler statüsündeki okulöncesi kurumlarının yaygınlaştırılması, çocukların, tüm gelişim özelliklerine uygun olarak inşa edilmeleri, çocukların ilgi, istek ve sağlıklarına uygun planlamaların yapılması okulöncesi eğitimden yararlanma oranını arttırmaktadır.

⁴³ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm>

GASTRONOMİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERE VERİLMESİ GEREKEN ÖNEMİN İNCELENMESİ

Evrin KARACA, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, rimaevrim@gmail.com

Bu araştırmanın temel amacı lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren diğer ülkelerdeki programlar ile Türkiye'deki programların farklılıklarını ortaya çıkarmaktır. Bunun için hazırlanan anket formu aracılığı ile veri toplama yoluna gidilmiş ve Gastronomi programlarında görev yapan toplamda 300'e yakın öğretim elemanına ulaşılmış, ancak bunlardan Türkiye'den 109, diğer ülkelerinden ise 22 öğretim elemanı çalışmaya katkı sağlamıştır. Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik programı aracılığı ile analize tabi tutulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistik metotlarının (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) yanında, bu programlarda çalışan akademisyenlerin görüş farklılıklarının karşılaştırılmasında t-testi ve ki-kare analizlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre diğer ülkelerde görevli öğretim elemanları ile Türkiye'deki öğretim elemanları arasında gastronomi eğitiminde verilen mesleki ve genel derslere ilişkin görüş farklılıkları tespit edilmiştir. Alan ve uygulama derslerine bakıldığında Türkiye'deki öğretim elemanları ekmek ve pasta yapımı, Türk mutfağı, pastacılık teknikleri ve mutfak uygulamaları derslerini daha önemli bulurken diğer ülkelerinde görev yapan öğretim elemanlarına göre gastronomide yeni eğilimler, ziyafet ve organizasyon yönetimi ile geleneksel mutfak teknik becerilerinin bölgesel uygulamaları derslerinin daha önemli görüldüğü anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Gastronomi Eğitimi, Mutfak Sanatları

1.

Günümüzde turizmdeki gelişmelere paralel olarak hareket eden temel alanlardan birisi de gastronomidir. Gastronomi kavramına ilişkin çok sayıda tanım denemesi yapılmıştır. Genel bir yaklaşımla Gastronomi, “iyi yemek yeme sanatı ve bilimi” olarak açıklanmaktadır. Geçmişte bazı gastronomlar gastronomiyi bu şekilde açıklarken aynı zamanda gastronominin pahalı ve karmaşık yemeklerden oluştuğu, gümüş ve çini gibi pahalı araçlar gerektirdiği konusunda da birleşmişlerdir (Katz, 2003, s.102).

Gillespie (2006, s.2) gastronomiyi; “yemeği ana eksenine alarak güzel sanatlar, sosyal bilimler ve doğa bilimlerini kapsayan çok sayıda kültürel bileşeni inceleyen disiplinler arası bir faaliyet” olarak tanımlarken Richards (2002, s.17) “yemeğin, hazırlanmasının, pişirilmesinin, sunumunun ve yenilmesinin yansıması” şeklinde açıklamaktadır.

Gastronomi turizmi; yiyecek ve içeceğin turizm endüstrisindeki yeri nedeniyle ekonomik ve toplumsal kalkınmaya büyük katkıda bulunabilecek potansiyele sahip bir turizm türü (Wolf, 2006, s.21) olarak kabul edilmektedir. Sarıışık ve Özbay (2015) yaptıkları çalışmada gastronomi turizmini yeni gelişen bir alan olarak ifade etmektedirler. Küçükaltan (2009) ise gastronomi turizmini geliştiren etkenleri; mutfak kültürü, yemek pişirme sanatı ve iyi yemek yeme düşüncesi ve bunun altındaki birkaç temel neden olarak belirtmektedir. Gastronomiye verilen önem aynı zamanda eğitim alanında da yeni eğilimlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Son yıllarda sayıları hızla artan gastronomi programları birçok araştırmacının da dikkatini çekmeyi başarmıştır. İyi yemek yemenin statü göstermesine dönüşmesi ile yemekten anlayan ve güzel yemek yapan kişiler soylu ve zenginlerin yanında istihdam edilmeye başlamıştır. Usta-çırak ilişkisi ile ustaların yanında çalışmalarını yetiştirme şeklinde başlayan mutfak eğitimleri gastronominin bir bilim dalı haline dönüşmesi ve bu alanda akademik eğitimler verilmesine kadar süregelmiştir (Şengün, 2017, s. 167). Özellikle yeniçağ ile birlikte artan mesleki eğitim çalışmalarının da etkisiyle gastronomi turizmi hızla yaygınlaşmaktadır. Bu anlamda mesleki bilgi ve beceriyi ön plana çıkararak bireylerin belli bir meslekte profesyonelleşmesini sağlayan mesleki eğitim uygulamaları (Hacıoğlu, 1995) ülkelerin üzerinde durdukları konuların başında gelmektedir.

2.

Gastronomi eğitimi, insanlık tarihinde neyin, nasıl, neden yenildiğine ve içildiğine odaklanan sosyal bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014, s.43) Gastronomi eğitimi, konaklama ve yiyecek içecek işletmelerine eleman yetiştirirken, aynı zamanda insana, kültüre ve geleceğe yapılan bir yatırım olarak da ifade edilmektedir (Öney, 2016: 198).

Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi ilk önceleri Türkiye’de de mutfak eğitimi usta-çırak ilişkisiyle öğretilmiş, 1950’li yıllardan sonra meslek kuruluşlarının açtığı kurslarla aşçılık eğitimi verilmiş (Kılınc, 2012), 1985 yılından itibaren ise eğitim öğretim kurumlarında lise düzeyinde yer almaya başlarken, 1997 yılından itibaren ön lisans düzeyinde (Şengün, 2017: 173) yükseköğretim kurumlarının programlarında yer bulmuştur. Lisans düzeyinde ise Gazi ve Selçuk Üniversitelerinin “Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi” bölümlerinde uzun bir süredir veriliyor olsa da ilgili programlar ortaöğretim düzeyinde mutfak ve beslenme eğitimi veren okullara öğretmen yetiştirme amacına hizmet etmişlerdir. Yiyecek içecek sektörüne dolayısı ile turizm sektörüne yönelik lisans düzeyinde mutfak eğitimi, 2003 yılında bir vakıf üniversitesi olan Yeditepe Üniversitesinde “Gastronomi ve Mutfak Sanatları” bölümünün kurulmasıyla başlamıştır. Yeditepe Üniversitesini sırası ile İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Okan Üniversitesi izlemiştir. Yeditepe Üniversitesi ve İzmir Ekonomi Üniversitesi YGS sınavından barajı geçmiş olma önkoşuluyla özel yetenek sınavı sonuçlarına göre, Okan Üniversitesi ise merkezi yerleştirme sınavı sonuçlarına göre öğrenci almaktadır. İzmir Ekonomi Üniversitesi Uygulamalı Yönetim Bilimleri Yüksekokulu Mutfak Sanatları ve Yönetimi bölümü ile Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünün eğitim dili İngilizcedir.

Okan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Gastronomi bölümünün eğitim dili ise Türkçedir. Ancak bölümün eğitim süresi bir yılı İngilizce hazırlık sınıfı olmak üzere toplamda 5 yıldır (Görkem ve Sevim, 2011, s.79-80).

Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde uygulanan ortak derslerin neredeyse tamamı teoriktir ve meslek derslerinin yanında ağırlıklı olarak turizm, işletme ve iktisat bilimi derslerini içeren kompleks bir yapı arz etmektedir (Özdemir, 2017, s. 45). Gastronomi ve Mutfak Sanatları programlarında yer alan seçmeli derslerin çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bu derslerin çoğu içerik olarak benzer ancak ismen farklı olduğu belirtilmektedir. Şöyle ki uluslararası mutfaklar ve dünya mutfakları dersleri içerik bazında benzer olmakla birlikte ilgili dersler İtalyan, Fransız, Girit, Akdeniz ve Ege mutfaklarını da içermektedir. Yine et ve et ürünleri işleme teknolojileri dersi, işlenmiş et ve işlenmiş balık dersini de kapsamaktadır. Alkollü ve alkolsüz içecekler dersi de, şaraplar ve yüksek alkollü içecekler dersi ile kahve ve çay dersini kapsar niteliktedir (Özdemir, 2017, s. 46).

Türkiye genelindeki lisans düzeyinde Gastronomi eğitimi süresi 4 yıl ancak bazı okullar bünyesinde 1 yıllık hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı okullarda eğitim süresi 5 yıldır (Daylar, 2015, s.23). Türkiye’de her üniversitenin farklı senato kararlarına bağlı belirlenmiş staj dönemleri bulunmaktadır.

2.1. Gastronomi Eğitimi Veren Devlet ve Vakıf Üniversiteleri

Türkiye’de gastronomi alanına olan ilgi, gastronomi eğitimine de yansımıştır. Bu doğrultuda gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinde gastronomi bölümleri açılarak eğitim vermeye başlamışlardır. 2018 yılı itibarıyla Türkiye’de lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren 18 devlet üniversitesi bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Türkiye’de Devlet Üniversitelerinde Lisans Düzeyinde Gastronomi Eğitimi Veren Bölümlerin Listesi

Sayı	Bölüm Adı	Üniversite	Şehir	Birim
1	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu
2	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Afyon Kocatepe Üniversitesi	A. Karahisar	Turizm Fakültesi
3	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Turizm Fakültesi
4	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Akdeniz Üniversitesi	Antalya	Manavgat Turizm Fakültesi
5	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir	Turizm Fakültesi
6	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Atatürk Üniversitesi	Erzurum	Turizm Fakültesi
7	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir	Turizm Fakültesi
8	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu
9	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çanakkale	Gökçeada Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
10	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Dokuz Eylül Üniversitesi	İzmir	Seferhisar Fevziye Hepkon Uygulamalı Yüksekokulu
11	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Gazi Üniversitesi	Ankara	Turizm Fakültesi
12	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep	Güzel Sanatlar Fakültesi
13	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	İzmir	Turizm Fakültesi
14	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Kocaeli Üniversitesi	Kocaeli	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu
15	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Mersin Üniversitesi	Mersin	Turizm Fakültesi
16	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Konya	Turizm Fakültesi
17	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Nevşehir	Turizm Fakültesi
18	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Pamukkale Üniversitesi	Denizli	Turizm Fakültesi

Kaynak: 2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu’ndan derlenerek hazırlanmıştır

Türkiye’de lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren vakıf üniversiteler bünyesinde 12 tane Gastronomi ve Mutfak Sanatları ya da Gastronomi bölümü bulunmaktadır. Bununla birlikte KKTC’ndeki 5 üniversitesi de Gastronomi ve

Mutfak Sanatları ya da Gastronomi bölümleri vardır. Ayrıca Kırgızistan'da bulunan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi bünyesinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları programı bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Türkiye’de Vakıf Üniversitelerinde Lisans Düzeyinde Gastronomi Eğitimi Veren Bölümlerin Listesi

Sayı	Bölüm Adı	Üniversite	Şehir	Birim
1	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi	Antalya	Turizm Fakültesi
2	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Avrasya Üniversitesi	Trabzon	Uygulamalı Bilimler YO
3	Gastronomi	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
4	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Beykent Üniversitesi	İstanbul	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
5	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	İstanbul Aydın Üniversitesi	İstanbul	Güzel Sanatlar Fakültesi
6	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	İstanbul Bilgi Üniversitesi	İstanbul	Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu
7	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	İstanbul Gelişim Üniversitesi	İstanbul	Güzel Sanatlar Fakültesi
8	Gastronomi	İstanbul Gelişim Üniversitesi	İstanbul	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
9	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Maltepe Üniversitesi	İstanbul	Güzel Sanatlar Fakültesi
10	Gastronomi ve Mutfak Sanatları (İngilizce)	Nişantaşı Üniversitesi	İstanbul	Sanat ve Tasarım Fakültesi
11	Gastronomi	Okan Üniversitesi	İstanbul	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
12	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Özyeğin Üniversitesi	İstanbul	Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
13	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Yeditepe Üniversitesi	İstanbul	Güzel Sanatlar Fakültesi
14	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC	Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu
15	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Girne Amerika Üniversitesi	KKTC	Uygulamalı Sosyal Bilimler Yüksekokulu
16	Gastronomi	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC	Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu
17	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC	Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu
18	Gastronomi	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC	Turizm ve Otel Yüksekokulu
19	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan	Turizm ve Otel Yüksekokulu

Kaynak: 2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'ndan derlenerek hazırlanmıştır.

2.1.1. Gastronomi Eğitimi Alan Öğrenci Sayıları

2017-2018 eğitim öğretim yılı merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim gastronomi ve mutfak sanatları lisans programlarına ilişkin son 5 yıl itibarıyla söz konusu programının toplam kontenjanları ve bu programlara yerleşen aday sayıları verilmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Gastronomi ve Mutfak Sanatları Programı Kontenjanları İle Yerleşen Aday Sayılarının Son 5 Yıl İtibarıyla İncelenmesi

Eğitim-Öğretim Yılı	Toplam Kontenjan	Yerleşen Aday	Yerleşme Oranı (%)
2013-2014	733	710	96,9
2014-2015	967	944	97,6
2015-2016	1148	1443	99,7
2016-2017	1930	1882	97,5
2017-2018	2130	2026	95,1

Kaynak: 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 ÖSYM Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları Kılavuzu'ndan derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 3'de 2013 -2014 eğitim-öğretim yılı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılları arasında dönemde gastronomi ve mutfak sanatları programlarının kontenjanları ve yerleşen öğrenci sayıları incelenmiştir. Buna göre; programın kontenjanı her geçen gün sayı olarak artmakta, bu doğrultuda yerleşen sayısı da artış göstermektedir. Yıllara göre gastronomi ve mutfak sanatlarına yerleşme oranı da % 96,9 ile %95,1 arasında değişiklik göstermektedir.

3.

Dünya'da gastronomi eğitimi ilk başlarda aşçılık programları adı altında ve usta çırak ilişkisine dayanan bir şekilde verilmeye başlarken, son yıllarda akademik ve uygulamalı bir bilim dalı olarak lisans düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Fransa'nın gastronomi eğitimini lisans düzeyinde veren ilköğretim kurumunu açması 1990 yılında olmuştur. Otel - Restoran Yönetimi ve Mutfak Sanatları okulunun lisans eğitim denkliğini alması ise 2007 yılını bulmuştur (Danaher, 2017 s.14-15). 1996 yılında lisans düzeyinde ağırlama, restoran endüstrisi, mutfak sanatları ve şarap, üniversite araştırmaları üzerine yönetim dersleri geliştiren Le Cordon Bleu

Üniversitesi mutfak sanatları lisans alanında teknik ve yönetsel becerilerin öğrencilerin en iyi şekilde eğitilmelerini hedef almış ve uluslararası birçok üniversite ile bağlantıları olan gastronomi alanındaki eğitim kurumudur. Le Cordon Bleu Paris'te öğrencilere bir yıldan az bir sürede Fransız yemek tekniklerinde en kapsamlı ve temel sayılan eğitimi vermektedir. “Mutfak ve Pastacılık” Diplomasına (Grand Diplome) sahip olabilmek için öğrencilerin bir önceki deneyimlerine rağmen, sonraki seviyeye geçmek için temel düzeyde bu bölümde başlamaktadırlar. Öğrenciler; temel, orta ve üstün seviyedeki diplomalara sahip olabilmek için her seviyede yazılı ve pratik sınavları geçmeleri gerekmektedir (<https://www.cordonbleu.edu>).

Le Cordon Bleu Paris Üniversitesi'nde bulunan programlar; Grand diplome (İleri Seviye) mutfak, pastane ve şekerlemeler, otel, lokanta ve yemek yönetimi, şarap eğitimi, fırın, Danimarka hamur işleri ve esnaf ekmekleri gurmelik, sürekli eğitim ve mesleki gelişimdir (<https://www.bachelorstudies.com>). Öğrencilere verilen temel gastronomi derslerinin yanında, ilgili işletmeleri ziyaret, saha çalışması ve staj zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitim süresi üç yıldır (<https://www.bachelorstudies.com>).

Amerika'da ise kendi türündeki ilk lisans programı olan Drexel Üniversitesi Mutfak Sanatları ve Bilimi bölümü, Mutfak Sanatları, Gıda Bilimi, İş ve Misafirperverlik Yönetimi programlarını kapsamaktadır. Drexel Üniversitesi'ndeki Mutfak Sanatları ve Bilimi lisans programı, öğrencilere mükemmel bir Şef'te olması gereken teknik bilgilerin yanısıra bilime, tarihe, kültüre, gıda sistemlerine ve gıda sektörüne de hakim olup standart bir Şef olmaktan öteye geçmelerini sağlamaktadır. Drexel'de lisans ve yüksek lisans programı, öğrencilere beş yılda eş zamanlı olarak hem lisans hem de yüksek lisans diploması edinmeyi sağlamaktadır. Üniversitenin uluslararası fırsatları; tüm Drexel öğrencileri tüm dünyada eğitim alma fırsatını kullanabilmektedir. Ayrıca Mutfak Sanatları ve Bilimi programı öğrencileri İtalya Roma'da bu alana özgü dersleri alma şansı edinmektedir. Bölüme özgü laboratuvarlarda tarif geliştirme, ürün geliştirme ve ürün tasarlama alanında ve ayrıca tüm dünyadaki sorunların çözümünü araştıran disiplinler arası bir gruba ev sahipliği yapmaktadır. Öğrenciler, gıda kıtlığı, gıda israfı, sürdürülebilirlik, toplum sağlığı ve ölümcül hastalıklarla mücadele eden kişilerin beslenmesi gibi spesifik konulardan birini seçerek bu alanlarda çalışma yapabilirler. Bu bölümden mezun olan öğrenciler; şef, araştırmacı şef ve restoran ve ürün geliştirme uzmanı olarak sektörde çalışabilmektedir. Öğrenciler mezun olduklarında, yiyecek odaklı iş alanlarında kendi yaratıcılıklarını, gıda biliminde, işletme ve yönetim alanında teknik uzmanlıklarını bir araya getirerek kariyer hedeflerine ulaşabilmektedir (<http://catalog.drexel.edu>).

Drexel Üniversitesi'ndeki Mutfak Sanatları ve Bilimi lisans programında, fakültede, uzman akademisyenler, araştırmacılar ve başarılı uzmanlar görev almaktadır. Bu kişiler hem klasik hem de çağdaş tekniklerden gastronomiye, gıda sistemlerine, pişirmenin kimyasal, biyolojik ve fiziksel süreçlerine, misafirperverlik endüstrisine en üstün seviyede hazırlamaya, tarif geliştirmeye, toplum beslenmesi ve sürdürülebilirliği, değerlendirmeye, ürün yenileme ve bunun yanı sıra hizmet sektöründeki yönetim ve liderlik pozisyonlarında geniş bir alana kadar birçok işlevsel bilgiyi öğrencilere aşılamaktadır. Öğrenciler, kendileri için en doğru araştırma projesine, gurupla araştırmaya ve deneysel öğrenmeye yönlendirilmektedirler. Mutfak

sanatları ve bilimi programı, “Research Chefs Association” Araştırmacı Şefler Derneği tarafından “Culinology” Mutfakoloji programı onaylıdır. Üniversitede yiyecek içecek yönetimi ve mutfak bilimi olmak üzere iki temel bölüm bulunmaktadır. Eğitim süresi dört yıldır (<http://catalog.drexel.edu>).

İtalya’da ise lisans düzeyinde ilk eğitim veren devlet üniversitesi Parma Üniversitesi’dir. Parma Üniversitesi’nde gastronomi eğitimi gastronomi bilimleri ve gıda ve ilaç bilimleri fakültesi adı altında yer almaktadır. Gastronomi bilimlerinde, gıdaların ve üretilen yerlerin bilgisi ve geliştirilmesi ile ilgili hususlarla birlikte, gıdaların bilimsel, teknik ve beslenme özelliklerine ilişkin temel bilgiler ile gıdaların kültürlerine ve tarihsel gelişimlerine de yer verilmektedir. Program üç yıl sürmektedir ve dersler, pratik uygulamalar, stajlar ve şirket stajları olarak düzenlenmiştir. Mezunlar, gastronomi ile ilgili faaliyetler bağlamında iyi bir temel ve uygulama bilgisine sahip olmaktadır. Bu profesyonel programa sektördeki; yiyecek ve şarap turizmi, tipik ürünlerin ve gastronominin üretimi ve dağıtımı, tipik ürünlerin korunması ve geliştirilmesi için konsorsiyum, fuarın organizasyonu, ihtisaslı ticari faaliyetler, büyük ölçekli dağıtım, e-ticaret, iletişim, pazarlama, gazetecilik ve gıda ve şarap literatürü, Yemek eğitimi dahil edilmesi öngörülmüştür (<http://cdl-sg.unipr.it>).

İspanya’da Gastronomi eğitimine bakıldığında, Gastronomi ve Mutfak Yönetimi bir araya getiren ilk eğitim kurumu olarak Cardenal Herrera Üniversitesi (CEU)dikkat çekmektedir. 2014 yılında açılan Gastronomi ve Mutfak Yönetimi bölümü Lisans düzeyinde verilen bir programdır. CEU Gastronomi bölümünün Lisans derecesi, mutfak uygulamasında hem gastronomik hem de ticari anlamda nasıl geliştiği üzerine derinlemesine bir sosyal, kültürel ve ticari araştırmaları ortaya koyarak eğitim verilmektedir.

Araştırılarak verilen eğitimin sonuçları;

- Gastronomi sektöründe mesleki niteliklerin gerekliliği yönünde artan bir eğilimin varlığı ve profesyonel yaklaşımla bir takım ilgili teknik alanlarda eğitimin gerekli olduğu anlamına gelmektedir.
- Günümüzde gastronomi, gıda hazırlama uygulamasının ötesine geçen bir perspektiften görülmelidir. Gastronomi ve iş, yemek pişirme ve yatırım getirisini başarıyla birleştirebilecek uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir.
- Gastronominin gelişimi, sadece birkaç yıl önce meslek olarak pişirme ile ilgisi olan ve olmayan bir dizi bilimsel ve teknik konunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gelecekteki profesyoneller için eğitim ufkunu genişletilmektedir. Böylece Ar-Ge çalışmalarının pratikte rekabetçi bir faktör olarak gastronomi denklemine getirmek için ihtiyaç duydukları araçlar ve bilgi ile donatılmaktadır

CEU Gastronomi lisans bölümünün amacı; mutfak tekniklerinde uzmanlaşmış ve aynı zamanda İspanya’da veya İspanya dışında başka bir ülkede misafirperverlik kuruluşunu yönetmek için nitelikli uzmanları eğitmektir. Bu sadece, gelecekteki aşçıları her yönüyle eğitmekle kalmayıp, profesyonel yetenekleri zenginleştirmek ve geliştirmek ve konukseverlik alanının tamamında bir gastronominin sektörel yönetmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin en üst düzeye

çıkarak, iş planlarını nasıl geliştireceklerini bilen ve hedef müşterileri için doğru türde hizmet sunmak için belli prosesleri uygulayan profesyoneller yetiştirmektedirler. Sonuç olarak, Gastronomi derecesi öğrencileri, mutfak yönetimi ile birlikte gastronomide mükemmellik elde etmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklerle donatmayı amaçlamaktadırlar. Gastronomi Bölümü'nün eğitim süresi 4 yıldır (<https://www.bachelorstudies.com>).

Aşçılığın ilk defa bir sanat olarak kabul edildiği ülke olan İngiltere'de (Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014: 43) gastronomi eğitimi alanında ön plana çıkan üniversitelerden birisi Birmingham Üniversitesi'dir. Birmingham Üniversitesi'nde Mutfak Sanatları Yönetimi adı altında gastronomi eğitimi verilmektedir. Dört yıllık lisans derecesine sahip ücretli bir okuldur. 5 yıldızlı bir otelde yönetici bir şef olmak, yüksek profilli bir restoranın mutfağını yönetmek veya yeni yiyecek ürünleri yaratmak için bu programa ve öğrencinin ihtiyacı olan beceri, bilgi ve tecrübeyi sağlamaktadır.

Mutfak Sanatları Yönetimi Programında, öğrenciye gereken teknik ve mesleki becerileri, geniş bir yelpazede profesyonel gıda ortamlarında modern bir yönetim anlayışı benimseme imkânı sunmayı amaçlamaktadır. En gelişmiş mutfaklarda ve restoranlarda çalışırken, birinci sınıf mutfak becerilerini öğretmektedir, gerçek yaşam sektöründe deneyim kazandırarak ve iş yönetimi prensiplerini uygulamaya koyacaklardır. Bu Programın özü, yaratıcılık, yenilikçilik ve deneysel öğrenime dayanmaktadır.

Bu programı başarıyla tamamladıktan sonra Mutfak, Turizm ve Turizm endüstrisinde geniş bir yelpazede yer almaktadır öğrenciler. İlgili becerilere sahip olanlar için hem kamu sektöründe hem de ticari sektörlerde hızlı ilerleme için fırsatlar bulunmaktadır. Mezunlar, yiyecek içecek işletmelerinde, ürün geliştirmede, konaklama işletmelerinde yönetici veya araştırma çalışmalarını ilerletmek için istihdam edilmektedir (<http://www.ucb.ac.uk>).

Dünya ülkelerinde lisans düzeyinde gastronomi eğitime bakıldığında, gastronominin bir bilim dalı olarak 1990'lı yıllardan sonra üniversitelere girdiği, eğitim süresinin ülkeden ülkeye farklılık göstererek 3-5 yıl arasında farklılık gösterdiği, tüm ülkelerde uygulamalı ve teorik derslerden oluştuğu söylenebilir.

4.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modeli veya yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2011, s.79).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere iki ayrı örneklem grubu bulunmaktadır. Yurtdışı ve yurtiçinde gastronomi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren tüm öğretim elemanları araştırmanın evrenini oluştururken, örneklemini kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 109 öğretim elemanı oluşturmuştur. Yurtdışındaki gastronomi alanında lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversiteler internet ortamında taranmış, öğretim elemanlarının maillerine ulaşılmıştır. Çevrimiçi olarak hazırlanan ve İngilizceye çevrilen anket formları öğretim elemanlarına gönderilmiş, 22 öğretim elemanından dönüş alınmıştır.

4.3. Veri Toplama Tekniği

Diğer ülkelerde ve Türkiye’de, lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alan derslere verilen öneme ilişkin verilerin toplanmasında anket tekniğinden faydalanılmıştır. Anket ilgili literatürden ve uzman görüşlerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Söz konusu anket çalışması, Temmuz-Aralık 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.5. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde diğer ülkelerde ve Türkiye’de gastronomi eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarından anketler yoluyla elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.5.1. Gastronomi Lisans Eğitimi Müfredatında Bulunan Derslerin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına verilen meslek derslerinin önem düzeyi sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Gastronomi Eğitiminde Verilen Meslek Derslerinin Önem Düzeyinin Diğer Ülkeler ve Türkiye Yükseköğretim Kurumlarına Göre Farklılaşması

Gruplar	Türkiye (n=109)		Diğer Ülkeler (n=22)		T	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Gastronomiye Giriş	4,486	0,661	4,364	0,902	0,743	0,459
Gıda Kimyası	4,055	0,848	4,455	0,510	-2,129	0,035
Gıda Mikrobiyolojisi	3,899	1,036	4,455	0,671	-2,411	0,017
Beslenme Temel İlkeleri	4,523	0,602	4,636	0,492	-0,828	0,409
Gastronomi Ve Yemek Tarihi	4,459	0,660	4,545	0,510	-0,582	0,562
Gıda Ve Medya	3,826	0,756	4,455	0,671	-3,623	0,000
Menü Planlama Ve Maliyet Hesaplama	4,624	0,505	4,545	0,671	0,626	0,608
Mutfakta İş Güvenliği Ve Sağlığı	4,761	0,449	4,545	0,800	1,768	0,232
Gıda Güvenliği Ve Hijyeni	4,789	0,432	4,636	0,658	1,372	0,307
Restoran İşletmeciliği	4,211	0,759	4,364	0,902	-0,833	0,406
Ürün Belirleme Ve Satınalma	4,138	0,763	4,455	0,671	-1,810	0,073
Turizm Mevzuatı	3,312	1,103	4,273	0,767	-3,894	0,000
Gastronomide Araştırma Teknikleri	3,927	1,016	4,364	0,658	-1,935	0,055
Gastronomi Ve Medya	3,761	0,922	4,273	0,883	-2,389	0,018
Ekoloji Ve Sürdürülebilirlik	3,734	0,878	4,273	0,767	-2,677	0,008
Mutfak Gösterileri Ve Seminerleri	4,064	0,698	4,182	0,733	-0,715	0,476
Gastronomide Genel Sanat Eğitimi	3,945	0,780	4,364	0,658	-2,353	0,020
Gastronomide Satış Ve Pazarlama	4,009	0,822	4,545	0,510	-2,942	0,004
Folklorda Yemek, İnanış Ve Ritüeller	4,037	0,757	4,455	0,671	-2,405	0,018

Tablo 4'deki verilere göre; gastronomiye giriş, gastronomiye giriş, beslenme temel ilkeleri, gastronomi ve yemek tarihi, menü planlama ve maliyet hesaplama, mutfakta iş güvenliği ve sağlığı, gıda güvenliği ve hijyeni, restoran işletmeciliği, ürün belirleme ve satın alma, gastronomide araştırma teknikleri, mutfak gösterileri ve seminerleri derslerine verilen önem ortalamaları kurum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p=0,000<0,05$).

Diğer ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının gıda kimyası gıda kimyası, gıda mikrobiyolojisi, gıda ve medya, turizm mevzuatı, gastronomi ve medya, ekoloji ve sürdürülebilirlik, gastronomide genel sanat eğitimi, gastronomide satış ve pazarlama, folklorda yemek, inanış ve ritüeller derslerine verdikleri önem ortalaması puanları, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının puanlarından yüksek bulunmuştur ($p=0,000>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına verilen alan ve uygulama derslerinin önem düzeyi sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Gastronomi Eğitiminde Verilen Alan ve Uygulama Derslerinin Önem Düzeyinin Diğer Ülkeler ve Türkiye Yükseköğretim Kurumlarına Göre Farklılaşması

Gruplar	Türkiye (n=109)		Diğer Ülkeler (n=22)		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Yemek Stilizliği Ve Yemek Fotoğrafçılığı	3,991	0,752	4,182	0,395	-1,158	0,249
Restoran Yönetimi	4,174	0,731	4,182	0,733	-0,044	0,965
Gastronomide Yeni Eğilimler	4,330	0,624	4,636	0,492	-2,165	0,032
Ziyafet Organizasyonu Yönetimi	4,055	0,705	4,455	0,912	-2,302	0,023
Yemek Süsleme Sanatı	4,294	0,657	4,000	0,873	1,803	0,074
Et Ve Et ürünleri İşleme Teknolojisi	4,138	0,713	4,364	0,790	-1,332	0,185
Vejetaryen Mutfak	4,220	0,583	4,091	0,526	0,963	0,337
Ekmek Ve Pasta Yapımı	4,550	0,518	4,273	0,631	2,209	0,029
Dünya Mutfakları	4,550	0,585	4,364	0,492	1,400	0,164
Türk Mutfağı	4,661	0,627	2,545	1,184	12,122	0,000
Gıda Formülasyonları Ve Duyusal Analiz	4,202	0,803	4,455	0,510	-1,418	0,159
Diyet Mutfağı	4,156	0,709	4,091	0,684	0,395	0,694
Moleküler Gastronomi	3,908	0,898	3,818	0,958	0,424	0,672
Şarap Bilimi	4,156	0,709	4,273	0,767	-0,695	0,489
İçki Kültürü	4,165	0,739	4,182	0,853	-0,094	0,925
Pastacılık Teknikleri	4,560	0,584	4,182	0,589	2,764	0,007
Mutfak Uygulamaları	4,752	0,475	4,273	0,883	3,654	0,021
Geleneksel Mutfak Teknikve Becerilerinin Bölgesel Uygulamaları	4,376	0,650	4,636	0,492	-1,776	0,040
Alacarte Yiyecek üretimi	4,312	0,742	3,727	1,518	2,737	0,091
Klasik Mutfak Teknik Ve Becerilerinin Temelleri	4,486	0,603	4,636	0,492	-1,096	0,275
İleri Pastacılık Eğitimi	4,413	0,710	4,182	0,958	1,308	0,193
Baharat Ve Kahve Kültürü	4,248	0,655	4,273	0,883	-0,154	0,878

Tablo 5'deki veriler değerlendirildiğinde 22 alan ve uygulama dersinden 7'sinde farklılık olduğu bu farklılıkların, ekmek ve pasta yapımı ile Türk mutfağına, pastacılık teknikleri, mutfak uygulamaları derslerine verilen önem Türkiye'deki öğretim elemanlarına göre daha önemli iken, gastronomide yeni eğilimler, ziyafet ve organizasyon yönetimi ile geleneksel mutfak teknik becerilerinin bölgesel uygulamaları derslerine verilen önem diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre

daha yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına verilen genel derslerinin önem düzeyi sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Gastronomi Eğitiminde Verilen Genel Derslerinin Önem Düzeyinin Diğer Ülkeler ve Türkiye Yükseköğretim Kurumlarına Göre Farklılaşması

Gruplar	Türkiye (n=109)		Diğer Ülkeler (n=22)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Toplumsal Sorumluluk Ve Sağlıklı Yaşam	3,752	0,894	4,455	0,510	-3,562	0,000
Turizm Ekonomisi	3,394	0,828	4,182	0,958	-3,961	0,000
İnsan Kaynakları Yönetimi	3,835	0,776	4,273	0,631	-2,484	0,014
Mesleki Etik	4,294	0,737	4,455	0,671	-0,948	0,345
Mesleki Matematik	3,477	1,094	3,909	0,811	-1,756	0,039
Yabancı Dil	4,532	0,688	4,091	0,921	2,582	0,011
Tüketici Davranışları	3,771	0,846	4,545	0,510	-4,140	0,000
Genel Ekonomi	3,312	0,910	4,000	0,873	-3,257	0,001
Yiyecek Ve İçecek Endüstrisinde Liderlik	3,523	0,968	4,364	0,790	-3,821	0,000
Bilgi Teknolojileri Kullanımı	3,606	0,850	4,273	0,631	-3,488	0,001
Yemek Sosyolojisi Ve Antropolojisi	4,119	0,729	4,364	0,658	-1,456	0,148
Moderniteve Tüketim Toplumu	3,578	1,074	4,364	0,658	-3,302	0,000
Kalite Yönetim Sistemleri Ve Standartları	3,826	0,880	4,636	0,492	-4,181	0,000
Girişimcilik	3,954	0,865	4,636	0,492	-3,578	0,000
Dünya Turizm Hareketleri	3,679	1,008	4,000	0,617	-1,438	0,055

Tablo 6’daki veriler değerlendirildiğinde 15 genel dersin 3’ü olan Mesleki Etik, Yemek Sosyolojisi ve Antropolojisi ve dünya turizm hareketleri dışında kalan 12 derse verilen önem düzeyinde farklılık olduğu, bu 12’dersin tamamında diğer ülkeler gastronomi eğitiminde verilen genel derslere Türkiye’dekinden daha fazla önem göstermektedirler.

SONUÇ

Gastronomi son yıllarda gerek dünya ülkelerinde gerekse Türkiye’de eğitimi üzerinde durulan bilim dallarından birisidir. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra lisans düzeyinde üniversitelerde yer alan gastronomi eğitimi, ülkelere göre üç ile beş yıl arasında değişen öğretim süresine sahiptir. Hem uygulamalı hem de teorik bilgilerin sunulduğu programların içerikleri temelde birbirlerine benzerlik gösterse de ülkelerin içinde buldukları konum, sektörel beklentiler, eğitim politikaları vb. durumlardan dolayı bazı farklılıklarda göstermektedir. Yerleşmiş bir standart yoktur.

Lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren diğer ülkelerdeki programlar ile Türkiye’deki programların farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya Türkiye’den 109, diğer ülkelerden 22 gastronomi alanında eğitim veren öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan gastronomi alanında eğitim veren öğretim elemanlarına gastronomi lisans eğitim müfredatını değerlendirmelerine ilişkin önermeler yöneltmiştir. Konu ile ilgili 19 meslek dersine verilmesi gereken önem sorulmuş ve bu 19 dersten 9’unda dünya ülkelerinde ve Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinde farklılık tespit edilmiştir. Diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre, gastronomi lisans eğitim müfredatı içerisinde yer alan meslek derslerinden; gıda kimyası, gıda mikrobiyolojisi, gıda ve medya, turizm mevzuatı, gastronomi ve medya, ekoloji ve sürdürülebilirlik, gastronomide genel sanat eğitimi, gastronomide satış ve pazarlama ve folklor da yemek, inaniş ve ritüeller derslerine Türkiye’deki öğretim elemanlarına göre daha fazla önem verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına gastronomi lisans eğitiminde verilen alan ve uygulama derslerine yönelik 22 önerme sunulmuş ve bu derslere ilişkin verilmesi gereken önem sorulmuştur. 22 alan ve uygulama dersinden 7’sinde diğer ülkelerdeki ve Türkiye’deki gastronomi eğitimi veren öğretim elemanlarının görüşlerinde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkların, ekmek ve pasta yapımı ile Türk mutfacı, pastacılık teknikleri, mutfak uygulamaları derslerine ilişkin olduğu ve bu derslere verilmesi gereken önem Türkiye’deki öğretim elemanlarına göre daha fazla, gastronomide yeni eğilimler, ziyafet ve organizasyon yönetimi ile geleneksel mutfak teknik becerilerinin bölgesel uygulamaları derslerine verilmesi gereken önem ise diğer ülkelerdeki öğretim elemanlarına göre daha fazla olmalıdır. Öğretim elemanlarının görüşlerindeki farklılaşmanın temel sebebinin başta mutfak kültürü olmak üzere, geleneksel yemekler, damak tadı ve karşılaşılan talepten kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Diğer ülkelerde gastronomi programından mezun olunmadan önce staj zorunluluklarını göstermekle birlikte sektörde gelişmiş mutfaklarda çalışabilmek ve veya üretebilmeyi sağlamak amacıyla staja önem verilmektedir. Staj imkanları genelde okulların bağlantılı oldukları iş yerleri ve sürekli araştırma programları bulunmaktadır. Türkiye’de staj her üniversitenin kendi senato kararlarına bağlı kalınarak maksimum staj zamanı belli bir kısa zaman dilimi halindedir oysaki staj sürelerinin arttırılması ile etkin uygulama ağırlıklı ve yerinde tecrübenin (yönetim ve uygulama ağırlıklı) edinilmesi sağlanmalıdır ve desteklenmelidir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına gastronomi lisans eğitiminde verilen 15 genel derse verilmesi gereken önem düzeyine ilişkin önermeler yöneltmiş ve mesleki etik, yemek sosyolojisi ve antropolojisi ve dünya turizm hareketleri dışında kalan 12 derste diğer ülkelerde ve Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu 12’dersin tamamında diğer ülkelerde gastronomi eğitimi veren öğretim elemanlarının görüşleri, gastronomi eğitiminde verilen genel derslere ilişkin önemin Türkiye’deki öğretim elemanlarına göre daha fazla olması gerektiği yönündedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Diğer ülkelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre gastronomi eğitiminde meslek derslerine ve genel derslere daha fazla önem verilmesi gerektiği ortaya çıkarken, Türkiye’de bu derslere yeterince önem verilmediği gözlenmiştir. Oysaki gastronomi eğitimi teorik olduğu kadar uygulama ağırlıklı bir eğitim programıdır. Gastronomi eğitimi sırasında alınan staj sürelerinin uzatılarak verilen eğitimin niteliği artırılacağı gibi gastronomide yeni eğilimler, ziyafet ve organizasyon yönetimi ile geleneksel mutfak teknik becerilerinin bölgesel uygulamaları derslerine verilen önem de artırılmalıdır.
- Bu araştırma Türkiye ve diğer ülkelerde gastronomi eğitimi veren ancak araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden öğretim elemanları ile sınırlıdır. Bu nedenle özellikle diğer ülkelerde eğitim veren öğretim elemanlarına ulaşmak araştırmanın en önemli kısıtlılığını oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarından genellemeye gidilebilmesi için diğer ülkelere daha fazla gastronomi alanında eğitim veren öğretim elemanlarına ulaşan araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Daylar, Ş. (2015). Otel Mutfaklarında Yöneticilerinin İşgörenlerin Yeterlilik Düzeyi Hakkındaki Algıları: Karşılaştırmalı Bir Uygulama, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gillespie, C.(2006). *European Gastronomy into the 21 st Century*. Elsevier: U.K.
- Görkem, O.ve B. Sevim (2016). Gastronomi Eğitiminde Geç mi Kalındı Acele mi Ediliyor? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15. 58, 977-988.
- Hacıoğlu, N. (1995). *Türkiye’de Turizm Eğitimi*. Turizm ve Otel İşletmeciliği Ders Notları, Balıkesir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, S. H. (2003). *Encyclopedia of Food and Culture*. U.S.A.: Charles Scribner’s Sons,
- Kurnaz, A., H. Akyurt Kurnaz, B. Kılıç (2014). Önlisans Düzeyinde Eğitim Alan Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 32, 41-61.

- Küçükaltan, G. (2009). Küreselleşme Sürecinde Gastronomide Yöresel Tatların Turistlerin Destinasyon Tercihlerine ve Ülke Ekonomilerine Etkileri. *3.Ulusal Gastronomi Sempozyumu Bildirisi*. Alanya, 17-18 Nisan.
- Öney, H. (2016).Gastronomi Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 35, 193-203.
- Özdemir, Z. (2017). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Lisans Programlarından Sektör, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Beklentilerinin Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıışık, M. Özbay, G. (2015). Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*. 26. 2, 26 -278.
- Şengün, S. (2017). Gastronomi Eğitimi ve Gastronomide Kariyer. Mehmet Sarıışık (Ed.). *Tüm Yönleriyle Gastronomi Bilimi*. Ankara: Detay yayıncılık, s.169-186.
- Wolf, E. (2006). *Culinary Tourism: The Hidden Harvest: A Dozen Hot And Fresh Reasons How Culinary Tourism Creates Economicand Community Development*. Kendall/ Hunt Publishing Company.
- 2017 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu
- Birmingham Üniversitesi Resmi Web Sitesi: [http://www.ucb.ac.uk/our-courses/undergraduate/food/culinary-arts-management-ba-\(hons\)-fda.asp](http://www.ucb.ac.uk/our-courses/undergraduate/food/culinary-arts-management-ba-(hons)-fda.asp) (25 Temmuz 2017).
- Cardenal Herrera Üniversitesi Resmi Web Sitesi: <https://www.bachelorstudies.com/Degree-in-Gastronomy/Spain/CEU-UCH/> (10Ağustos.2017).
- Drexel Üniversitesi Resmi Web Sitesi: <http://catalog.drexel.edu/undergraduate/centerforfoodandhospitalitymanagement/culinaryartsandscience/#degreerequirementstex> (20 Temmuz 2017).
- Le Cordon Bleu Paris Üniversitesi Resmi Web Sitesi: <https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-of-Business-in-Culinary-Arts/France/lcbparis/> (14 Ağustos 2017).
- Le Cordon Bleu Paris Üniversitesi Resmi Web Sitesi: <https://www.cordonbleu.edu/paris/grand-diploma/en> (14 Ağustos 2017).
- Parma Üniversitesi Resmi Web Sitesi <http://cdl-sg.unipr.it> (15 Ağustos 2017).

THE ROLE OF TEACHER TALK IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Banu İnan KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr

There has been an increasing interest in the role of teacher talk in the language classroom recently. It is believed that teacher talk is both a good source of input for language learners and at the same time it can create good opportunities for genuine communication in the language classroom. There are many studies conducted investigating it for English as a Second/Foreign Language contexts; however, the function of teacher talk in Turkish as a Second Language Classroom (TSL) has not been investigated much so far. The aim of this study is to discuss the role of teacher talk in teaching Turkish as a second language, which is quite a popular topic in Turkey. It is believed that teacher talk can contribute to students' process of learning positively if used appropriately with the help of some characteristics such as the use of referential questions, content feedback, avoidance of IRE/IRF structure.

Keywords: Teacher talk, Turkish as a Second Language, referential questions

INTRODUCTION

The role of linguistic environment has always been significant for the acquisition of any language. For the acquisition of first language (L1 hereafter), the terms 'child-directed speech' and 'motherese' were paid a lot of attention and their characteristics have been carefully defined. When it comes to second/foreign language learning contexts, the role of language directed to learners has also been investigated. In the case of English as a Second Language (ESL) settings, as learners are already surrounded by the target language, it facilitates the process. However, for English as a Foreign Language (EFL) contexts, classrooms are the only places of exposure to the target language; therefore, the use of language by the teacher might be regarded as the main source of input as well as the language teaching materials used. In this sense, 'teacher talk' is an important term that should be considered.

The term 'teacher talk' has been defined in many different ways. For instance, Hatch (1992) defines teacher talk as a special register having some characteristics like simple syntax, less pronominalization, simple noun phrases, and slower speed of speech. In this way, she believes, learners could have more time to process language. According to Krashen (1981), teacher talk is the language used in the classroom used to accompany exercises, to explain grammar rules and the language of classroom management.

Previous literature identified TT ‘as a special register and analogous to foreigner talk’ (Ellis, 2008) and studies mainly dwelled upon characteristics and different aspects of TT. For instance, according to Long (1983) and Long & Sato (1983), there are adjustments made by teachers at all levels and there are no ungrammatical speech modifications. Fillmore (1985) stated that acquisition of language is facilitated if teachers (cited in Ellis, 1985):

- avoid translation
- emphasize communication and comprehension
- avoid ungrammatical teacher talk
- frequently use patterns and routines
- become repetitive
- tailor questions to suit the learners’ level of proficiency

In another study, Walsh (2002) mentioned some characteristics of teacher talk which will increase learner participation such as preferring direct corrective feedback, using content feedback, frequently pushing learners through asking for confirmation and clarification, allowing extended wait-time, and scaffolded instruction. However, if teachers interrupt students in the mid-flow, if they always echo what students are saying and if they latch student utterances, as suggested by Walsh (2002).

The Most Commonly Studied Aspects of Teacher Talk in Recent Years

When the research related to teacher talk is taken into account, it is quite apparent that in most of these studies, the preferred context of study is either English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL). When it comes to the main constructs of these studies, the most commonly studied ones are ‘teacher questions’, ‘corrective feedback’, and ‘classroom discourse structure’.

Teacher Questions

No matter what the content of the class is, teachers ask a lot of questions during a course hour. It is one of the most common techniques used by teachers for many different reasons (Richards & Lockhart, 2000), the most important one of which is controlling classroom discourse. Richards & Lockhart (2000) stated that over half of the class time is taken up by question-answer exchanges. Why do teachers ask such a lot of questions? Teacher questions can be analyzed within the scope of 3 categories of functions: diagnostic functions, instructional functions, and motivational functions (Donald & Eggen, 1989). Diagnostic functions include assisting teachers in understanding what they know about the topic and the gaps in their knowledge. Instructional functions are related to the use of questions for the integration of

previously-learned and new knowledge. Teachers can determine their route to follow with the help of the questions they ask and it will be easier for them to ‘go from known to the unknown’ as an important principle of teaching methodology. The last function is motivational function, which is concerned with engaging students with the course content and attracting their attention, particularly at the beginning of the lesson.

Previous research on teacher questions is mainly about classifying different types of teacher questions. One of the most commonly cited studies was conducted by Long & Sato (1983). They tried to compare and contrast the types of questions occurring in the classroom and the ones in the natural context. They came up with two different types of questions; namely, ‘display questions’ and ‘referential questions’. Display questions refer to the questions whose answers are already known by the teacher. The main aim of these questions is to check whether students have a particular piece of information or to elicit some language structures from students. On the other hand, referential questions are the questions whose answers are unknown to the teacher. For this reason, they may lead to many different answers. Most research revealed that majority of the questions asked in the classroom context are display questions that are asked to elicit some particular structures or some already-known information.

Corrective Feedback

Corrective feedback (CF) refers to teacher and peer responses to learners’ erroneous second language (L2) production (Li, 2014, p. 196). The main rationale in CF research is the question of whether positive evidence by itself is sufficient for language acquisition or learners are also in need of some form of negative evidence.

One of the most important studies on CF is the one by Lyster & Ranta (1997). In their study, they recorded and transcribed the 18.3 hours of classroom interaction obtained from 14 subject-matter lessons and 13 French language arts lessons. Based on their data, they classified teacher CF into 6 types; namely, recast, explicit correction, metalinguistic feedback, repetition, clarification request, and elicitation. Based on the same student error, the following CF examples can be supplied:

- Erroneous student utterance: I have car*

Recast: ‘a car’

Explicit correction: No, you should say ‘a car’

Metalinguistic feedback: ‘You’d better you an indefinite article’

Repetition: ‘You have car?’

Clarification request: ‘Excuse me?’

Elicitation: ‘You have.....?’

The findings of the study indicate that teachers have a tendency to prefer ‘recast’ more than the other types of feedback even though it leads to the least amount of student uptake. Moreover, elicitation, metalinguistic feedback, repetition and clarification request lead to student-generated repair more successfully.

Turkish as a Second Language Context (TSL)

It is thought that all around the world, nearly 165 million people speak Turkish either as a native or foreign language and the demand for learning Turkish has also been increasing thanks to the recent status of Turkey both as a European Union candidate country and it constitutes a bridge between two continents; namely, Europe and Asia. In accordance with this increasing demand for learning Turkish, approaching the issue of teaching Turkish as a second language has also gained significance. According to the results of recent research, foreigners who would like to learn Turkish suffer from a number of problems such as orthography, pronunciation, morphology, structure, methodology, and culture (Yayli, 2015). Among all these issues listed, the problem of methodology related to TSL arises as a significant one. The main reason behind this problem, as stated by Göçer & Moğul (2011), is the lack of undergraduate programs and trying to compensate lack of teachers through the graduates of other departments of foreign language teaching or other people having some kind of foreign language knowledge as well as a diploma of a Turkish department. Another difficulty is teachers who do not benefit from technology while they are teaching.

Another important problem is unawareness of the significance of classroom discourse for the language acquisition process in the Turkish context, particularly for TSL. For this reason, there are only a few studies that are related to teacher talk and classroom discourse in general (Fidan, 2015; Fidan, İnan & Fidan, 2013; Yılmaz & Yüksel, 2011; Yüksel, İnan-Karagül, Fidan, 2017).

Recommendations

As can clearly be understood, the term ‘teacher talk’ has got significance in any language classroom given that SLA is an interactive process (Richards & Lockart, 2000) and it involves both input and output (Long, 1983; Swain, 1985). In this sense, there is need for more research on classroom discourse, particularly on teacher talk in the TSL context. In this way, the classroom dynamics either facilitating or debilitating the process of language acquisition could be understood better.

REFERENCES

- Donald, K & Eggen, P.D. (1989). **Learning and Teaching: Research Based Methods**. Allyn and Bacon.
- Ellis, R. (1985). **Understanding Second Language Acquisition**. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press
- Fidan, D. (2015). Learner preferences of oral corrective feedback: An example of Turkish as a foreign language learners. **Educational Research and Reviews**, 10(9), 1311-1317.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. **Turkish Studies**, 6(3), 797-810.
- Hatch, E. (1982). **Discourse and Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- İnan, B. & Fidan, D. (2013). Teacher questions and their functions in Turkish as a foreign language (TFL) classes. **Procedia Social and Behavioural Sciences**, 70, 1070-1077.
- Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.
- Li, S. (2014). Oral corrective feedback. **ELT Journal**, 68(2), 196-198.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. On TESOL'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M & Sato, C. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' questions. In Seliger and Long (eds.) **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Newbury House.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, 19 (1), 37-66.
- Richards, J.& Lockhart, C. 1994. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. **Language Teaching Research**, 6(1), 3-23.

Xiao-Yan, M. (2006). Teacher talk and EFL in university classroom. Unpublished MA Thesis, China: Chongqing Normal University & Yangtze Normal University.

Yayli, D. (2015). Comments Of Prospective Turkish Teachers On Learning Turkish As A Foreign Language. **Procedia Social and Behavioural Sciences**, 191, 459-463.

Yılmaz, Y. & Yüksel, D. (2011). Effects of communication mode and salience on recasts: A first exposure study. **Language Teaching Research**, 15(4), 457-477.

Yüksel, D., İnan-Karagül, B., Fidan, D. (2017). Effects of the types of error, proficiency levels of learners and nature of recasts on the uptake of the learners. **Educational Research and Reviews**, 12(20), 1008-1014.

THE INDICATION OF PYGMALION EFFECT IN THE KEY DYNAMICS OF FURTHER EDUCATION

*Banu İnan KARAGÜL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com
Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com
Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr*

Teachers often have expectancies towards the future of their students. These expectancies may somehow influence even the whole future of a student, which may be either negatively or positively. In this study, the researcher aimed to find out the significance of teacher expectancy, also known as Pygmalion effect. Additionally, whether the positive or the negative Pygmalion effect is more common than the other is analysed. 22 pre-intermediate level prep students of English language are used as the samples of this study. They were requested to write down what they feel about the role of their former teachers in their current lives. They are also given a questionnaire of 15 items in Likert Scale. Since absence and exam grade are regarded as the two key dynamics for success and failure in most educational contexts, a correlation between the Pygmalion effect to which exposed in the past and their current absences and grades are correlated as well. The results indicated that most students are exposed to positive Pygmalion effect, which most probably led the participants to a self-confidence at school.

Keywords: Pygmalion effect, teacher expectancy, teacher fulfillment

INTRODUCTION

In ancient Cyprus, there is a sculptor called Pygmalion. He is such talented that he falls in love with one of his own ivory works. He kisses the sculpture and touches it in Aphrodite's festival. Seeing this great love, Venus grants Pygmalion's wish and gives life to it so that Pygmalion marries it.

This piece of mythology inspired many authors as well. Most probably, George Bernard Shaw is one of them as an instance. In his distinguished play, Pygmalion, which was later produced as a book and a film too, Professor Higgins bets on a flower girl and teaches her how to talk and behave as well as a member of royal family. In the end, she (Higgins, indeed) accomplishes her task and Higgins wins the bet. On the other hand, he falls in love with the girl, who used to be a poor and unattractive member of the streets in the past.

In educational context, the influence of the expectancies of teachers from their learners cannot be underestimated. Some teachers have positive expectancies while the others have negative. It is often observable that teachers may aim to focus more on some favourite students, which may also lead for them to neglect the rest.

The effect of their keen and/or their negligence has some potential results for both sides. The students who are in the focus of care are usually under the influence of admiration to their teachers, the ones, on the other hand, who are forgotten are lost. Of course, this is only a generalization and the story might turn out to be upside down. Still, it is often true to say that teachers' expectancy from their students have an influence on their future. In this sense, Altay (2011) investigated a patient student of hyperkinetic disorder and stated that positive feedback and patience are the two key elements which may result in a success even for such patient students. Therefore, teachers should break their taboos for or against their students.

In their top-cited study, Rosenthal and Jacobson (1968) proved this fact cheating some teachers. Teachers were led to believe that certain students, selected at random, were likely to be showing signs of a spurt in intellectual growth and development. The results were startling. At the end of the year, the students of whom the teachers had these expectancies showed significantly greater gains in intellectual growth than did those in the control group (Davidson, 2011).

Since then, Pygmalion Effect became in the spotlight of research and numerous studies were carried out. Among them, LaVoie & Adams (1973) investigated which students are chosen as the favourites, or as they say the "chosen ones". The results showed that children who are achievement oriented, accepted, cooperative, dependable, and self-controlled are perceived by their teachers to be more academically capable and likely to achieve greater vocational success.

In a parallel study, Weinstein, Marshall, Sharp & Botkin (1987) analysed the age factor deeply. They have observed that fifth graders appeared to mirror teacher expectancies more likely than younger children, which means that age and classroom differences have an importance for the awareness of teacher expectancies.

Although the population of most studies on Pygmalion Effect are children, it would be a misconception to restrict this phenomenon with a certain group. Pygmalion Effect is also noticeable in adult education, universities and other organizations. The study from Poornima & Chakraborty (2010) reveals that enhancing the Pygmalion effect through task orientation make a lot of sense in aligning individual goals with that of

the superior goals escalating the organizational goals, and thus, Pygmalion effect is believed to create the synergetic effect between superior and subordinate relationships.

No matter whether we are aware of it or not, Pygmalion Effect continues to exist in classrooms. The role and position of teachers in society is of high importance for the power of this effect. In certain cultures, teachers are regarded as blessed individuals and respected. On the contrary, some other cultures have the idea, as in Shaw's famous quote, "He who can, does. He who cannot, teaches." Therefore, this study initially aims to investigate how effective are the teacher expectancies on the decisions of their learners related to future. With this study, the researcher also seeks if there is any correlation between the positive Pygmalion effect in the past and absence in their present life, and between Pygmalion effect in the past and their present grades.

METHOD

Participants

The data of this current study came from 22 intermediate level students of English as a foreign language. All the participants are pre-intermediate level prep students who has just won the university which is in one of the biggest Southeastern cities of Turkey. There are about 70 classes in their school and only 10 of these classes are pre-intermediate. They were required to express their feelings about the influence of their former teachers in written form. They also filled a questionnaire prepared to investigate Pygmalion Effect.

Instruments

In order to observe whether they were exposed to Pygmalion Effect in their former education lives, the students were asked to write how they regard the influence of their former teachers for their future lives. Since different teachers may have influenced in different perspectives (if they have), they were acknowledged to write on the teacher which influenced them more when compared to the others. Additionally, they were not demanded to write in English, rather they used their mother tongue so that they would feel free to express themselves better.

The other instrument of this study is a questionnaire of fifteen-items. The items were prepared considering the forms of expectancies (Chang, 2011) produced by Brophy (1985). The reliability result is ,943 according to Cronbach's Alpha. The questionnaire is in Likert Scale form, each item with five options.

RESULTS AND DISCUSSION

Although it is a recent matter of debate whether teachers are blessed or miserable public servants in Turkey, it is observed that the education system is very stereotypical. Therefore, the teachers often play the controllers and they are one of the most dominant figures in determining the future of the learners. As Atatürk, the founder of the contemporary Turkish Republic, stated that the teachers would be the authors of the future, they used to be respected a great deal. However, it is all water under the bridge and the status of teachers turned out to be a dilemma. Are they still a role model for their students; do they still shape the future? What is the influence of their expectancy on their learners?

Qualitative Data

The samples of this study stated their ideas about their former teachers in written form. One of the samples expressed how deeply she admired her maths teacher in high school. She not only mentioned her teacher's being a professional teacher, but also how he is a role model for her. Her teacher also influenced her career plans and led her to study in another department than what she used to wish. Another sample informed that there are a few teachers among her relatives, which made her determine to become a teacher in the future. She says she did not determine in which field she would study, yet the only thing that she would wish was to become a teacher.

Moreover, students live in the same house with a teacher; maybe his or her parent is a teacher. And sometimes these teacher parents pick the pencil and choose the "best" future for their children as happened in one of the samples of this study. In fact, the sample wanted to be a marine engineer; however, he will study mechanical engineering. Additionally, some teachers may highlight what the parents of a student will feel if he or she makes a "wrong" choice.

Sometimes, it is not only the family members or teachers who affect the students, but also whom they show as an example. One of the samples admired the nephew of her teacher who was a doctor and visited their class. The students have seen that their teacher was proud of her nephew, which attracts them. On the other hand, students sometimes make their choices just in order to make others happy. A student of medicine, again, says that he chose that department just for the sake of their teachers' and parents' desire. He used to be ill so often in the past that his parents urged him to become a doctor just as his doctors. It was very prestigious to be a doctor in Turkey. A high grade from the national university entrance exam in Turkey often means to

choose the faculty of medicine and teachers usually recommend their students to study in this field. Unfortunately, he is not happy with his decision now (if it is his decision).

Students are not only influenced by the appearance and the personality of their teachers, but also the materials they use in the classroom. A student of English Language and Literature notifies how she was attracted by an Elvis Presley song that her teacher of English played in the classroom. She adds that she decided to become a teacher of English at that time.

The more a teacher is respected, the more influential his or her advice. In another example, the sample tells his past experience. He met a friend of his mother who was a teacher in a very prestigious high school in Turkey. Since then, he listened a great deal of advice, yet he determined her career plans regarding the one from his mother's friend. However, great expectations might turn out to be a disaster. One more student of medicine faculty says that he has never wished to become a doctor, but a chemist. Having obtained a great success from the university entrance exam, his teachers implied that he would go on with medicine. Although the student was aware of the weak and strong points of his potential, he had to consider the future of his family, as his teachers said so.

Another typical example in Turkey is that students change their minds just before the deadline. A student of English Language and Literature tells how her teacher exaggerated his current university, though she wanted others. As a result, she listened to him rather than her feelings.

According to what another sample says, it is impossible to determine one's future just because the effect of a teacher. He adds that his former school determined his future as a whole, with all its teachers and directors. Ironically, the last sample of this study tells his complicated story, saying that his father chose this university for him. Furthermore, his father asked numerous teachers about this university, and got numerous answers. Each answer was totally different than the others. In short, they were mixed up.

All the stories above were the summary of the teacher expectancies. Some samples used to admire their teachers, some were just influenced before determining their career plans. All in all, most of the samples witnessed Pygmalion Effect somehow. Some are happy for it, some are really regretful.

Quantitative Data

The questionnaire used in this study is double acting. In the first step, there are ten items which question whether the participants have experienced a negative Pygmalion effect, that is to say, whether their former teachers have had negative expectancies from them. According to Brophy (1985), some of these negative expectancies are revealed through: giving up easily on low-expectation students; criticizing them more often for failure; praising them less often following success; praising inappropriately; neglecting to give them any feedback following their responses; seating them in the back of the room; generally paying less attention to them or interacting with them less frequently; expressing less warmth towards them or less interest in them as individuals. Depending on these forms, the first ten items were prepared. The overall mean scores of these items are:

Table 1.: The overall mean scores for the items of negative Pygmalion Effect

Students	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fulya	10	1,00	3,00	1,8000	,78881
Meryem	10	1,00	3,00	1,7000	,82327
Aydan	10	1,00	4,00	1,7000	1,15950
Mustafa	10	2,00	4,00	2,7000*	,67495
Galip	10	1,00	3,00	1,7000	,67495
Elife	10	1,00	4,00	1,7000	1,05935
Tuğçe	10	1,00	3,00	1,7000	,67495
Songül	10	1,00	5,00	2,1000	1,37032
Ebru	10	1,00	1,00	1,0000	,00000
Veysel	10	1,00	3,00	1,6000	,96609
Pelin	10	1,00	3,00	1,4000	,69921
Elif	10	1,00	2,00	1,4000	,51640

Vehbi	10	1,00	4,00	2,1000	,99443
Melihcan	10	1,00	4,00	1,5000	,97183
Eyup	10	1,00	4,00	1,4000	,96609
Cengiz	10	1,00	3,00	2,2000	,91894
Mehmet	10	1,00	3,00	1,5000	,70711
Berkcan	10	1,00	3,00	1,5000	,70711
İbrahim	10	1,00	2,00	1,3000	,48305
Batuhan	10	1,00	4,00	1,3000	,94868
Turgut	10	1,00	5,00	2,9000*	1,28668
Mehmet Hacı	10	1,00	3,00	1,4000	,84327

As seen in Table 1, only 2 students seem to have been exposed to negative Pygmalion effect. On the other hand, their mean scores are not at extreme levels. Still, these ten items are not enough to claim that they have not faced any teacher expectancy. In order to see whether they have experienced a positive expectancy, five more items were put into the questionnaire, which was aimed to support the qualitative data.

Table 2.: The overall mean scores for the items of positive Pygmalion Effect

Students	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fulya	5	1,00	4,00	3,0000*	1,41421
Meryem	5	3,00	5,00	4,0000*	,70711
Aydan	5	1,00	4,00	2,8000*	1,64317
Mustafa	5	1,00	4,00	2,6000*	1,14018
Galip	5	2,00	4,00	3,2000*	,83666
Elife	5	2,00	5,00	4,0000*	1,22474
Tugçe	5	1,00	5,00	4,0000*	1,73205
Songül	5	1,00	5,00	3,6000*	1,51658
Ebru	5	1,00	5,00	2,6000*	1,51658
Veysel	5	3,00	5,00	4,0000*	1,00000
Pelin	5	1,00	5,00	3,8000*	1,64317
Elif	5	4,00	5,00	4,6000*	,54772
Vehbi	5	2,00	5,00	3,0000*	1,22474
Melihcan	5	1,00	4,00	2,2000	1,30384
Eyup	5	1,00	5,00	2,4000	1,67332
Cengiz	5	1,00	5,00	3,2000*	1,64317
Mehmet	5	2,00	5,00	3,8000*	1,09545
Berkcan	5	4,00	5,00	4,2000*	,44721
Ibrahim	5	1,00	5,00	2,8000*	1,64317
Batuhan	5	1,00	4,00	1,8000	1,30384
Turgut	5	1,00	5,00	2,4000	1,94936
Haciali	5	1,00	5,00	3,2000*	1,48324

Table 2 shows that 18 of the participants seem to have been exposed to a positive Pygmalion effect in their previous education environments. These five items (see Appendix) basically aimed to investigate how much the expectancies of their former teachers have influenced, or let's say, shaped their decisions for future. The results here prove the qualitative data obtained in written from the participants.

The second question this study focuses on is whether the positive Pygmalion effect that the students have faced in their former education lives has a correlation with their present absences and exam results. In order to find out an answer, the correlation statistical analysis was carried out.

Table 3.: Correlations between Pygmalion effect, absence and exam results

		Pygmalion	Absence	Midterms
Pygmalion	Pearson Correlation	1	-,274	-,326
	Sig. (2-tailed)		,217	,139
	N	22	22	22

It is seen in Table 3 that there is no significant correlation between Pygmalion effect in the past, and the absences and grades of the participants today. Interestingly, on the other hand, there is a negative correlation between the positive Pygmalion effect and the participants' current absences ($r = -,274$) and midterm grades ($r = -,326$). In other words, the more the absences and midterm grades, the less the influence of the positive Pygmalion Effect.

CONCLUSION

In accordance with the qualitative data obtained in this study, it can be said that most of the participants have faced Pygmalion Effect. Few of them were negatively, but most of them were positively affected by their former teachers in their future decisions. There are not much students who implied that they have decided their future plans without any interference.

The quantitative data supports whatever the participants say in their written statements. Only a few of them are closer to a negative Pygmalion effect, while most

of them exposed to a positive one. Meanwhile, the researcher wanted to know whether their past experiences related to teacher expectancies still have an influence to their current situations. To find out an answer, their exam grades and absences were analysed through a correlation. It was seen that the more the absences and their exam grades are, the less the effect of their former teachers' expectancies is.

The participants were prep students who are at pre-intermediate level. These students have a better chance to pass their classes since their level of English language proficiency is better when compared to most others. Therefore, their grades are better and they have a tendency not to participate in their classes since they feel confident to pass the class. This might be a result of their exposure to a previous positive Pygmalion effect; good grades, confidence and thus an unwilling manner to participate in the lessons. In Turkey, the key dynamics in educational perception are usually round absence and grades. If a student has not exceeded the absence limit and if (s)he has good grades, it is regarded as a success, which often means to miss another key facet: self-fulfillment. In order for a student to build his or her own world, the influence of others should not be in the bull's-eye, rather they should be considered both one should follow his own will. Moreover, limitations in school such as the exam results and absence cannot mean to help a student shape his career.

References

- Altay, M. (2011). Mehmet: A survey on the linguistic symptoms of F90.0 disturbance of activity and attention in childhood. *Contemporary Online Language Education Journal* , s. 44-52.
- Chang, J. (2011, February). A Case Study of the "Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies* , s. 198-201.
- Davidson, A. (2011). *Pygmalion in the Classroom*. PIVOTAL EDUCATION .
- LaVoie, J. C., & Adams, G. R. (1973). Pygmalion in the Classroom: An Experimental Investigation of the Characteristics of Children on Teacher Expectancy . ERIC.
- Poornima, S. C., & Diwakar, C. (2010). The Dynamics of Pygmalion Effect in Organizations. *The IUP Journal of Soft Skills* , 49-56.
- Rhona S. Weinstein, H. H. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development* , 1079-1093.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1965). *Pygmalion in the Classroom* . Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Appendix

I. Bölüm

- 1) Öğretmenlerim, hatalarımda beni diğer kişilere göre daha çok eleştirirdi.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 2) Öğretmenlerim, başarılarımda beni diğer kişilere göre daha az onurlandırıyorlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 3) Öğretmenlerim, söylediklerime karşı umursamaz davranıyorlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 4) Öğretmenlerim, beni sınıfın arka sıralarında oturtuyorlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 5) Öğretmenlerim, benimle diğerlerine göre daha az ilgileniyorlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 6) Öğretmenlerim, diğer arkadaşlarımla karşılaştırıldığında bana bir birey olarak pek de sıcak davranmazlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 7) Öğretmenlerim, sınıfıçi bir aktivitede (okuma, canlandırma, soru cevaplama gibi) bana pek görev vermezdi.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 8) Öğretmenlerim, bir konu hakkında benim ne düşündüğümü fazla sorgulamazlardı.
A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle
- 9) Öğretmenlerim, ders anlattıktan sonra anlayıp anlamadığımı sorgulamazlardı.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

10) Öğretmenlerim, gelecekle ilgili planlarımı sormazlardı.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

II. Bölüm

11) Öğretmenlerimin benden beklentileri yüksekti.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

12) Öğretmenlerimin beklentileri,yolumu çizmemde belirleyici olmuştur.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

13) Üniversite sınavı sonucu İngilizce eğitim veren bir üniversiteyi tercih etmemde öğretmenlerimin tesiri olmuştur.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

14) Okuyacağım bölümü tercih etmemde öğretmenlerim bana telkinde bulunmuşlardır.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

15) Bugün sahip olduğum hayatta kendi tercihlerim kadar, öğretmenlerimin yönlendirmeleri de etkili olmuştur.

- A) Asla Zaman B) Nadiren C) Bazen D) Çoğu
E) Genellikle

THE BABUR-NĀMA AS PRIMARY AND SECONDARY SOURCE MATERIAL

Münevver Tekcan, Kocaeli University

The *Babur-nāma* is one of the most comprehensive, wide ranging and influential text of 16th century Central Asia. The text that was passed on to us is the *Babur-nāma*'s history," it is a history of the *Babur-nāma* in its own right" and the *raison d'être* for diplomacy in the countries under the Babur rule. The text of the *Babur-nāma* is primary and secondary source material that creates a bond between past and present day Central Asia. Primary source material like the *Babur-nāma* represents an investment of time, precious resources, human skills and effort. Any translation of *Babur-nāma* is a secondary source but in some cases may be primary for a historical analysis. This paper examines the *Babur-nāma* as primary and secondary source material and the relationships between them.

Keywords: Babur-nāma, 16th century Asia, Babur

Introduction

Muhammad Zahīr-ud-Dīn Babur (1483-1530) is one of the most influential figures in the history of Asia. His memoirs, the *Babur-nāma*, written in Turkī are "regarded as the greatest literary contribution of the period."⁴⁴ The *Babur-nāma* is one of the most comprehensive, inclusive and wide ranging texts of 16th century Asia. The text that was passed on to us is the *Babur-nāma*'s history," it is a history of the *Babur-nāma* in its own right"⁴⁵ and the *raison d'être* for diplomacy in the countries under the Babur rule. Babur succeeded the rule of the Fargana Sultanate on the death of his father, Umar Shaikh Mirza (1469-1494) at the age of 12. As what could be seen as an act of foresight Babur began writing the *Babur-nāma*. This was an important decision because it marked the conception of the documents that would link 16th century to the present.

Source Documents and *Babur-nāma*

A source document is the big bang for a historian, it is the stuff or material that is spewed out and the substance that history stands on. Without a source document there would be nothing. Nothing would have any connection to the outside world or could be verifiable or proved right or wrong. When Babur started to write the *Babur-nāma* he marked a point in time and space. "In the month of Ramadan in the year 899, in the

⁴⁴<http://bookvistas.com/bookdetails.aspx?bookId=2746>

⁴⁵ Ibid.

province of Fargana, [Babur], in 12th year I became Sultan.”⁴⁶ These are the beginning words to the *Babur-nāma* and is the text on the manuscript that has to be read, transcribed, transliterated and translated. The maintenance of the past preserves the present and shapes the future. If this link is broken, history will break with it.

Babur was consolidating the position of the Timurīd Empire (1370-1526) in Central Asia, India and beyond. Because of their proximity to actual events, Babur’s memoirs are a primary source of historical information.

The first English translation of the *Babur-nāma* was done by John Leyden and William Erskine published in 1826⁴⁷. This treated Babur's manuscript as primary source material. The translations after John Leyden and William Erskine are the combination of the primary source material and the previous translations treated as secondary source material. Some translations of the *Babur-nāma* only based on the previous translations. The next translation, at the beginning of the 20th century, was by Annette Susannah Beveridge⁴⁸. Towards the end of the 20th century Wheeler M. Thackston made another translation combining English, Persian and a transcription of the original Chagatai⁴⁹.

Throughout the last half of the 20th century new material and information on the *Babur-nāma* has come to light and the *Babur-nāma* has been reprinted. In some cases, it is claimed that the English has been improved or modernized, in these cases primary source material is only used minimally.

Knowing the history of fragments of text is important. It is a beginning and should mark a point where the source material is unquestioningly valid. Any doubt about validity should be answered by subsequent connected material that is itself valid. Historians can use this point as a start.

The *Babur-nāma* demonstrates some kind of universal value or appeal. It is a ‘good read’ because it communicates human experience. Through good writing and storytelling, the *Babur-nāma* creates an empathy between the text and the reader. The *Babur-nāma* is many things and should be many things made from source material working at many levels at the same time. The role of source documents crosses paths many times throughout the *Babur-nāma* making Babur’s memoirs more than a diary.

⁴⁶ 2a

⁴⁷ *Bābur (Emperor of Hindustān) (1826). Memoirs of Zehir-Ed-Din Muhammed Baber: emperor of Hindustan. Longman, Rees, Orme, Brown, and Green. Retrieved 5 October 2011.*

⁴⁸ *The Babur-nāma in English (Memoirs of Babur) (1922) Volume 1 by Annette Susannah Beveridge on Internet Archive.*

⁴⁹ *The Baburnama: Memoirs of Babur, Prince and Emperor, Zahir-ud-din Mohammad Babur, Translated, edited and annotated by Wheeler M. Thackston. 2002 Modern Library Palang-faack Edition, New York. ISBN 0-375-76137-3.*

Primary Source Material

Primary source material can be any “Document or record containing first-hand information or original data on a topic [or] a work created at the time of an event or by a person who directly experienced an event.”⁵⁰

Original manuscripts are considered primary material for researchers and they are considered to have an element of truth associated with them. Manuscripts have been collected by universities, libraries, learned institutions and individuals who have the resources and have developed a specialist interest. Ancient manuscripts have acquired national identity and they are symbols for a status quo made stronger by being ‘preserved for posterity’ through convention and tradition.

A primary source material like the *Babur-nāma* represents an investment of time, precious resources, human skills and effort. In 16th century Central Asia the production of manuscripts was the preserve of the influential and educated. Babur, on the death of his father, at the age of 12 passed a rite of passage from being a boy to being a young adult.

Secondary Source Material

Secondary material can be “any published or unpublished work that is one step removed from the original source, usually describing, summarizing, analysing, evaluating, derived from, or based on primary source materials.”⁵¹

Historical theory that is dependent on primary historical sources can claim to be secondary source material. Any historical theory that is not dependent on the primary historical sources cannot claim to be plausible but can lay claim to be possible. A primary source of text such as the *Babur-nāma* can be extended by another primary source of text but cannot be extended by a piece of something else. Any translation of *Babur-nāma* is a secondary source but in some cases may be primary for a historical analysis. For example, the first battle of Panipat (1526) can be used for an analysis of events on the battle fields such as strategy, troop movements and casualties. The first battle of Panipat can also be used as primary source material for evaluating Babur's position in world history.

⁵⁰<http://www.uvic.ca/library/research/tips/primvsec/index.php>

⁵¹<http://www.uvic.ca/library/research/tips/primvsec/index.php>

Illustrations

The text from the *Babur-nāma* is accompanied by miniature illustrations. The text and illustrations are read differently since both have their own language but there is a secondary text that hold them together.

Small illustrations or pictures on manuscripts were becoming an established practice and had its own conventions of representation. The illustrations on various copies of the *Babur-nāma* can be read together with the text forming a single source. For example, the hints of primitive style can be seen in the *Babur-nāma* 's miniatures which show Babur's youth was still with him.

Facts and Figures

Information technology can provide different types of source document such as a concordance. This is a statistical analysis that can produce a profile of a piece of text such as the *Babur-nāma*. Such as grammatical features and vocabulary of text, the statistical data on Babur's style of poetry and prose can help with the identification of the text. A concordance itself is not a historic source document even though it is derived from one.

Databases

Using databases can store information on individual publications and provide tools to link them together. The result of using databases such as xxx can suggest an increasing interest in Babur.

Tradition and Convention

The conception of the *Babur-nāma* is attributed to a young boy, Babur, succeeding his father as the leader of an empire. Babur writes of his intentions:

“I have not written all this to complain: I have simply written the truth. I do not intend by what I have written to compliment myself. I have simply set down exactly what happened. Since I have made it a point in this history to write the truth of every matter and to set down no more than the reality of every event, as a consequence I have reported every good and evil I have seen of father and brother and set down the actuality of every fault and virtue of relative and stranger. May the reader excuse me; may the listener take me not to task.”⁵²

Babur claims his aims are to write the truth and to provide a complete and accurate account of events. Transparency begins with his own family and his father and brother. There is an implication that these values are missing from his own life, he

⁵²<https://en.wikiquote.org/wiki/Babur>

sees himself as a bridge between what has gone before to what may come in the future.

Conclusion

Babur's intention of writing the Babur-nāma was to provide something that can be considered as primary text that has overturns of honesty and truthfulness. Babur wanted his memoirs to embody some kind of truth. The *Babur-nāma* was to act as an arena where there was transparency. The *Babur-nāma* aims to be an icon for Babur's knowledge of his own society actions and events. It is questionable whether Babur achieved his own objective but it is clear the *Babur-nāma* deserves a place as a source document to world history.

References

Bābur (*Emperor of Hindustān*) (1826). *Memoirs of Zehir-Ed-Din Muhammed Baber: Emperor of Hindustan*. Longman, Rees, Orme, Brown, and Green. Retrieved 5 October 2011.

Beveridge, A. S. (1922). *Babur-nāma:Memoris of Babur* (1979 ed., Vols. 1,2). New Delhi, India: Munshiram Manoharlal Publishers PVT Ltd.

Daniel C. Waugh, *The Memoirs of Babur*, University of Washington, 1999.

Jena,K. (1978). *Baburnama and Babur*. Delhi: Sundeep Prakashan.

Mukherjee Soma, *Royal Mughal Ladies and their Contributions*, p. 32, 2001

Thackston, W. (1993). *Zahiruddin Muhammad Babur Mīrzā: Baburnama (Vol. 2)*. Cambridge, MA, USA: The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Harvard University.

Thackston, W. (1993). *Zahiruddin Muhammad Babur Mīrzā: Baburnama (Vol. 3)*. Cambridge, MA, USA: The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Harvard University.

Thackston, W. M. (1993). *Zahiruddin Muhammad Babur Mīrzā: Baburnama (Vol. 1)*. Cambridge, MA, USA: The Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Harvard University.

AMRA - VE TÜREVLERİ ÜZERİNE

Ümit Özgür DEMİRCİ, Düzce Üniversitesi, umitdemirci41@gmail.com
Aysun SOYE, Düzce Üniversitesi, aysunsoyer.as@gmail.com

Özet

Eski Uygur lehçesinde “sevmek; sevdalanmak” anlamlarında kullanılan *amra*- fiilinin **amur* kökünden geldiği düşünülmektedir. Sözcüğün *amra-*, *amran-*, *amraş-*, *amrat-*, *amranmaklıg*, *amrak*, *amraklaş-*, *amraksız*, *amramak*, *amrakla-*, *amramaksız*, *amrançığ*, *amranmak*, *amratıl-* gibi türevleri hem Eski Türkçede hem de tarihî ve çağdaş lehçelerde görülmektedir.

Çalışmamızda bu fiillerin seyirleri ve kazandıkları anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bildiri hazırlanırken Klaus Röhbörn tarafından hazırlanan *Uigurisches Wörterbuch* adlı sözlük temel kaynak olarak alınmış, fiillerin buradaki türevleri ve anlamları örneklerle verilerek, sırasıyla Karahanlı, Harezmi-Kıpçak, Çağatay, Batı Türkçesi ve çağdaş lehçelerde tespit edilen türevler kazandıkları anlamlarla birlikte verilmeye çalışılmıştır. Karahanlı lehçesi için *Dîvânü Lugatî't-Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık* ve *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*; Harezmi lehçesi için *Nehcü'l-Ferâdis, Mukaddimet'ül-Edeb, Kıssasü'l-Enbiyâ*, Kutb'un *Husrav u Şirin'i* ve *Harezmi Türkçesi Sözlüğü*; Kıpçak lehçesi için *Gülistan Tercümesi* ve Türk Dil Kurumu tarafından neşredilen *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*; Çağatay lehçesi için *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*; Batı Türkçesi için *Tarama ve Derleme Sözlükleri* taranmıştır. Sözcüklerin çağdaş lehçelerdeki durumlarını göstermek için başta *Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish* olmak üzere Starostin vd... ve çeşitli sözlükler taranmıştır.

Anahtar Kelimeler: *amra-*, *Eski Uygur lehçesi*, *hürmet etmek*, *saygı göstermek*

Abstract

In the old Uighur dialect, it is thought that the verb “*amra*” used in the meaning of “loving, falling in love” comes from the root of the **amur*. The word *amra-*, *amran-*, *amraş-*, *amrat-*, *amranmaklıg*, *amrak*, *amraklaş-*, *amraksız*, *amramak*, *amrakla-*, *amramaksız*, *amrançığ*, *amranmak*, *amratıl-* derivatives are seen both in Old Turkish and in historical and contemporary dialects.

In this study, the course of these verbs and their meanings are tried to be determined. *Uigurisches Wörterbuch*, which was prepared by Klaus Röhbörn, was used as the main source verbs and their meanings are given with examples, Karahanli dialect *Dîvânü Lugatî't-Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l-Hakayık* and *Karahanli Dictionary*; Horezm Dialect *Nehcü'l-Ferâdis, Mukaddimet'ül-Edeb, Kıssasü'l-Enbiyâ* and *Kotb Husrav u Şirin* and *Horezm Dialect Dictionary*; Kıpçak dialect *Gülistan Translation* and *Kipchak Turkish Dictionary* by Turkish Language Society; Chagatai Turkish, *Dictionary for Chagatai dialect*; *Screening and Review Dictionaries* were scanned for Western Turkish. In order to show the status of the words in contemporary

dialects, *Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Starostin and various dictionaries were searched.

Keywords: *amra-*, *Old Uyghur dialect*, *respect*, *respect*.

1. Amaç:

İlk Eski Uygur lehçesinde “(duygusal anlamda, arkadaşıya ya da dinî anlamda) sevmek, istemek; sevgi dolu olmak” anlamlarında kullanılan *amra-* fiilinin kökenini, türevlerini, bu türevlerin tarihî ve çağdaş lehçelerdeki seyirleri ile, *amra-* fiili ve türevlerinin dilin tarihi süreci içerisinde kazandığı anlamları, örnekler ile ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. Yöntem:

Çalışma hazırlanırken başta Klaus Röhbörn tarafından hazırlanan *Uigurisches Wörterbuch* adlı sözlük taranmış, ayrıca *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*; *Uigurica I, II, III, IV*; *Türkisch Turfan Texte*; EDPT, OTWF, DS, Radloff Sözlüğü, Räsänen; TMEN; Leksika; Sevortyan; Starostin vd...; DLT; *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*; *Harezmi Türkçesi Sözlüğü*; *Codex Cumanicus*; *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*, *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*, *Tarama Sözlüğü*, *Derleme Sözlüğü* ve Demirci 2016 taranmıştır. Bu kaynaklarda *amra-* ve hangi türevlerinin bulunduğu tespit edilmiş, bu sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıkları verilmeye çalışılmıştır.

3. *amra-* Fiili ve Türevleri:

3.1. *amra-* “(duygusal anlamda, arkadaşıya ya da dinî anlamda) sevmek, istemek; sevgi dolu olmak”

EDPT’de sözcüğün kökeni < **amur+a-* (EDPT 163a) Starostin vd... tarafından hazırlanan sözlükte kelimenin Altay dillerindeki proto tipleri şöyle gösterilmiştir: **ām-* > Proto Tung. **ām-* “sessiz olmak, uyumak” Proto Moğol **āmu-*, **āmi-* “sessiz olmak, uyumak”, Proto Türkçe **ām-* “sessiz olmak, uyumak” (Starostin vd... 299), Radloff sözlüğünde *amur+a-* (R I 650). UW’de sözcük *amur+a-* biçiminde gösterilmiş (UW 56).

Sözcük ile ilgili bakınız: EDPT 163a; UW 56; DS 41b; TMEN 99; Sevortyan 58; OTWF 363, 364; Starostin vd... 299.

Sözcüğün kökü olduğu düşünülen *amır* kökünü çağdaş lehçelerde **SUyg.** *amır*, **Hak.** *amır*, **Oyr.** *amır*, **Tuv.** *amır*, **Kırg.** *amır* biçiminde görmekteyiz (Starostin vd... 298).

Uyg. *amra-* “sevmek, âşık olmak”

ançulayı amrar erti “Öylece severdi.” (TT III 98)

amraguluk bilgä biliglig atl(ı)g t(ä)ñri burhan “Sevilen bilge adlı Tanrı Burhan” (BT II 801)

Kelime Eski Uygurcadan sonra tarihî lehçelerde tespit edilemedi.

Çağdaş lehçelerde ise “rahatlamak, sakinleşmek” anlamlarında **Alt. amra-**, **Hak. amira-**, **Kumd. amira-** şeklinde bulunmaktadır (EDPT 163a). **Oyr. amira-**, **Tuv. amira-** (Starostin vd... 299).

Sözcük Tunguzcada “sessiz olmak, uyku” anlamlarında *amga-*, *amha-*, *amaha-*, *amasi-*, *amalo-* biçimindedir (Starostin vd... 298). Moğolcada “kolay olmak, rahatlamak, sakinleşmek” anlamlarında *amura-*, *amara-*, *amra-* biçimlerinde bulunmaktadır (Starostin vd... 298).

3.2. amrak < amra-k

Radloff sözcüğün “sevgi” anlamındaki *amır* köküne *+k* isimden isim yapan yapım ekinin getirilmesiyle oluşmuş olduğunu düşünür (R. 650). *+k* isimden isim yapan ek için T. Tekin, Orhon Türkçesinde sadece *ilk* “ilk, önce” < *il+k* < *il* “ön, doğu” sözcüğünde görüldüğünü belirtir (Tekin 2000, 83).

Gabain, ek ile ilgili küçültme ve sevgi ifade eder: *ögük* “annecik”, *yulak* “derecik”, *çöbük* “çöp” (Gabain 2007, 45).

EDPT’de *amra-* köküne getirilen *+k* fiilden isim yapan ek ile oluştuğu belirtilir (EDPT 162a).

OTWF’da *amra-* köküne getirilen *-k* fiilden isim yapan yapım eki ile oluştuğu belirtilir (OTWF 399).

Sözcük ile ilgili bakınız: EDPT 162a; OTWF 399; DS 42; Starostin vd... 299; EDPT 162a; TMEN 99, 136; UW 130.

Eski Uygur lehçesinde sözcüğün tespit edilebilen anlamları şunlardır:

1) “sevgili, sevilen kişi”

adin amrakın amranguka arıtı tıdılmazlar (*amran-*) (u.ä.) U III 75 u.

2) “arkadaş, aile fertlerinden biri, sayılan bir kişi; sayılan, sevilen, (herkes tarafından) aranılan, saygı duyulan”

erinç y(a)rl(t)g tul(t)glarıg yazoksuzın bulgatım(t)z ärsär amrakıntın adırdım(t)z ärsär ... TT IV B 14

3) “en büyük servet, en yüksek değer; istenen, arzu edilen”

kör isig öz amrakı U IV C 25.

4) “seven, aşık, cinsi, şehvetli”

amrak köñülin TT X 481

biz ikigü isig amrak köñülin mänjläsär biz U III 82: 18.

5) “arkadaşça, dostça, saygılı, sevgi dolu”

özütinä amrak n(i)goşakançlar M III 42 u. 2.

Karahanlı lehçesi:

amrak “(gönül için) arı, sıcak”

amrak köñül “arı gönül, sıcak gönül” (DLT I 101)

Harezmi lehçesi:

amrak “müşfik, merhametli” **amrak bol-** “merhamet etmek, acımak, şefkatte bulunmak” ME 175/8

Kıpçak lehçesi:

amrak (I) “sevgili, aziz” (CC) **amrak bol-** “âşık olmak” (TA)

(II) “eğilme” (TZ)

Kıpçak lehçesinden sonra tarihî lehçelerde sözcük tespit edilemedi. Çağdaş lehçelerde **YUyg.** *amrak* “sevgili”, **Kum.** *amrak* “istek, eğilim”, **Tuv.** *amurak* “incelik, zerafet”, **Yak.** *amarax, amurax* “sevecen, şefkatli”, **Dolg.** *amurak* “sevecen, şefkatli”, **Çuv.** *б^мм^вр* “sakin, huzurlu; beyaz, ak” (Starostin vd... 299).

3.3. **amrakla-** “sevmek” < *amrak+la-* (OTWF 430; UW 56).

Uyg. *amrakla-* “sevmek”

[...] *amraklayu* [...] “[...] sevilerek [...]” (Maitr 101 2)

amraklağı kuvrag “sevgili cemaat” (MaitrGeng 4a 27, 7).

Kelime Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.4. **amraklık** < *amrak+lık* “şefkat, sevgi”

amraklık kıl- “merhamet etmek, acımak, şefkatte bulunmak” (ME 25/2).

Eski Türkçede *amraklık* sözcüğü yoktur, sözcük sadece Harezmi lehçesinde tespit edildi.

3.5. **amran-** (bk. *amran-*).

3.6. **amran-** < *amra-n-* “(duygusal anlamda, arkadaşça ya da dini anlamda) sevmek, istemek; sevgi dolu olmak” (OTWF 588), EDPT’de Clauson, sözcüğün kökeni ile ilgili Giles’in Çince *ai* “istemek, gerektirmek” biçiminden geldiğini aktarır (EDPT 163b).

Sözcük ile ilgili ayrıca bakınız: EDPT 163a; R I 650, 963; OTWF 588; DS 41; Starostin vd... 299; UW 57.

Uyg. *amran-* “sevmek”

kin yana atkansar amranmak uguşug bo atkantaçı köñülteki nomta ulatları otgurak erür “Daha sonra yine ihtiras duygu alanını (*kāmadhātu*) algılasa bu algılayan gönüldeki *dharma* ve diğerleri kesinlikle *āsravā*’sızdır” (Üİ 98b 10)
sevgülük amranguluk teg “sevecek gibi” (TT 10 256)

isinü amıranu “ısınıp severek” (HamTouen 1, 46)

Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay lehçelerinde *amran-* fiili tespit edilemedi. Osmanlı lehçesinde *imren-* “imrenmek” fiili *amran-* > *imren-* biçimi ile oluşmuştur. Anadolu ağzlarında *amran-* “yayılp oturmak, yan gelip yatmak” anlamında geçmektedir; yine Anadolu ağzlarında *amruk-* “heveslenmek, istemek” anlamlarında da bir sözcük vardır (Derleme Sözlüğü 239; 240).

Çağdaş lehçelerde Altay lehçesinde *amran-* “huzur içerisinde yaşamak”, Kazakçada *émren-*, *émiren-* “okşamak, sevmek” biçimlerinde bulunmaktadır (R I 650; 963; EDPT 163b).

3.7. **amraş-** < *amra-ş-* “birbirini sevmek, bir kişiyle iyi geçinmek”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 57; EDPT 164a; OTWF 553; DS 42.

Uyg. amraş- “birbirini sevmek, bir kişiyle iyi geçinmek”

turkaru ögrünçün aragl(a)gan amraşu ... (arıklık) M III 45 o. 4.

eltäki kisilär birlä ayaşmak eçiläri iniläri birlä amraşmak Shō 1 b 6.

kaltı amraşmışınızlarça “tıpkı birbirlerini sevmişler gibi” (TT VIII A 3)

Kelime Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.8. **amrat-** < *amra-t-* “(kendini) sevdirmek, sevilme”

Sözcük ile ilgili bakınız: OTWF 761, UW 57.

Uyg. amrat- “sevdirmek”

ol bäglär ymä için kertüliig kamağ bäglärkä sävitmis amratmış üçün ...HıPek 9 b 24.

amratmış t(e)ñrim “Sevdirmiş Tanrım” (Pfahl II 12)

Kelime Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.9. **amratıl-** < *amrat-(t)l-* “sevilme”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 58; OTWF 694.

Erdal kelimenin *sevitil-* fiili ile beraber kullanıldığını; ancak şu ana kadar hiçbir sözlükte geçmediğini belirterek, anlam olarak daha çok *ögidil-* fiiline benzediğini söyler ve *amratıl-* fiilinin *amrat-* fiilinin edilgen şekli olmadığını ifade ederek, kelimenin kökenini *amra-tıl-* şeklinde açıklar. (OTWF 694) Bizce kelime *amrat-* fiilinin edilgen şeklidir. Eski Uygurcada umumiyetle *sevitil-* fiili ile beraber kullanılan fiil anlam olarak “(öğreti vb... şeyleri övdürerek) sevdirmek” anlamında kullanılmaktadır (Demirci 2016, 380).

Uyg. amratıl- “(öğreti vb... şeylerin övdürülerek) sevdirmek”

amratılmış sevitilmiş ay [teñ]ri tilgeni “Ay Tanrı’nın öğretisi övdürülmüş ve sevdirilmiştir” (Laut 37)

amratılmış sävitilmiş ay t(ä)ñri tilgäni täğ “Sevilmiş Tanrı öğretisi gibi” (UW 58).

Eski Uygur lehçesinden sonra sözcük tespit edilemedi.

3.10. **amramak** < *amra-mak*

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 132.

1) “aşk”

adan amrakin amramakıntın tıdı- Maitr 122 v. 9.

2) “hırs, tamah (Budizm’de, skr. *kāma*)”

nom amrakin ymä öçürdäçi tutyaksız atl(i)g ärtöktäg töz Suv 245:2 Var. Bln 1010/1 r. 23.

3) “sevgi, dostluk; sevgi dolu, dostça”

maitre bodis(a)v(a)tka amramakın üç inag tutmak [küsi]şin ogul kişi kod-
Maitr 19 r. 12, 136 v. 8.

Eski Uygur lehçesinden sonra sözcük tespit edilemedi.

3.11. amramaklıg < *amramak+lıg* “sempati dolu, sevgi dolu”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 132; USp 107.

öñräki sizij meñi amramaklıg ädgüñüz BT XXV 0084.

Eski Uygur lehçesinden sonra sözcük tespit edilemedi.

3.12. amrançig < *amranç+(i)g* < *amranç+sıg* (Gabain 2007, 48) “sevimli, güzel; Buda’nın lakabı”

EDPT’de sözcük *Hapax legomenon* olarak gösterilmiştir. Ancak UW’de sözcük birkaç yerde tespit edilerek hapax olmaktan çıkmıştır (bk. Uçar 2012, 75).

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 133; EDPT 164a; DS 41; EUTS 156.

1) “sevimsizlik, güzellik; sevimli, güzel”

amrançıgın uçdaçı kuşk(i)yalar “Güzelliği kuş gibi uçacak” (EUTS 66:5)

amrançig ertijü seviglig bolur “sevimli ve güzel olur” (U II 37 62).

2) “Buda’nın lakabı olarak; zarif”

amrançığa EUTS 156:25.

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.13. amranmak < *amra-mak*

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 132; DS 41.

1) “aşk; aşkla ilgili olan, şehvetli”

[elig] bāgig amranmakın (U III 15 m. 6)

2) “hırs, tamah (Budizm’de, skr. *kāma* ve *trṣṇā*); aç gözlü”

amranmakta ötgürü tut{a}yak törüyür (U II 6:11)

3) “(saygıdan ya da dini anlamda) sevgi, saygı, özlem; sevgi dolu, özlem

dolu”

t(ä)ñridäm amranmakın biziñä ävirä y(a)rlukap (HtPar 1 62:2)

4) Deyim anlamında:

amranmakka bodul- “Sevdaya tutulmak, çok sevmek”
amranmakka bodulmatın öngi üdrülmişler erser “...Sevdaya tutulmaktan uzaklaşanlar ise...” (AbhiSho I: 2987 [210]).

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.14. amranmaklıg < amranmak+lıg

Sözcük ile ilgili bk. UW 132; EDPT 164a.

1) “cinsel, şehvet içeren”

amranmaklıg bag tügünin U III 82 u. 28 (?). a.

2) “(saygıdan ya da dini anlamda) sevgi dolu, dostça”

umug inag boltaçı bilgälärñi y(a)rlıkançuçı bilgi amranmaklıg ärip ... HtPar 152:3.

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.15. amraksız < amrak+sız “sevgisizlik”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 132; OTWF 399.

amraksızın idala (U III 21 u. 1)

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.16. amramaksız < amramak+sız “sevgi içermeyen”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 132; OTWF 399.

aklamaksız amramaksız köñülin “sevgisiz gönlünü” (BT VII A 343)

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

3.17. amraglı < amra-ğlı “seven, sevgi ile”

Sözcük ile ilgili bakınız: UW 119.

ögsüksüz amraglı tükel bilig siz “Eksiksiz sevgi ile bilirsiniz” (M III 5, 1).

Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

4. Sonuç:

1) *amra-* fiilini kökeni kaynaklarda umumiyetle *amur+a-* biçiminde gösterilmekle beraber, Starostn vd... tarafından hazırlanan sözlükte ise Altay dillerindeki proto tipleri dikkate alınarak **ām-* köküne götürülmektedir.

2) EDPT, UW, DS, TMEN, Radloff sözlüklerinde kelimenin kökeni olduğu düşünülen *amur* sözcüğünü, çağdaş lehçelerde **SUyg.** *amur*, **Hak.** *amur*, **Oyr.** *amur*, **Tuv.** *amur*, **Kırg.** *amuz* biçiminde görmekteyiz.

3) *amra-* fiili Eski Uygur lehçesinde “(duygusal anlamda, arkadaşça ya da dinî anlamda) sevmek, istemek; sevgi dolu olmak” anlamlarında tespit edilmiştir. Sözcük Eski Uygur lehçesinden sonra tarihi lehçelerde tespit edilemedi. Çağdaş lehçelerde ise “rahatlamak, sakinleşmek” anlamlarında **Alt.** *amra-*, **Hak.** *amira-*, **Kumd.** *amira-*, **Oyr.** *amira-*, **Tuv.** *amira-* biçimlerinde tespit edilmiştir.

4) *amra-* fiilinin tespit edilebilen türevleri şöyledir:

amrak
amrakla-
amraklık
amıran-
amran-
amraş-
amrat-
amratıl-
amramak
amramaklık
amrançığ
amranmak
amranmaklık
amraksız
amramaksız
amraglı

5) Tespit edilen türevlerden *amrak* kelimesi Eski Uygur, Karahanlı, Harezmi ve Kıpçak lehçelerinde tespit edilmiştir.

amrakla- Sadece Eski Uygur lehçesinde tespit edilmiştir.

amran- Eski Uygur lehçesinden sonra, Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay lehçelerinde tespit edilememiştir, Osmanlı lehçesinde *imren-*, Anadolu ağızlarında *amran-* biçimlerinde tespit edilmiştir. Sözcük çağdaş lehçelerde Altay lehçesinde *amran-*, Kazak lehçesinde *émren-*, *émiren-* biçimlerinde bulunmaktadır.

amraş- Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amrat- Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amraklık Eski Türkçede sözcük tespit edilemedi, sadece Harezmi lehçesinde tespit edilmiştir.

amratıl- Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amramak Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amramaklık Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amrançığ Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amranmak Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amranmaklık Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amraksız Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amramaksız Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

amraglı Eski Uygur lehçesinden sonra tespit edilemedi.

5. Kısaltmalar:

Alt.	Altay Lehçesi
CC	Codex Cumanicus
Çuv.	Çuvaş lehçesi
Dolg.	Dolgan lehçesi
DS	Drevetyarskij Slovar
EDPT	An Etymological Dictionary Pre-Thirteenth-Century Turkish
EUTS	Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü
Hak.	Hakas lehçesi
Kum.	Kumuk lehçesi
Kumd.	Kumandi lehçesi
Leksika	Grammatika Türkskih Yazıkov
M	Malov
Maitr.	Maitrisimit
MaitrGeng.	Geng Shimin, Kadımkı Uygurca İptidai Drama Piyesas “Maitrisimit” Hakkıdık Tatlıkat JTS 4
OTWF	Old Turkic Word Formation
Oyr.	Oyrat lehçesi
R	W. W. Radloff
TA	Kitâb-ı Mecmu-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî
TMEN	Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen
Tuv.	Tuva lehçesi
TZ	Et-Tuhfetü'l-zekiyye
U	Uigurica
UW	Uigurish Worterbuch
Uyg.	Eski Uygur lehçesi
Üİ.	Üç İtigsizler
Yak.	Yakut lehçesi
YUyg.	Yeni Uygur lehçesi

6. Kaynakça:

- ARAT**, Reşid Rahmeti (2006): *Atabetü'l-Hakayık*, T.D.K., Ankara.
- ARGUNŞAH**, Mustafa- Galip Güner (2015): *Codex Cumanicus*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- ATALAY**, Besim (1988): *Divanü Lugat-it-Türk Tercümesi*, c: I, II, III, IV, T.D.K., Ankara.
- BANG**, W- A. von Gabain (1929- 1931): *Türkische Turfan-Texte I- V*, SBAW.
- BANG**, W- A. von Gabain- R. Rahmeti Arat (1934): *Türkische Turfan-Texte VI*, SBAW.
- CAFEROĞLU**, Ahmet (1993): *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- CLAUSON**, Sır Gerhard (1972): *Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford the Clarendon Press, London.

- DEMİRCİ**, Ümit Özgür (2016): *Eski Türkçede Fiiller*, Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Derleme Sözlüğü** (1963- 1982): c: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, T.D.K., Ankara.
- DOERFER**, Gerhard (1967): *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen*, Wiesbaden.
- ERDAL**, Marcel (1991): *Old Turkic Word Formation*, Wiesbaden.
- GABAIN**, A. von (1931): *Uigurica IV*, ABAW, Berlin.
- GABAIN**, A. von (1954): *Türkische Turfan-Texte VIII*, ABAW.
- GABAIN**, A. von (1988): *Eski Türkçenin Grameri*, (çev: Mehmet Akalın), T.D.K., Ankara.
- GABAIN**, A.von (1959): *Türkische Turfan-Texte X*, ABAW.
- GABAIN**, A.von- W. Winter (1958): *Türkische Turfan-Texte IX*, ABAW.
- HACIEMİNOĞLU**, Necmettin (1991): *Türk Dilinde Fiiller*, Cönk Yayınları.
- HAN**, Muhammad Mehdî (1960): *Sanglax*, (yay: Sır Gerhard Clauson), London.
- MÜLLER**, F. W. (1908): *Uigurica I*, ABAW, Berlin.
- MÜLLER**, F. W. (1911): *Uigurica II*, ABAW, Berlin.
- MÜLLER**, F. W. (1922): *Uigurica III*, ABAW, Berlin.
- NADELYAYEV**, V. M- Nasilov, D. M- Tenişev, E. R- Şçerbak, A. M (1969): *Drevnetyurskiy Slovar*, Leningrad: Izdatel'stvo Nauka.
- ÖZÖNDER**, F. Sema Barutçu (1998): *Üç İtigsizler*, T.D.K., Ankara.
- RADLOFF**, W.W. (1898): *Wörterbücher Der Türk-Dialecte*, Sanpetersburg.
- RÄSÄNEN**, Marttu (1969): *Versuch eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*, Helsinki.
- RÖHNBORN**, Klaus (1977): *Uigurisches Wörterbuch*, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien, 1-6.
- Tarama Sözlüğü** (1963- 1977) c: I II, III, IV, V, VI, VII, T.D.K., Ankara.
- TEKİN**, Talât (2000): *Orhon Türkçesi Grameri*, Ankara.
- TENİŞEV**, E. R. (2001): *Grammatika Türkskih Yazıkov*, Moskova.
- TOPARLI**, Recep-Hanifi Vural-Recep Karaatlı (2003): *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*, T.D.K., Ankara.
- UÇAR**, Erdem (2012): "Eski Türkçe Hapakslar" Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, cilt: 9, sayı: 1, sayfa: 73-100, Ankara.

ARDAHAN AĞZINDAKİ ARKAİK BİR KELİME ÜZERİNE

Ümit Özgür DEMİRCİ, Düzce Üniversitesi, umitdemirci41@gmail.com

Özet

Bir dilin daha önceki dönemlerinde yazıya geçirilmiş; fakat daha sonra kullanımdan düşerek belli bir dönem tespit edilemeyen; ancak daha sonraki dönemlerde dilin herhangi bir lehçe veya ağızında donmuş halde görülen *sözcük/eke*, arkaik *sözcük/ek* adı verilir. Eski Uygur lehçesinde “fare, sıçan; (12 hayvanlı takvim için) ilk yıl adı” anlamlarında kullanılan *köskü* sözcüğü, Eski Uygur lehçesinden itibaren tarihî lehçelerde görülmemektedir. Çağdaş lehçelerde ise *sözcük*, Hakas ve Tuva gibi arkaik *sözcük*lerin en fazla görüldüğü lehçelerde *küske* “fare”; Kaça, Koibal, Küerik, Sagay diyalektlerinde *küske* “köstebek”, Tobol ve Tölös diyalektlerinde *küskü* “köstebek” anlamında görülmektedir. Ardahan ağızında *küskü* ve *küsgi* biçimlerinde kullanılan *sözcük*, kalıplaşmış iki ifade ile sıfat fonksiyonunda kullanılmaktadır. Kalıplaşmış ifadelerden birinci kullanım *kaftar küsgi* “hortlak, ürkütücü yaratık” ifadesinde görülmektedir, yine *kaftar küsgi* ibaresi yörede özellikle yaşlı birisine *alay*, *küçümseme*; *hakaret* gibi durumlarda da kullanılır, *küskü* sözcüğünün ikinci kullanıldığı kalıplaşmış ifade, yine yaşlı birisine *hakaret* ve *alay* gibi durumlarda “yaşlı fare” anlamında kullanılan *koca küskü* ve *koca küsgi* ifadesidir. Sıfat fonksiyonunda ise, *küsgi suratlı*, *küsgi yapılı* “fare suratlı, fare görünüşlü” gibi tamlamalarda kullanılır.

Bu çalışmada; Eski Uygur lehçesinden itibaren tarihî lehçelerde tespit edilemeyen, arkaik olarak bazı çağdaş lehçelerde görülen *kösgü* sözcüğünün, Ardahan ağızlarında bulunduğu dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *küskü*, *köskü*, *küsgi*, *Ardahan ağızı*, *Eski Türkçe*, *on iki hayvanlı takvim*.

ON A BACKGROUND WORD IN DIALECT OF ARDAHAN

Abstract

A language was written in earlier periods; but can not be determined after a certain period of use; but in later periods the language is given in any dialect or frozen word / eke, archaic word / suffix in the mouth. In Köktürk and Old Uighur dialects "mouse, rat; (For the 12 animal calendars) first year name " is not seen in historical dialects since the Old Uighur dialect. In contemporary dialects, the word, "archaic" in dialects such as Hakas and Tuva, where archaic words are most often seen; Kaça, Koibal, Küerik, Sagay dialects of the "mole", Tobol and Tölös dialects of the "moles" in the sense of archaic. In the mouth of Ardahan, the word "küskü" is used in two phrases and adjective functions which are stereotyped in the forms of sash and lyre. The first use of stereotypes is seen in the phrase "elderly mouse", especially in the area of mockery, contempt; insulting, the stereotypical expression that is used secondly in the word kuşk, is the big, big, lonely expression used in the meaning of "old mouse" in such cases as insults and ridicule against an old person. In the adjective function, it is the use of a lyre-shaped, lyric "mouse-faced, mouse-like".

In this study; it is aimed to draw attention to the fact that the word çağdaş dialects *kösgü* which cannot be found in historical dialects from the ancient Uyghur dialect, is found in some contemporary dialects in the Ardahan dialects.

Key words: *bush, cabbage, Ardahan mouth, old Turkic, 12 animal calendar.*

1) *kösgü* sözcüğünün kökeni:

EDPT'de sözcük *küskü* biçiminde gösterilerek, kökeni ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır (EDPT 750a). *Drevetyarskij Slovar*'da da sözcüğün kökeni ile ilgili açıklama yoktur (DS 329b). Räsänen sözlüğünde sözcüğün kökeni ile ilgili açıklama yoktur (Räsänen 312). Leksika'da sözcük *köskü* biçimindedir, **kös-kü*; yine

“köstebek” anlamındaki *kösürtke* kelimesinin de **kös-*⁵³ kökünden geldiği kabul edilmiştir (Leksika 167). Starostin vd... tarafından hazırlanan *Handbook of Oriental Studies* adlı sözlükte kelime yoktur.

Ertan Besli, “*kös-kü* ‘fare, sıçan; küçük vücutlu, kemirgen, memeli hayvan’, *köskü*, *kösürtke* kelimeleri farklı sufiks şekilleri ile meydana gelmiş aynı köke sahip kelimelerdir. İncelenen kelime Eski Türkçeden Macarcaya alıntı olarak girmiştir (*güzü* ‘tarla faresi’). Kelimenin Altayca proto tipleri henüz tespit edilememiştir” (Besli 2010, 74).

Leksika’da **kös-* biçiminde gösterilen fiil, Köktürk, Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay lehçelerinde tespit edilemedi; Batı Türkçesinde *Tarama Sözlüğü*’nde *kös-* fiili yoktur, *Derleme Sözlüğü*’nde *kös-* (I) (1) “ayağını uzatmak”, (2) “pusmak, sinmek, uyuşup kalmak”, (3) “insanın olduğu yere yıkılıp kalmak” anlamlarında kullanılmaktadır (bk. *kösmek* (I) DS 2974). *köskü* “fare” muhtemelen “pusmak, sinmek, uyuşup kalmak” anlamlarında da kullanılan *kös-* (I) fiiline -*GU* fiilden isim yapan yapım ekinin gelmesiyle oluşmuştur. Eski Uygur lehçesinde *kösgü*, *ö > ü* değişimi ile Tuva ve Halaç lehçesinde *küske*, Kaça, Koibal, Küerik ve Sagay *küske*, Tobol ve Tölös *küskü*, Ardahan ağızlarında⁵⁴ *köskü > küskü*, *küsgi* biçimine dönüşmüştür (-*GU* fiilden isim yapım eki için bk. Gabain 2007, 52).

2) *köskü* “fare” sözcüğünün Eski Türkçede kullanımları:

Eski Türkçede *kösgü* sözcüğü ilk Eski Uygur lehçesinde *on iki hayvanlı* takvimde kullanılmaktadır. Köktürklerin kullandıkları *on iki hayvanlı* takvimde, 1. yılın karşılığı olan bu dönem için *kösgü* sözcüğü yerine *sıçgan* kullanılmaktadır. Uygurlarda ise *on iki hayvanlı* takvimde

⁵³ **kös-* fiili EDPT’de *kösgük* “nazarlık”, *kösül-* “ayak uzatmak, uzanmak”, *kösün* “güç, kuvvet”, *kösür-* “kösteklemek” sözcüklerinin kökü olarak gösterilmiştir (bk. EDPT 750, 751).

⁵⁴ Ardahan ilindeki ağızlar umumiyetle şöyledir; Ardahan merkez ve köyleri, Posof ve Hanak ilçelerinde *yerli ağız*, Çıldır ilçesinde *Terekeme ağız*, Damal ilçesinde *Türkmen ağız* olmak üzere üç ağız görülmektedir. Bu bildiride bahsedilen *küskü* sözcüğü, Ardahan, Hanak ve Posof yerli ağızlarında *küsgi*, Damal Türkmen ağızında *küsgi*, Çıldır Terekeme ağızında ise *küskü* biçimindedir (Ardahan ağızları için bkz. Ahmet Bican Ercilasun (2000). *Kars İli Ağızları*, Ankara: TDK., yayınları).

yılın ilk dönemi için *kösgü* ve *sıçgan* kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Bozkır kültürünün izlerini taşıyan bu takvim, her biri on iki hayvan adı ile anılan “12 yıllık” devre esasına dayanmaktadır (Kafesoğlu 2006, 343).

2.1. Uygurların kullandığı *on iki hayvanlı* takvim:

1. yıl: *köskü* ~ *sıçgan*, **2. yıl:** *ud* (sığır, öküz), **3. yıl:** *bars*, **4. yıl:** *tavışgan*, **5. yıl:** *lu* (ejder), **6. yıl:** *yılan*, **7. yıl:** *yunt* (at), **8. yıl:** *koy*, **9. yıl:** *biçin* (maymun), **10. yıl:** *takagu* (tavuk), **11. yıl:** *it*, **12. yıl:** *tonuz* ~ *tonguz* (domuz) (Kafesoğlu 2006, 343).

2.2. Ötüken Uygur yazıtlarında *kösgü* sözcüğünün kullanımı:

Ötüken Uygurlarından kalan yazıtlardan sadece *Şine Usu* ve *Taryat* yazıtlarında on iki hayvanlı takvimin birinci yılı için kullanılmaktadır:

kañım kağan uçdı kara bodun kılınç [...] kösgü yılka [...] “Babam kağan öldü ... fare yılda... (Ş K 11).

andan kisre kösgü yılka [...] “Ondan sonra fare yılında... (Taryat G 5).

2.2.1. Turfan Uygurlarından kalan yazmalarda *kösgü* sözcüğünün kullanımı:

Clauson, *küskü* sözcüğü ile ilgili yaptığı açıklamada, Turfan Uygurlarından kalan yazmalarda *on iki hayvanlı* takvimde yılın birinci dönemi için *küskü* “fare” sözcüğünün sadece iki yerde kullanıldığını (TT VII), diğer yerlerde yılın ilk zamanı için *sıçgan* sözcüğünün kullanıldığını belirtir (EDPT 750a).

TT VII’de *kösgü* “fare” on bir (11) yerde, *on iki hayvanlı* takvimde yılın ilk ayı için kullanılmıştır (TT VII 397).

öz konuk kezigi ol köskü künte közte bolur, ud künte kulgakda bolur, bars künde kögüzde bolur ... “Ruhun sırasının düzeni fare yılında (yılın ilk ayında) gözde olur, sığır gününde kulakta olur, bars gününde göğüste olur (TT VII 319).

kösgü künde tırnak bıçsar korkunç bolur “Fare yılında tırnak kesse korkunç olur” (TT VII 330)

köskü künte sogınsar bay bolur “Küskü (fare) yılında üşüse zengin olur” (TT VII 330).

kösgü künte tañda asursar ögdin kandıñ edgü sav eşidür “Eğer fare günü sabahı hapşırırsa, öncesinde ve sonrasında iyi sözler işitir” (TT VII 331).

kışkı üç aylarda köskü kün yavız ol Kış mevsimindeki üç ayda, fare yılında o kötü(dür)” (TT VII 334).

köskü künde körüm körse yaramaz “ Fare yılında (ayında) soru sorarsanız, bu olumsuz olur” (TT VII 334).

köskü yıllıg kişi bo yultuzga sanlıg tugar “Fare yılında doğan kişi bu yıldıza aittir” (TT VII 310)

köskü yılıg “Küskü yılı” (TT VII 310).

bo kösgüke sanlıg “bu fare isimli (ayda)” (TT VII 298).

bo köskü yılık “bu fare yılık” (TT VII 306).

bir yañı pü-köskü “(Yılın) ilk dönemi fare (yılı)” (TT VII 303).

bir yañı kiñ-köskü “(Yılın) ilk dönemi fare (yılı)” (TT VII 305).

3. köskü kelimesinin tarihî lehçelerdeki seyri:

Köktürk lehçesinde sözcük tespit edilemedi. İlk Eski Uygur lehçesinde *on iki hayvanlı* takvimde görülmektedir. Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay lehçelerinde sözcük tespit edilemedi. Batı Türkçesinde,

Tarama Sözlüğü'nde sözcük yoktur. *Derleme Sözlüğü*'nde kelime “köstebek” anlamında şu şekillerde geçmektedir:

köskü (III)

kösnü (I)

körsü (I)

köslü

kössü

köstü (DS 2974, 2975).

4. *köskü* sözcüğünün çağdaş lehçelerdeki seyri:

Tatar lehçesi *küsi*, Altay (Kumandi) *küsküçük*, *küskecek* “köstebek” Hakas lehçesi *küske*, Tuva lehçesinde *küske* “fare” (Leksika 167). Yine EDPT’de Clauson, Kaça, Koibal, Küerik, Sagay *küske* “köstebek”, Tobol ve Tölös *küskü* “köstebek” biçiminde bulunduğunu belirtir. (EDPT 750a).

5. *köskü* sözcüğünün Ardahan ağızlarındaki kullanımları:

Tarihî lehçelerde sadece Eski Uygur lehçesinde *on iki hayvanlı* takvimde yılın ilk ayı için kullanılan *köskü*, çağdaş lehçelerde ise “köstebek; fare” anlamlarında kullanılmaktadır. Ardahan ağızında *köskü* sözcüğü, *küskü* ve *küsgi* biçimlerinde görülmektedir, kalıplaşmış iki ifade ile sıfat tamlamasında kullanılmaktadır. Kalıplaşmış ifadelerden birinci kullanım *kaftar küsgi* “hortlak, cadı, ürkütücü yaratık” ifadesinde görülmektedir, yörede özellikle yaşlı birisine *alay*, *küçümseme*; *hakaret* gibi durumlarda da *kaftar küsgi* “hortlak, cadı” ibaresi kullanılmaktadır, bazen de karanlıkta ürkütücü yaratık gördüğünü söyleyen kişilerin, gördüğü yaratığı anlatırken *kaftar küsgi* “cadı, ürkütücü yaratık” gördüm gibi anlatımlarında kullanıldığı görülmektedir.

Bu ifadedeki *kaftar* sözcüğü ile ilgili Caferoğlu, “Geniş bir yayılma sahası bulmadan, doğu illeri ağızlarında “cazi, acüze kadın” manasında *kaftar* ve *kefter* telaffuzları ile Erciş, Van; “ihtiyar, kartlaşmış kimse, cazı” gibi anlamları ile de Kars, Terekeme, Dünbüllü, Van ağızlarında kendisini muhafaza etmiştir” (TDAY Belleten 1957, 6).

küskü sözcüğünün kullanıldığı başka kalıplaşmış ifade, yine yaşlı birisine *hakaret* ve *alay* gibi durumlarda “yaşlı fare” anlamında kullanılan *koca küskü* ~ *koca küsgi* ifadesidir.

Sıfat fonksiyonunda ise, birine “alay, küçümseme” anlamlarında görülen *küsgi suratlı*, *küsgi yapılı* “fare suratlı, fare görünüşlü” kullanımlarıdır.

6. sonuç:

İlk defa Eski Uygur lehçesinde on iki hayvanlı takvimde “fare” anlamı ile görülen *köskü* sözcüğünün kökeni *kös*-⁵⁵ fiili tarihî lehçelerde yoktur; Anadolu ağızlarında; *kös-* (I) (1) “ayağını uzatmak”, (2) “pusmak, sinmek, uyuşup kalmak”, (3) “insanın olduğu yere yıkılıp kalmak”, *kös-* (II) “darılmak, küsmek”, *kös-* (III) “ağacı eğmek”, *kös-* (IV) “çiçek ve sebze için) sararmak” anlamlarında dört tane *kös-* fiili vardır (DS 2974, 2975). Eski Türkçede “fare” anlamında kullanılan *köskü* sözcüğü muhtemelen “pusmak, sinmek” anlamları da olan *kös-* (I) fiiline -GU fiilden isim yapan yapım ekinin getirilmesi ile oluşmuştur.

Bugün bazı çağdaş lehçelerde arkaik olarak *küskü*, *küsi*, *küsküçük*, *küske* biçimlerinde “fare; köstebek” anlamlarında görülen sözcük, Ardahan ili ağızlarında *küskü* ve *küsgi* biçimlerinde “hortlak, cadı; fare” anlamlarında halen daha kullanılmaktadır.

7. kısaltmalar:

DS *Derleme Sözlüğü*

⁵⁵ *köskü* sözcüğünün kökeni için bakınız Besli 2010, 74.

TDAY	<i>Türk Dili ve Araştırmaları Yıllığı</i>
TT	<i>Turkish Turfan Texte</i>
U	<i>Uigurica</i>

Kaynakça

- Atalay, B. (1988). *Divanü Lugat-it-Türk Tercümesi*. c: I, II, III, IV. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Besli, E. (2010). *Eski ve Orta Türkçe Hayvan İsimlerinin Etimolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış doktora tezi).
- Caferoğlu, A. (1957). “Etimolojik Araştırma Denemeleri”, TDAY-Belleten: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. London: Oxford the Clarendon Press.
- Derleme Sözlüğü* (1963-1982). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dilçin, C. (2009). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doerfer, Gerhard, Tezcan, S. (1980). *Wörterbuch des Ghaladsch* (Dialekt von Xarrab). Budapest: Akadémia Kiado.
- Ercilasun, A. B. (2000). *Kars İli Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation*. Wiesbaden.
- Grønbech, K. (1942). *Komanisches Wörterbuch*. København.
- Han, M. M. (1960). *Sanglax*. London: (yay: Sır Gerhard Clauson).
- Kafesoğlu, İ. (2006). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Nadalyev, V. M; Nasilov, D. M; Tenişev, E. R. Şçerbak, A. M (1969). *Drevnetyurskiy Slovar*. Leningrad: Izdatel'stvo Nauka.
- Rachmati, G. R. (1972). *Türkische Turfan-Texte* (VII). SPAW.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki.
- Röhnborn, K. (1977). *Uigurisches Wörterbuch*. Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien, 1-6.
- Starostin, S., Dybo, A., vd... (2003). *Handbook of Oriental Studies*. Boston: Brill Leiden.
- Şirin, H. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Tenişev, E. P. (2001). *Leksika*. Moskova.

KLASİK SONRASI DÖNEM ÇAĞATAY TÜRKÇESİYLE KALEME ALINMIŞ VE DOĞU TÜRK LÜĞÜNÜN İSLAMLAŞMASINI KONU ALAN “İMAMLAR TEZKİRELERİ”

(Nüshalar, Genel Dil Özellikleri, Bir Nüshanın Türkiye Türkçesine Aktarımı)

Ümit Eker, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, umiteker@gmail.com Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr

ÖZET

Türklerin X. yüzyılda kadim inancını terk ederek İslamiyet'i benimsemesi, hiç şüphesiz Türk kültür tarihinin dönüm noktalarından birini teşkil etmektedir. Bu önemli hadise ile Türk dünyası medeniyet değişikliği yaşamış, toplumsal yaşamdaki kültürel değişiklikler dilde, anlayışta ve inançta vücut bulmuş ve bu kültürel unsurlar çeşitli etkenlerle kendi içinde çağlar boyu farklılaşarak bugünlere ulaşmıştır. Buna karşın Türklerin kültürel hayatında bu kadar önemli olan İslamlaşma hadisesinin mahiyeti, iç dinamikleri ve tarihsel gerçekliğinin hangi zemine oturduğu meselesi tam olarak aydınlatılabilmiş değildir. Bu konudaki bilgiler daha çok Arap tarihçi ve coğrafyacılarının eserlerinden, sınırlı olarak da Çin kaynaklarından elde edilebilmektedir. İslamlaşmayı bütün yönleriyle ortaya koyan ve tarih biliminin metodolojik yöntemleriyle uygunluk gösteren Türkçe eserler henüz tespit edilebilmiş değildir. Ancak Türk dünyasında, dönem hakkında bilgi veren, İslamlaşmayı ve bu süreçte meydana gelen olaylar hakkında fikir veren tezkire türünde eserlerin varlığı da öteden beri bilinmektedir. Bu eserler “Satuk Buğra Han Tezkiresi”, “Buğra Hanlar Tezkiresi”, “Ebu Nasr Samâni Tezkiresi”, “Yusuf Kadir Han Gazi Tezkiresi” vb. adlarla karşımıza çıkmaktadır. Çoğunluğu Orta Asya (= Türkistan)'da “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” ile kaleme alınmış bu eserler, konunun önemi dolayısıyla zaman zaman destansı özellikler de göstermektedir. Buna karşın anlatılan olayların tarihî olaylarla çoğunlukla uyumlu olması, yer ve kişi adlarındaki doğruluk, eserlerde verilen tarihlerdeki uygunluk vb. unsurlar, tezkirelerin filolojik çalışmalara olduğu kadar tarih çalışmalarına da ışık tutabileceğini göstermektedir.

Bu eserler içinde ayrı bir yeri olan “İmamlar Tezkireleri” Karahanlı Devleti padişahlarından Yusuf Kadir Han (M. 1026-1032)'ın iktidarından

önceki dönemden ve iktidar döneminden bahsetmektedir. Eserlerde geçen olaylar, yer adları, kişi adları tarihî gerçekliğe uygundur.

Bu çalışmada “İmamlar Tezkireleri”nin tespit edilen dört nüshası tanıtılacak, bir nüshası üzerinde genel dil incelemesi [ses ve şekil bilgisi] yapılacak ve incelemesi yapılan nüsha Türkiye Türkçesine aktarılacaktır. Bu tarz eserler üzerinde yapılacak dil ve tarih çalışmaları, hem tarih bilimine hem de Çağatay Türkçesinin dil özellikleri hakkındaki bilgi birikimimize katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dört İmam, İmamlar Tezkiresi, Yusuf Kadir Han, Türklerin Müslüman Oluşu.

“COLLECTION OF BIOGRAPHIES OF IMAMS” THAT ARE ABOUT ISLAMIZING OF EASTERN TURKISHNESS AND WAS WRITTEN BY POSTCLASSICAL PERIOD CHAGATAI TURKISH

(Copies, General Language Properties, Transfer of a Copy to Turkey Turkish)

ABSTRACT

Being adopted Islam by Turks by abandoning their old belief in the 10th century constitutes one of the essential turning points of Turkish culture history. Turkish world experienced a civilization change by this significant incident; cultural changes in communal living have come into existence in language, mentality, and belief; these cultural factors have reached these days by changing down the ages in itself. But however, the significance of Islamization incidence, its internal dynamics and the background of its historical reality that are such as importance in the cultural life of Turkish people have not been clarified as of yet. Information on this issue can be generally obtained from the books of Arab historian and geographers; rarely obtained from Chinese resources. Turkish books that reveal Islamization in all its aspects and show congruity with methodological methods of historical science have not completely been specified as of yet. However, the presence of the books as a collection of biographies which provide an insight into Islamization and events happened in that period have been long known. These books are; “Collection of the biography of Satuk Buğra Khan” “Collection of a biography of Buğra Khans” “Collection of biography of Ebu Nasr Samânî” “Collection of the biography of Yusuf Kadir Khan Ghazi” etc. These books whose majority were written in “Postclassical Period Chagatai Turkish” in

Central Asia (Turkistan) have also heroic features from time to time because of the significance of the topic. On the other hand, the factors such as the compatibility in incidences told with historical events, trueness in the names of place and persons; compatibility in dates given in books show that collection of biographies can set light to the historical studies as much as to the philological studies.

“Collection of Biographies of Imams” that has a special position among these books mentions about the rulership period of Yusuf Kadir Khan (AD. 1026-1032) and the period before Yusuf Kadir Khan who was one of the sultans of Karahan State. Events, names of places and persons are truthful.

This research introduces the four copies determined of “Collection of Biographies of Imams”. The general language review [phonology and morphology] will be performed on one copy and the copy reviewed will be translated into Turkey Turkish. Language and history studies to be conducted on such books will contribute history and our fund of knowledge on the language properties of Chagatai Turkish.

Keywords: Four Imams, Collection of Biographies of Imams, Yusuf Kadir Khan, Islamization of Turks.

Giriş

Türklerin X. yüzyılda İslamiyet’i benimsemeleri Türk kültür tarihi için büyük önem arz etmektedir. Öncesinde çoğunlukla “Kök Tanrı”, “Budizm”, “Manihaizm” gibi farklı din ve inançlara sahip Türk boyları, Karahanlı Devleti şehzadelerinden Satuk Buğra Han’ın İslamiyet’i kabul etmesiyle aşamalı olarak Müslüman olmaya başlamışlardır⁵⁶. Türklerin hayat tarzlarında, inançlarında ve kültürlerinde bu denli köklü bir değişimi ifade eden bu hadise, şüphesiz ki halkın muhayyilesinde geniş yer etmiş ve İslamlaşmayla ilgili kısmen destansı özellikler de gösteren çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Daha çok “Satuk Buğra Han Tezkiresi”, “Buğra Hanlar Tezkiresi”, “Ebu Nasr Samani Tezkiresi”, “Yusuf Kadir Han Tezkiresi”, “İmamlar Tezkiresi”, “Dört İmam” vb. adlarla görülen bu eserlerin dönemi aydınlatıcı önemli tarihî eserler olmalarının yanı sıra Türk dili çalışmaları için de büyük öneme sahiptir. Türklerin İslamlaşma sürecini konu alan bu eserler gerek Anadolu gerekse Orta Asya (= Türkistan) sahasında, teşekkül ettiği çağdan itibaren sözlü olarak anlatılagelmiş zaman zaman da yazıya geçirilmiştir. Öncelikle sözlü gelenekte

⁵⁶ İlk Müslüman Türk Devleti ve ilk Müslüman Türk boyu konusundaki tartışmalara bu çalışmayla doğrudan ilgili olmaması nedeniyle burada değinilmeyecektir.

biçimlenen bu eserler, sözlü geleneğin tabî bir özelliği olarak, varyantlaşmıştır. Dolayısıyla zaman içinde eserlerin devirlere, bölgeye ve kullanılan lehçeye göre farklı biçimleri oluşmuştur. Bu eserlerde anlatılan olayların, tarihî olaylara ve tarihî silsileye uygunluğu bunların tarihî kıymetini daha da artırmaktadır. Ayrıca eserlerdeki özel isimlerin ve yer isimlerinin tarihî gerçekliğe uygun olması da eserlerin belge niteliği taşıyabileceğini göstermektedir.

İmamlar [Dört İmam] Tezkireleri Hakkında Genel Bilgiler

Türklük bilimi literatüründe “Dört İmam”, “İmamlar Tezkireleri” adlarıyla görülen eserlerde Kaşgar, Yarkent, Hoten gibi Karahanlı Devleti şehirlerinin İslamlaşması anlatılmaktadır. Beş müstakil yazmasına ulaşabildiğimiz eserler kimi zaman “Buğra Hanlar Tezkiresi” kimi zaman da “Yusuf Kadir Han Tezkiresi” içinde ancak çoğunlukla müstakil olarak karşımıza çıkmaktadır. “Dört İmam” tezkiresinin merkezinde, yaşadıkları dönemde dine olan bağlılıkları, dini ilimlerdeki bilgileriyle öne çıkan ve büyük saygınlığı olan Nasreddin, Zuhreddin, Kıvameddin, Muineddin adlarında dört kişi vardır. “Dört İmam”, “İmamlar Tezkireleri” ve “Yusuf Kadir Han Tezkiresi”ne bakarak bu kişilerin Medain şehrinde yaşadıkları ve Yusuf Kadir Han ile birlikte Kaşgar, Yarkent ve Hoten şehirlerinin fetihlerine bizzat katıldıkları söylenebilir. O dönemde Kaşgar, Yarkent ve Hoten şehirlerinin halkı çoğunlukla Budistlerden oluşmaktadır (İnayet, 2007: 1183). Bu konuda ek bilgiler için Yusuf Kadir Han Tezkiresine bakılabilir: Tezkireye göre Müslüman Karahanlı Devleti’nin kurucusu Satuk Buğra Han’ın vefatından sonra Hoten ve Turfan merkezli Budist İdi Kut Uygur Hanlığı’nın baskıları artmıştır. Bu Budist ordularına karşı Satuk Buğra Han’ın oğlu Hasan Buğra Han Kaşgar şehrini merkez yaparak Müslüman Karahanlı Devleti’ni korumaya çalışmış fakat başarılı olamamıştır. Çeşitli mücadelelerin sonucunda Kaşgar İdi Kut Uygur Hanlığı’nın eline geçmiş Hasan Buğra Han da şehit olmuştur.

İlerleyen süreçte padişah olan Yusuf Kadir Han [Hükümdarlık yılları; M. 1024-1032], Medain şehrine giderek Peygamber Aleyhisselam’ın soyundan olduğu ifade edilen İmam-ı Nasreddin, İmam-ı Muineddin, İmam-ı Zuhreddin ve İmam-ı Kıvameddin adlarındaki kişilerden yardım istemiştir. İmamların yardımıyla bölgede birçok kanlı savaş cereyan etmiş sonuçta Kaşgar ve Hoten şehirleri Budist İdi Kut Uygur Hanlığı’ndan geri alınmıştır. Ayrıca “Yusuf Kadir Han Tezkiresi”nde “Dört İmam” İmam-ı Hepten’in oğulları olarak kaydedilmiş ve “Keriye” civarında şehit oldukları ifade edilmiştir. Bununla ilgili Molla Niyaz Hotanî’nin “Dört İmam Zebihullah

Tezkiresi” adlı şiiri de mevcuttur (Muhammed vd., 2018: 3). Tezkirelerde dönemle ilgili bu bilgiler bulunmaktadır.

Dönemin tarihî olaylarını anlatan eserlerle tarihî olayların büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Hoten ve Turfan merkezli İdi Kut Uygur Hanlığı’nın kurulması, bu devletin ahalisinin çoğunlukla Budist olması, bu süreçte Müslüman Karahanlı Devleti ile Budist İdi Kut Uygur Hanlığı arasındaki savaşlarda Kaşgar ve Hoten şehirlerinin birkaç kez alınıp verilmesi ve en sonunda bu şehirlerin Yusuf Kadir Han döneminde tamamıyla Müslümanlaşması tarihî gerçeklikle uyumludur.

Dört İmam Tezkiresinin Tarihi Arka Planı

Karahanlı Devleti Satuk Buğra Han döneminden itibaren İslamlaşmış ve etrafındaki İslam olmayan çeşitli güçlerle mücadelelere başlamıştır. İslam adına yapılan bu savaşlar daha çok Karahanlıların soydaşı Türk topluluklarına karşı yapılmıştır. Bu dönemde bölgedeki Türkler çok çeşitli dinlere mensuptur. Çatışmaların nedeni çoğu zaman bu dinî farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Abdurrahman, 2001: 145, 146).

Bölgede çok farklı dinlere rastlansa da Budizm ve İslamiyet başat iki din durumdadır. Karahanlılar İslamiyete girdikten sonra ilgilerini kadim düşmanları olan Batı’daki Samanoğulları devletine değil Budist Koçu (İdikut) Uygur Devleti’ne yöneltmişlerdir. Koçu (İdikut Uygur Devleti)’nin merkezi Hoten’dir. Karahanlı hükümdarı Satuk Buğra Han amcası Oğulcak Kadir Han’dan devlet idaresini aldıktan sonra Kaşgar, Yarkent, Aksu gibi şehirleri İslamlaştırmış, 943 yılında Samanoğulları Devleti’nin elinden Talas şehrini almıştır. Satuk Buğra Han bu şekilde yapılan birçok fetih faaliyetiyle iç birliğini sağladıktan sonra dikkatini Koçu (İdikut Uygur Devleti)’ne çevirmiş ve bu devlet sınırları içindeki Kuça ile Koçu (Turfan)’ı fethetmiştir. Bu fetih faaliyetiyle uzun yıllar sürecek olan Budist-İslam mücadeleleri de başlamıştır (Abdurrahman, 2001: 147).

Satuk Buğra Han’ın 956 yılında vefatından sonra Karahanlı Devleti içindeki sonradan ihtida etmiş bazı unsurlar İslamlıktan dönmeye ve Müslümanlarla mücadele etmeye başlamışlardır. Satuk Buğra Han’dan sonra tahta oğlu Baytaş Arslan Han geçmiş, Satuk Buğra Han devrindeki mücadeleler bu devirde de devam etmiştir (Abdurrahman, 2001: 148).

Karahanlı hükümdarı Baytaş Arslan Han’ın 969 yılında Hoten Budistleri ile bugünkü Doğu Türkistan’ın Yarkent ili ile Yengihisar ili arasında savaştığı, savaşı Budistlerin kazandığı, Kaşgar’ın kuşatıldığı bilinmektedir. Sonraki mücadelelerde Kaşgar, Yarkent, Yengihisar gibi

Karahanlı şehirleri karşılıklı birçok kez el değiştirmiştir (Abdurrahman, 2001: 154).

Baytaş Arslan Han'ın ölümünden sonra yerine Ebu'l-Hasan Ali geçmiştir. Ebu'l-Hasan Ali de babasının siyasetini takip etmiş, Hoten merkezli Budist Uygurlarla savaflara devam etmiştir. Bu sırada Hoten Budist ordusunun başkomutanı Çıkal Halhal Maçın'dır. Ayrıca Budist Uygur komutanları Çoktı Raşid ve Noktı Raşid'in birinin Yarkent diğzerinin de Hoten'de hükümdarlık yaptığı bilinmektedir (Abdurrahman, 2001: 155). Ayrıca bu eserin de konusunu teşkil eden "Dört İmam Tezkiresi"nin ilki Molla Niyaz Hotanlı tarafından XVII. yüzyılda telif edilmiştir. Sonraki dönemde bu eser Türk dünyasında çokça beğenilmiş ve eserin her dönemde Çağatay Türkçesiyle yazılmış varyantları oluşmuştur. Bu varyantlar çeşitli yazıcılar tarafından halk arasında derlenen sözlü rivayetlerin yazıya geçirilmesi şeklinde olduğu gibi zaman zaman Molla Niyaz Hotanlı'nın eserinin istinsahı şeklinde de gerçekleşmiştir. Bu "Dört İmam Tezkiresi"nde, Karahanlı hükümdarlarından Ebu'l-Hasan Ali ve kardeşi Yusuf Kadir Han'ın komutasındaki Müslüman ordularının Nasreddin, Muineddin, Zuhureddin, Kıvameddin isimlerindeki Arap imamların da katılımlarıyla yaptıkları savaflar anlatılmaktadır. Çoktı Raşid, Noktı Raşid idaresindeki Budist ordularla yapılan savafların sonunda Hoten şehri tamamen İslamlaştırılmıştır. Konunun önemi dolayısıyla hikâye kısa süre içinde destanlaşmış ve sözlü ürün mesabesine yükselmiştir (Abdurrahman, 2001: 155).

Bütün bunlardan ve arkeolojik kalınlardan Baytaş Arslan Han'dan sonra yerine geçen oğlu Ebu'l-Hasan Ali ve kardeşi Yusuf Kadir Han döneminde de İslam adına Budist Uygurlarla çetin savafların yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu savaflarda Ebu'l-Hasan Ali şehit olmuş yerine kardeşi Yusuf Kadir Han geçmiştir. Yusuf Kadir Han kendisine verilen Yarkent, Poskam, Kargalık gibi yeni Müslüman olmuş şehirleri korumak adına Budist Uygur ordularıyla çeşitli savaflarda bulunmuş sonunda 40 bin kişilik büyük ordusuyla Çoktı Raşid ve Noktı Raşid'in ordularını yenmiş, 1006 yılında Hoten Vicra (Visara) Hanlığına (Koçu (İdikut Uygur Devleti) son vermiştir (Abdurrahman, 2001: 156).

Dört İmam Tezkiresinin Nüshaları

"Dört İmam" tezkiresinin hâlihazırda tarafımızdan beş nüshası tespit edilebilmiştir. Ayrıca eserin "Buğra Hanlar Tezkiresi" (Berbercan, 2012: 38-40)⁵⁷ ve "Yusuf Kadir Han Tezkiresi"(Muhammed vd., 2018: 13-20) içinde de bu tezkirenin farklı varyantları yer almaktadır. Tespit edebildiğimiz bütün

⁵⁷ Buradaki nüsha yarımıdır.

nüshalar “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” ile kaleme alınmıştır. Bu nüshaların ikisi Ümit Eker tarafından yayımlanmıştır. Bk.; Eker 2018a: 631-638; 2018b: 239-255). Eserin tespit edilen beş yazma nüshasından başka bir de Yeni Uygur Türkçesiyle yazılmış matbu nüshası vardır. “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” ile kaleme alınan nüshalar şunlardır:

1. İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları, Ms. Ind. Inst. Turk 8’de “Tezkire-i Satuk Buğra Hân” adıyla kayıtlı eserin 50. ila 65. varakları arasındaki nüsha. Eserin toplam hacmi Satuk Buğra Han Tezkiresiyle birlikte toplam 65 varak olup “Dört İmam” bölümü 15 varaktır. Eserin müellifi Molla Hacı’dır. Eserin dış boyutları 286 x 200cm; iç boyutları ise 206 x 138 cm’dir. Her sayfada 15 satır bulunmaktadır. Eser nestalik yazı çeşidiyle yazılmıştır. Eser 50a. varanın alt kısmında besmele ile başlamakta, salatu selamdan sonra dört imama övgüde bulunulmakta ardından da “On İki İmam”ın isimleri zikredilmektedir. Tezkirede anlatılan olazübeyde ylar bütün bunlardan sonra başlamakta, 66a varanın başında sona ermektedir.

2. İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları, Ms. Ind. Inst. Turk 20’de; 0/232/92 sıra numarasıyla bulunan nüsha.

Nüşanın kütüphane tarafından verilen ayırım numarası 8, son düzenleme tarihi ise 9/10/1992’dir. İlk sayfada kütüphane tarafından düzenlenen etikette Oxford Hindistan Enstitüsü başlığı altında eserle ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgilerden eserin Aralık 1880’de kütüphaneye getirildiği, [muhtemelen Hindistan bölgesinden] 17/04/1939’da ilk düzenlemenin yapıldığı anlaşılmaktadır. Eser mensur olarak kaleme alınmıştır. 54 varaktır. İlk varakta besmele, tövbe duası ve düzensiz olarak yazılmış harfler ve lafızlar bulunmaktadır. Eser ikinci varakta “isnâd tezkire bu turur” (Dayanak olan tezkire budur.) ifadesi ve hemen altındaki besmele ile başlamakta; 54. varakta son bulmaktadır. Eserin müellifi hakkında bilgi bulunmamaktadır. Eserin her sayfasında 13 satır bulunmaktadır. Baş tarafta Hz. Peygamber’e, Dört İmam’a ve On İki İmam’a övgü bölümü yer alır. Tezkiredeki olaylar bunlardan sonra başlar.

3. Bir önceki kayıt [Ms. Ind. Inst. Turk 20 kayıt; 0/232/92 sıra numarası] altında farklı bir nüsha daha bulunmaktadır. Benzer veya farklı yazma eserlerin tek bir kitap içinde toplamak Türk dünyasında eskiden beri bilinen yazma eser geleneğidir. Bu nedenle aynı yazma eser içinde farklı bir eser daha bulunmaktadır. Bu nüsha yazmanın 57. varagından başlamakta 98. varakta sonlanmaktadır. 99. varakta “Salâtun Tuncinâ” duası bulunmaktadır. 100. ve 101. varaklar boştur. 102. ve 103. varaklarda eserle ilgili olmayan lalettayin yazılmış harfler ve lafızlar bulunmaktadır.

Manzum olarak kaleme alınan nüsha toplamda 31 varaktır. Eser 57. varakta besmele ile başlamaktadır. Beyitlerdeki mısralar 57. varakta yatay [yan yana]; 58. varaktan 80. varağa kadar alt alta; 80. varaktan 98. varağa kadar tekrar yan yana olarak dizilmiştir. Ana olaylar, fetihler başlıklar birbirinden ayrılmıştır. Bu nüshanın da müellifi hakkında bilgi bulunmamaktadır.

4. İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları, Ms. Ind. Inst. Turk 22’de 0/232 sıra numarasıyla kayıtlı nüsha.

Yazma içerisinde “Yetmiş İki Farz” ve “Dört İmam” tezkiresi olmak üzere iki farklı eser bulunmaktadır. “Yetmiş İki Farz” adlı eser yazmanın 1a-17a varakları arasında “Dört İmam” tezkiresi ise 18b-41a arasında yer almaktadır. İlk varağın ilk sayfasında besmele ve “el-hamdu li’llâhi rabbi’l-âlemin” ifadesi, ikinci sayfada “Ms. Ind. Inst. Turk 22” kayıt numarası görülmektedir. İkinci eserde eser besmele ile başlayıp Hz. Peygamber’in ilim tahsil etmekle ilgili hadisiyle devam etmektedir. İkinci varağın ikinci sayfasında eserin ilk sayfasının baş tarafında bulunan hadis tekrar yazılmış, sayfanın kalan kısmı boş bırakılmıştır. “Yetmiş İki Farz” ve “Dört İmam” adlı eserin toplamı aslında 44 varaktır. Ancak 14. ve 15. varaklara iki kez 14 rakamı verildiği için 45 varak olarak görülmektedir. “Dört İmam” adlı eserden sonraki 41b. Varaktan başlayarak 42. ve 43. varaklar boş bırakılmıştır. 44a. Varakta besmele ve “‘bismi’llâhi’r-rahmâni’r-rahîm, Molla Hâlık Kâssâb’ın kitâb[1] bu turur. Her kişi menîñ dese ağzı çurur. Bu kitâbda yêtmiş êki farz hem bar turur. İmâmlarımıznıñ tezkireleri hem bar turur. el-âmdu li’llâhi rabbi’l-Ôâlemîn, errahmâni’r-raĥîm, mâliki yevmi’d-dîn. Şehrdeki Molla Hâlık Kâssâbnıñ kitâb[1] bu turur. Her kişi meniñ dese imes. Ağzı çurur, her kişi êmes. bismi’llâhi’r-raĥmâni’r-raĥîm”. Anlamı: Rahman ve rahim olan Allah’ın adıyla [başlarım]. Molla Halık Kasab’ın kitabı budur. Kim bu kitabın kendisine ait olduğunu söylerse ağzı kurur. Bu kitapta hem Yetmiş İki Farz adlı eser vardır hem de imamlarımızın tezkireleri vardır. Şükür, âlemlerin Rabb’i olan Allah içindir. O rahman ve rahimdir. Hesap ve ceza gününün sahibidir. Bu şehirdeki Molla Halık Kasab’ın kitabı budur. Kim bu kitap için benim derse yalan söyler. Ağzı kurur. Bu kitabın müellifi o değildir. Rahman ve rahim olan Allah’ın adıyla[başlarım].

Bu bilgilere bakarak eserin müellifinin Molla Hacı Kasap olduğu söylenebilir. Eserde her sayfada 8-11 arası satır vardır. Eser mensur olarak kaleme alınmıştır. Toplamda 23 varak hacmindedir. Ancak eser tamamlanamamış son bölümler eksik kalmıştır.

5. İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları bölümünde Ms. Ind. Inst. Turk 24 kayıt ve 0/232/92 sıra numaralı nüsha. Eser

manzum olarak yazılmıştır. Toplamda 53 varaktan ibarettir. İlk varağında sonradan yazıldığı anlaşılan “tezkire-i cāfer-i šādık razıya’llāhu Őanh” ifadesi mevcuttur. Bu ifadeye bakarak eserin “Cafer-i Sadık Tezkiresi” olarak düşünöldüğü söylenebilir. Ancak bunun doğru olduğunu söylemek mümkün değildir.

Eserin içinde Hz. Peygamber’in sahabelerinden Cafer-i Tayrân’ın Kaşgar’ın fethi için yardıma gelmesiyle ilgili bir bölüm vardır. Buradaki isim benzerliğı böyle bir yanlışlığa neden olmuş olabilir.

Eserin 37b ve 38a sayfaları boş bırakılmıştır. Eserin ilk sayfasında “tezkire-i hazret-i imâm-ı cafer razıya’llāhu anh” ifadesinden başka bir yazı bulunmamaktadır.

İkinci varakta eser besmeleyle başlamaktadır. Beyitlerin mısraları yatay [yan yana] dizilmiştir. Eser İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları, Ms. Ind. Inst. Turk 20 kayıt, 0/232/92 sıra numarasıyla tespit ettiğimiz 31 varaklık nüsha ile büyük benzerlikler taşımaktadır.

Tezkirenin “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” ile yazılmış bu beş müstakil nüshasının yanı sıra bir de Yeni Uygur Türkçesiyle yazılmış modern matbu yayını vardır. Şincang Helk Neşriyatı tarafından çıkarılan Kök Yalılık Böre dergisinde 2006 yılında “Tört İmam” adıyla yayımlanan eser toplamda 13 sayfa hacindedir. Eser derginin 281. ila 294. sayfaları arasında yer almaktadır. Eserin bu dergide yayımlanan şeklindeki olay örgüsüyle incelediğimiz yazma nüshaların olay örgüsü büyük ölçüde örtüşmektedir.

1. Metnin Türkiye Türkçesine Aktarımı

[2^a] [Şükür, âlemlerin Rabb’i olan Allah içindir. Güzel sonuç takva sahibi insanlar içindir. Salatu selam, Muhammed’e onun yakınlarına ve sahabesinin hepsinedir.]⁵⁸. [Önce her şeyi yaratan, bütün kâinatın sırlarını bilen, öncesi ve sonu olmayan, acıyan esirgeyen ve her türlü eksiklikten uzak olan yüce Allah’ın adıyla sonra on sekiz bin âlemin seçkin ismi, iki cihanın önderi, nebilerin serveri yani Hz. Muhammed a.s.’nin adıyla [söze başlarım.]⁵⁹. [Bu tezkire], cihan padişahlarının tezkiresi, [Onlar] Kur’an sahibi, kâfirlerin öldürücüsü, [2^b] isimleri meşhur ve kitaplarda yazılı, Hz. İmam-ı Nasreddin, Hz. İmam-ı Muineddin, Hz. İmam-ı Zuhreddin ve Hz. İmam-ı Kivameddin’in [tezkireleridir.]. [Hz. İmam-ı Eftah’ın oğlu Hz. İmam-ı Kivameddin, Hz. İmam-ı Kasım’ın oğlu Hz. İmam-ı Eftah, Hz. İmam-ı Hasan Askeri’nin oğlu Hz. İmam-ı Kasım, Hz. İmam-ı Muhammed Nakî’nin oğlu Hz.

⁵⁸ Dua Arapça olarak yazılmıştır.

⁵⁹ Farsça olarak yazılmıştır.

İmam-ı Hasan Askerî, Hz. İmam-ı Takî'nin oğlu Hz. İmam-ı Muhammed Nakî, Hz. İmam-ı Ali Musa Rıza'nın oğlu Hz. İmam-ı Takî, Hz. İmam-ı Musa Kazım'ın oğlu Hz. İmam-ı Ali Musa Rıza, Hz. İmam-ı Cafer-i Sadık'ın oğlu Hz. İmam-ı Musa Kazım, Hz. Muhammed Bâkır'ın oğlu Hz. İmam-ı Cafer-i Sadık, Hz. [3^a] İmam-ı Zeynelabidin'in oğlu Hz. Muhammed Bâkır, Hz. İmam-ı Hüseyin'in oğlu Hz. İmam-ı Zeynelabidin ve onun dedesi Hz. Muhammed s.a.v.].

Kıssa: Şöyle rivayet edilmiştir: Dört imam bütün emirlerle birlikte hükümdarlık sarayında bir araya gelmişlerdi. Hz. Yusuf Kadir Han [imamların huzuruna gelerek] “Ey padişahlarım! Kaşgar şehri tamamıyla kâfirmiş. [3^b] Bu şehir bütün âlemin sığınağı siz padişahların döneminde fethedilmezse hiç fethedilmez. Eğer izniniz olursa ben ordumla [Kaşgar'ı fethetmek için] gideyim, olur mu? Allahu Teâlâ'nın yardımıyla [orayı] fethedip sizin huzuruza geleyim.” dedi. Hz. imamlar şöyle dediler: “Ey emirler! Yusuf Kadir Han Gazi'ye asker toplayın ve hemen bu gece yola koyulun. Eğer zorda kalırsa bize mektup göndersin. [4^a] Hemen kırk bin kişilik bir ordu hazırladılar ve bu orduyu Yusuf Kadir Han Gazi'nin emrine verdiler. Yusuf Kadir Han Gazi orduyu alarak Kaşgar şehrine doğru yola çıktı. Birçok yer geçerek Kaşgar şehrine ulaştı. Kaşgarlılar bu orduyu görünce çok şaşırıldı. Kaşgar halkına mektup gönderdiler. Yusuf Kadir Han Gazi mektupta “Ben melik [4^b] Yusuf Kadir Han Gazi. Hz. İmam-ı Nasreddin önderliğindeki dört imamın izniyle Maveraünnehr'den kırk bin askerle [Kaşgar'ı] fethetmek için [geldim.]. Eğer iman ederseniz önce Allah rızası için ikinci olarak bütün peygamberler ve evliyaların rızası için [sizi bağışlarım.]. Ancak iman etmezseniz kılıcımla savaşarak sizi Müslüman yapacağım.” diyerek meydan okudu. Kaşgar halkı bu tehdidi görünce perişan oldu. [Birbirlerine] “Bunun çaresi nedir, Müslüman olmazsak şehri harap [5^a] edecekler. İman edersek sorun çözülecek mi?” diye düşünürlerken sonunda Müslüman olmaya karar verdiler. “Eğer bizi ümmet olarak kabul ederlerse, Müslüman olacağız.” diye söylemesi için elçi görevlendirdiler. Kaşgar halkının Müslüman olacağı anlaşıldı. “Müslüman olmayı kabul eden bu halkla savaşarak onlara zarar vermek doğru olmaz.” diyerek [Hz. imamlara] bir mektup gönderdiler. Mektupta şöyle dediler: “Ey padişahlarım! Ben Kaşgar halkına öncelikle mektup gönderdim. ‘Ey Kaşgar halkı! İman edecek misiniz; [5^b] yoksa etmeyecek misiniz? Eğer iman etmezseniz kılıç zoruyla sizi Müslüman yapacağım.’ dedim. Kaşgar halkı bunun üzerine elçi gönderdi. ‘Eğer bizi ümmet olarak kabul ederseniz Müslüman olacağız.’ dedi. Ben savaşa hazır bir şekilde bekliyorum. Ey padişahlarım! Eğer sizlerin mübarek ayakları bu diyara değerse bütün Kaşgar halkı savaşmadan Müslüman olacaktır.”

Kıssa: Şöyle [6^a] rivayet edilmiştir: Hz. imamlar üç aylığına ava çıkmışlardı. Mektubu kendilerine ulaştırdılar. Hz. imamlar mektubu görünce “Ey dostlar! Bize Kaşgar şehrinde mektup geldi. Biz Kâfirleri Müslüman yapmak için gidiyoruz. Bizim dediklerimize göre hareket edin, fethedelim.” diyerek avdan dönmeyen Hz. Peygamber’in türbesine doğru yola çıktılar. Türbeye varıp orayı ziyaret ettiler. Hz. Peygamber’e dua ettiler ve [6^b] ondan yardım istediler. Orada [Hz. Peygamber’den] Kaşgar şehrini fethedecekleri ve o topraklarda şehit olacakları müjdesini aldılar. Buna çok sevindiler ve mutluluk içinde Kaşgar şehrine doğru hareket ettiler. Ailelerini ve padişahlık sarayını arkalarından getirmeleri için bir kişiyi görevlendirdiler. O kişiye “Sen hemen gece hareket et ve [onları alarak] bize yetiş.” dediler. [7^a] Kendileri de hemen gece yola çıkarak birkaç günde Andican dağının olduğu yere gelip durdular. “Askerleri çağıralım. [Bakalım], ne kadar asker gelebilmiştir. On kişinin biri bir nohut alıp gelsin.” dediler. [Nohutları] toplayıp tarttılar. Bir çârek çıktı [yaklaşık 9 kg.]. Hesapladılar, 140 bin kişi [toplanmış.]. Hazreti imamlar “Birçok asker [buraya] ulaşmıştır. Bunlar içinde kendi isteği ile gelenler olduğu gibi zorla gelenler de vardır. Bu kadar Müslümanı zorla [peşimizde] sürüklemek [7^b] doğru değildir. Fethetmek bizim mirasımızdır. Müslümanların inançları anlaşıldı. Askerler tamamıyla geri dönsün. Biz kendi maiyetimizdekilerle gidip Allahu Teâlâ’nın ve atalarımızın yardımıyla inşallah fethedeceğiz.” dediler. Askerler bunları duyunca toplandılar ve Hz. İmamların ayaklarına [8^a] kapandılar. “Ey padişahlarım! Bin canımız olsaydı size feda ederdik. Bizim isteğimiz sizin önünüzde can vermektir. Hiçbir şekilde dönmeyiz. Kıyamet gününde Hz. Peygamber [s.a.v.]’in önünde mahcup olamayız.” dediler. [8^b] Hazreti imamların [onlara karşı olan] sevgi ve muhabbetleri arttı. “Ey Müslümanlar! Öyleyse biz dua edelim, siz de ‘âmin’ deyiniz. Dört imam başlarını açtılar, kibleye doğru döndüler, gözlerini göğe diktiler ve dua ettiler. O an duaları kabul oldu. Bütün Müslümanlar yukarıya baktılar arşı gördüler, aşağıya [9^a] baktılar ayı gördüler. Hepsi büyük evliya oldular.

Kıssa: Hz. Yusuf Kadir Han Gazi, Hz. İmamlara mektup gönderdi. Uzun süredir onlardan uzakta, hazır bir şekilde bekliyordu. “Hz. İmamlar kendileri gelecek mi yoksa gelmeyecek mi?” diye bekliyordu. Andican tarafından [9^b] toz kalktı. Toz arasından tuğ ve alem belirdi. Baktılar dört bin kişinin nişanesi dört parça beyaz alem. Bir atlı geldi. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi Padişah karşılamak için çıktığında onun Hz. Sultan Şah Kasım-ı Oşî olduğunu gördü. Rüzgâr gibi giden dizginsiz atına binmiş, kılıcı kınında, kızıl [10^a] kaftan içinde, zırhı üzerinde ve tacı başında olduğu hâlde yiğit ve cengâver bir eda ile sanki Kaşgar şehrini tek başına fethedecekmiş gibi [geldi]. Heybetli görünüyordu. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi Padişah’a karanlık cihan

aydınlık oldu. Kendisini atından attı ve [onunla] o şekilde konuştu. [10^b] Sordu: “Ey padişahın oğlu! Nereden geliyorsun? Hz. imamlar nerededir? Hz. Sultan Şeyh Kasım-ı Oşî “Ey kıymetli baba! Hz. İmamlar Andican dağına gelip yerleştiler ve beni ulak olarak gönderdiler. Sen git Yusuf Kadir Han Gazi’ye haber ver. Biz geliyoruz.” dediler. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi [11^a] buna çok sevindi ve Hz. Sultan Şah Kasım-ı Oşî’yi kendi yerine getirip yerleştirdi. Sevinç davulları çaldırdı. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi, Hz. imamların huzuruna çıksam diye düşünüyordu. Yine Andican tarafından toz kalktı. Toz arasından tuğ ve alem belirdi. [Baktılar] [11^b] dört bin kişinin nişanesi dört parça beyaz alem. Hz. Sultan Mansur-ı Oşî, Hoca Said-i Oşî, Hoca Ahmed-i Oşî, Hoca Aziz-i Oşî, bu ordunun kumandanları olarak geldiler. Hepsi padişah silahları kuşanmışlar, rüzgâr gibi giden dizginsiz atlara binmişler, kılıçları kınlarında, yiğitlik göstererek tuğ ve alemlerini dalgalandırarak [12^a] geldiler. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi onları karşıladı, onların hâllerini hatırlarını sordu. Onlar [Yusuf Kadir Han Gazi’ye] Hz. imamların selamlarını getirdiler. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi onlara hürmet gösterdi. Hz. imamlar şöyle söylediler: “Ey Yusuf Kadir Han Gazi! Biz gelene kadar [12^b] orduyu yerli yerince yerleştirdi.” Hz. Yusuf Kadir Han Gazi bu dört bin askeri şehrin bir tarafına yerleştirdi.

Akşam oldu. Tan attı, vakit kuşluk vaktiydi. Yine toz belirdi. Toz içinden dokuz bin kişinin işareti olan dokuz parça alem ortaya çıktı. Bu ordunun komutanları Sultan Sencer-i Kasanî, Sultan İsmail-i Kasanî, Sultan [13^a] Haydarî-yi Kasanî, Hoca Yusuf-ı Kasanî, Hoca Yakub-ı Kasanî, Hoca Mahmud-ı Kasanî, Hoca Davud-ı Kasanî, Hoca Hasan-ı Kasanî ve Hoca Süleyman-ı Kasanî geldiler. Hepsi padişah silahları kuşanmışlar, dörtnala rüzgâr gibi giden dizginsiz atlarına binmişler, kılıç ve hançerleri üzerlerinde, mavi zırhlar içinde, yiğitlikler göstererek kimi zaman kendinden geçmiş kimi zaman [13^b] kendinde oldukları hâlde geldiler. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi onları karşıladı. Görüştüler. Birbirlerine hâl hatır sordular. Akşam oldu. Tan atıp vakit kuşluk vakti olmuştu. Yine bir toz belirdi. Toz arasından yirmi iki bin kişinin göstergesi olan on iki parça alem görüldü. Bu ordunun komutanları, Sultan Ebu’l-Ğazanferî-yi Harezmî, Hoca A’zam-ı [14^a] Harezmî, Hoca Caferî-yi Harezmî, Hoca İbrahim-i Harezmî, Hoca Müslim-i Harezmî, Hoca Harezmî, Hoca Şehbaz-ı Harezmî geldiler. Rüzgâr gibi giden dizginsiz atlara binmişler, padişah silahları kuşanmışlar, aslan gibi pazılarıyla yiğitçe bir eda ile geldiler. Hazreti Yusuf Kadir Han Gazi onları [14^a] karşıladı, onlara hürmetler gösterdi, hepsinin hâlini hatırlarını sordu ve onları da şehrin bir tarafına yerleştirdi.

Akşam oldu. Şafak söküp kuşluk vakti olunca yine toz belirdi. Toz çöktü, toz arasından tuğ ve alemler ortaya çıktı. 26 bin kişinin göstergesi olan

on yedi parça alem göründü. [15^a] Bu ordunun komutanları olarak Hazreti Sultan Şeyh Celaleddin-i Bağdadî, sağ tarafta Sultan Saideddin-i Bağdadî, arkalarında Sultan Alaeddin-i Bağdadî, Sultan Şemseddin-i Bağdadî, Sultan Hüseyin-i Bağdadî, Sultan Mahmud-ı Bağdadî, Hoca Muhammed Tahir-i Bağdadî, Hoca Ömer-i Bağdadî, Hoca Abdurrahim-i Bağdadî, [15^b] Abdşekür-ı Bağdadî, Hoca Abdulaziz-i Bağdadî, Hoca Ebulmansur-ı Bağdadî, Hoca Abdulgafur-ı Bağdadî geldiler. Önerine halılar serdiler. Cesur gençler yiğitlikler gösteriyor, atlarının tepişmesinden yer gök inliyordu. [Bu kişiler] mavi demir zırhlar içinde dötrnala rüzgâr gibi giden dizginsiz atlara binmiş hâlde, kırmızı ve siyah kaftanlar üzerlerinde geliyorlardı. Bu heybeti görünce onların Hz. imamlar olduğunu anladılar. [16^a] [Hemen] yaya bir şekilde karşılamak için koşuştular. [Onlar] Hz. Sultan Şeyh Celaleddin-i Bağdadî öncülüğündeki sultanlar ve hocalardır. Hz. Yusuf Kadir Han Gazi büyük bir tevazu, adap ikram ile selam verdi. Hazreti Sultan Şeyh Celaleddin-i Bağdadî selamını aldı ve “Ey Yusuf Kadir Han Gazi! Sağlığınız sıhhatiniz iyi mi? Nasılsınız” diye sordu. Hazreti Yusuf Kadir Han Gazi [16^b] hürmetle “Allah’a şükür, sizin mübarek yüzünüzle müşerref olduk.” dedi. Hazreti sultan “Biz nereye yerleşeceğiz?” diye sordu. Hazreti Yusuf Kadir Han Gazi, onları alıp şehrin bir tarafına yerleştirdi. Kaşgar halkı şaşırıldılar. “Şimdi bu ordu bizimle savaşmaya mı geldi acaba?” diye düşündüler, büyük bir korkuyla “Bunca askerden canımızı kurtarmamız zordur. [17^a] İman etmekten başka çaremiz yoktur.” dediler. Akşam karanlığı bastı, gün tekrar ağarmaya başladı. Kuşluk vakti oldu. Yine bir toz bulutu kalktı. Tozların arasından tuğ ve alem belirdi. [17^b] Elli beş bin kişinin göstergesi olan yirmi beş parça alem ortaya çıktı. Herkesçe onların dünya padişahı, Kur’an sahipleri, kâfirlerin belalıları, isimleri meşhur, kitaplarda yazılı Hz. İmam-ı Nasreddin, Hz. İmam-ı Muineddin, Hz. İmam-ı Zuhureddin, Hz. İmam-ı Kıvameddin oldukları anlaşıldı. Alaca dötrnala rüzgâr gibi giden atlarına binmişler, kırmızı, siyah, bakır rengi kaftanlar giymişler, Mısırî kılıçlarını [18^a] kuşanmışlar, önlerinde fedailerle, çelikten yelekler üzerlerinde, süslü taçlar başlarında padişah elbiseleri içinde Turan padişahlarına özgü kıyafetler giymiş bir şekilde geliyorlardı. İmamların sağ tarafında kırk büyük din adamı, sol tarafında yine kırk büyük din adamı ismi azam duası okuyor, imamlara üflüyordu. Yine yedi bin [18^b] şehzade kırk bin askeriyle hazreti imamların arkasında yiğitlikler gösteriyor, yeri göğü titreterek ilerliyordu. Hazreti Yusuf Kadir Han Gazi, hazreti imamları görünce haykırdı: “Ey Kaşgar halkı! Hepiniz [şunu] bilsin. Ülkeler fatihi o padişahlar geldi. Eğer onları hürmetle karşılayıp Müslüman olmazsanız hepiniz [19^a] öleceksiniz. Üzerimde kalmasın, sizi uyarıyorum.” diyerek imamlara doğru yürüdü. İmamlara yakınlaştığında atından atladı yaya olarak gidip imamlara büyük hürmetle selam verdi. İmamlar selamı aldılar ve “Ey Yusuf Kadir Han Gazi! Nasılsınız?” diye sordular. Yusuf Kadir Han Gazi,

“Allah’a şükür, [19^b] Ey padişahlarım! Her ne durumda olsam da sizin mübarek yüzlerinizle müşerref oldum. Gönlümde hiçbir sıkıntı kalmadı.” diyerek imamlara saygı ve hürmette bulundu.

Kaşgar halkı, yaşlısıyla genciyle sadaklarını boyunlarına asıp birçok hediyeye alarak imamların huzurlarına geldiler. Utana sıkıla selam verdiler. İmamlar selamlarını almayıp [20^a] “Bunlar Müslüman mıdır yoksa kâfir midir?” diye sordular. Hazreti Yusuf Kadir Han Gazi “Bunlar Kaşgar şehrinin sakinleridir. Kelime-i şehadet getirip Müslüman olmak için geliyorlar.” dedi. İmamlar “Ey Yusuf Kadir Han Gazi! Bunlara sorun. Kendi iradeleriyle mi Müslüman olacaklar yoksa zorla mı?” diye sordular. Yusuf [20^b] Kadir Han Gazi “Ey Kaşgar halkı! [Duydunuz]. Ne diyorsunuz?” diye sordu. Kaşgar halkı “Biz [aslında] Müslüman olmak istiyorduk. Ümmet olmak istiyorduk. Allah’a şükür, şimdi neden Müslüman olmayalım, isteğimiz yerine geldi.” dediler. İmamlar bunun üzerine atlarından indiler. Halktan kelime-i şehadet getirmelerini istediler. Hepsi kelime-i şehadet getirdi ve Müslüman oldu. İmamlar dua etti, hepsi [21^a] “âmin” dedi. Hepsi varlıklarının farkına vardı, imamlara saygı ve sevgi göstererek hep birlikte şehre girdiler. Şehirde insanlar kendi meşreplerince yaşıyordu. Kaşgar halkı bir zaman imamlara hizmet etti. Bir gün imamlar Yusuf Kadir Han Gazi’yi Kaşgar şehrine padişah [21^b] yaptılar ve ona “Ey Yusuf Kadir Han Gazi! Biz şehit olacak olursak naaşımız ortada kalmamasın. Bizim mumumuzu, kazanımızı hazır edin, bizim için bir yer vakfedin, bize hayır duada bulunun. Türbemize şeyh tayin edin.” diye vasiyette bulunarak Yarkent tarafına doğru hareket ettiler. Yarkent’e vardıklarında [22^a] birkaç yüz kişinin yardım beklentisiyle evlerinde oturmakta olduklarını gördüler. Bunlar imamların geleceklerini öğrenip, onları karşılamaya çıktılar ve onlara birçok hediyeye sundular. İmamlar onlara İslam’ı arz etti. Hepsi kelime-i şehadet getirerek Müslüman oldu. İmamlar başlarını açıp dua ettiler. “Kaşgar bölgesinin hükümet sarayı işte burası olsun.” diyerek Maçin (= Hoten) tarafına [22^b] doğru yola koyuldular. Yolda birkaç kişi rast geldi. Onların bazıları Müslüman oldu bazıları da kaçtı. Kaçanların [kim oldukları konusu] müphem kaldı. Birtakım yerlere uğramadılar. Onlar Müslüman yapılamadı.

Kıssa: Hz. Muhammed Şakir Padişah birkaç bin askeriyle ilerliyordu. Bir kavimde Çoktı Raşid, Noktı Raşid [adlarında iki kâfir] vardı⁶⁰. Bu iki kâfirin [maiyetinde] beş yüz kişi vardı. İmam-ı Muhammed Şakir Padişah’ın bundan haberi yoktu. [23^a] Kâfirler İmam-ı Muhammed Şakir Padişah ve askerlerinin önüne çıkıp savaşmaya başladılar. İmam-ı Şakir Padişah şehit

⁶⁰ Çoktı Raşid Noktı Raşid adlı kişi, müellif tarafından tek kişi olarak düşünülmüştür; ancak bu iki farklı kişidir.

oldu. Askerler [Çoktı Raşid Noktı Raşid'in] adamlarını kuşattılar o kâfirlerin hepsini öldürdüler. Sadece birisi kurtulmayı başardı. O, Çoktı Raşid Noktı Raşid'e gidip olan biteni haber verdi. "Çok sayıda asker geldi. Hepsi çok iyi savaşçılardır. Bütün adamlarınızı tutup öldürdüler. Ben kaçmayı başardım." dedi. Çoktı Raşid Noktı Raşid'in dünyası karardı. [23^b] Sağa sola adam gönderdi, şehri iyice koruma altına aldırdı. İmamlar, İmam-ı Muhammed Şakir Padişah'ı oraya defnettiler, taziyeleri yerine getirdiler ve Hoten şehri yakınlarında konuLANDILAR. Kâfirler askerleri görünce şaşkınlıktan kendilerinden geçtiler. Çoktı Raşid Noktı Raşid'in bir büyücüsü vardı. O şöyle dedi: "Ey padişahım! Neden böyle umutsuzsunuz? [24^a] Şehri görseler de görmeseler de [her şekilde] alabilirler mi?" Çoktı Raşid Noktı Raşid "Ey vezir! Bu ne demek? Şehir görünüp duruyor. Niçin böyle konuşuyorsun?" dedi. Büyücü "Ben o askerler burada kaç gün kalırlarsa kalsınlar [onlar burada olduğu sürece] onların gözünden şehri gizlerim." dedi. Çoktı Raşid Noktı Raşid [büyücüye] saygı göstererek oturması üzerine bütün kâfirler sevindiler, [24^b] mutluluk davulları çaldırdılar.

İmamlar sabah namazını kılıp "Ey dostlar! Hemen bu kâfirlere elçi gönderin. Müslüman olacaklar mı yoksa olmayacaklar mı? Eğer Müslüman olmayacaklarsa savaşalım. Ancak Müslüman olacaklarsa Müslümanların kanını boş yere dökmek iyi değildir." dediler. Hemen şehre elçi gönderdiler. Ona şöyle tembih ettiler: "Sen şehre git ve onlara bu gelenlerin [25^a] Hz. Muhammed Mustafa (s.a.v.)'in soyundan olduklarını söyle. Yani bu kişilerin isimleri Hz. İmam-ı Nasreddin, Hz. İmam-ı Muineddin, Hz. İmam-ı Zuhreddin, Hz. İmam-ı Kıvameddin'dir. Yüz kırk bin kişiyle Maveraünnehr'den Kaşgar şehrini fethetmek için geldiler. Bana şehre git ve onlara [25^b] "Kâfirler sadaklarını boyunlarına asarak huzurumuza gelsinler ve Müslüman olsunlar. Eğer Müslüman olmazlarsa Çoktı Raşid Noktı Raşid öncelikli olmak üzere bütün kâfirleri öldürüp çocuklarını esir alacağım. Şehri [de] yıkacağım. İnşallah, dediler." Elçi gitti ve bunları kâfirlere birer birer anlattı. [26^a] [Bunları duyunca] kâfirlerin dünyası karardı. Endişeyle "Dinimizden asla dönmeyiz, ancak savaşırsak da sonuç ne olur?" Oturuyorlardı. [Bu sırada] büyücü tekrar geldi ve "Ey padişah! Sizlere ne oldu da böyle endişeye düştünüz?" dedi. Çoktı Raşid Noktı Raşid "Ey vezir! Gelen ordudan elçi [26^b] geldi." diyerek elçinin sözlerini birer birer anlattı. Büyücü "Ey padişah! Gelen elçiye 'Bir bir ölürüz, dinimizden asla dönmeyiz.' demek ve onu aşağılayıp göndermek lazım." dedi. Sonra "Benim kırk bir talebem var. Padişah çadırının yanına bizim sığacağımız kadar yeşil bir çadır kurun. Bu işin icabına [27^a] ben bakacağım." dedi. Hemen elçiye Müslüman olmayacaklarını ilettiler ve [kendisini] aşağılayıp gönderdiler. Padişah çadırının yanına da yeşil bir çadır kurdular. Şemun öncülüğündeki kırk bir büyücü sihre başladı.

Kıssa: Elçi imamların huzurunda kâfirlerin dediklerini bir bir anlattı. [27^b] İmamlar öfkelenip Sultan Şah Kasım-ı Oşî'ye "Sen gidip Sultan Şeyh Kasım'a ordusuyla şehrin bir tarafından savaşa girmesini söyle. Sultan Şeyh Celaleddin-i Bağdadî öncülüğündeki ordu bir taraftan savaşa başlasın. Sultan Ebu'l-Muzaffer-i Harezmi öncülüğündeki Harezmliler bir taraftan savaşa başlasınlar. Sultan Sencer-i Kasanî öncülüğündeki Kasanîler bir taraftan savaşa başlasınlar. [28^a] Sultan Mansur-ı Oşî öncülüğündeki Oşîler bir taraftan savaşa başlasınlar." diye emrettiler. Ordunun destek kuvvetleri, çeşitli görevliler, yemenî başlıklı yüz kırk dört mehter, zurnalı ve davullu kişiler, savaş davulları çalıyor, kahraman yiğitler rüzgâr gibi dötrnala giden dizginsiz atlarına binmiş, kılıçlarını kuşanmış, padişah silahlarını giyinmiş, yeri göğü [28^b] titreterek ilahi bir coşkunluk içinde, savaşmak için hazırlanmış geliyorlardı. Şehir ansızın görünmez oldu. Şaşırdılar. Büyü yapıldığını anladılar. İmamlar dua etti, şehir göründü. Birkaç yerden şehre atlı asker sokmak istediler. Şehir yine görünmez oldu. [Bu şekilde on günün sonunda imamlar ibadete [29^a] başladılar. O gece hepsi dua ettiler. Sabah olunca şehir tekrar göründü ve tekrar savaş davulları çaldılar. Kahraman yiğitlerin gayretleri, istekleri arttı. Atlara atladılar ve şehre doğru hareket ettiler. Şehir yine kayboldu. Bu şekilde kırk yıl Maçin (= Hoten)'de beklediler. Sonunda Çoktı Raşid Noktı Raşid bir gece bütün askerleriyle şehirden kaçıp gitti. Yiğitler [29^b] "Sessizce takip edip savaşalım." diyordu. Şehir kaybolmadı. Atlarıyla şehre geldiler ve şehirde çok az kişinin kaldığını anladılar. Yaklaşık kâfirlerden birisini yakaladılar ve ona "Bu zamana kadar şehir görünmedi, fakat bugün kaybolmuyor. Bunun sebebi nedir?" diye sordular.[O kâfir], "Ey Şehzadeler! Kâfirler sihirle şehri gizliyordu. Çoktı Raşid Noktı Raşid kendi maiyetindekilerle birlikte dün gece [30^a] dağ tarafına doğru gitti. [Şehirde] büyücü kalmadı. Şehir bu nedenle kaybolmuyor." dedi ve ekledi: "Beni salıverin. Şehir benim gibi acizlerle doludur." Kâfiri "Onlarla birlikte Müslüman olursun." diyerek salıvermediler, imamların huzuruna getirdiler. İmamlar kâfire "İman et." dediler. İman [30^b] etti ve Müslüman oldu. Ondan sonra imamlar "Ey adam! Bu şehirde kaç kişi kaldı, kaç kişi kaçıp gitti?" diye sordular. O kişi "12 bin kişi birlikte gidiyorlardı. Geriye şehirde işte bu gördüğünüz kadar insan kaldı." dedi. İmamlar "Ey adam! Kalan kişiler Müslüman olur mu, savaşır mı?" diye sordular. Adam "Ey padişahlarım! [31^a] Ben savaşacaklar mı iman edecekler mi bilmem." dedi. Tekrar sordular: "Baş kimdir?" O adam "Halhal Maçin diye acayip bir kâfir vardır, hastadır, [ancak] ona tabi kişiler çok güçlü kişilerdir." dedi. Konuşma tamamlanınca imamlar "Şehre elçi girsin. Bakalım, nasıl bir cevap gelecek? Gelecek cevaba göre hareket edelim." dediler. [31^b] Hemen orada bulunan Kaytos-ı Mağribî adındaki bir kişi "Ben gireyim. Eğer Müslüman olurlarsa onları alıp getiririm, olmazlarsa savaşırım. Bundan anlayım." dedi ve şehre doğru hareket etti.

Yakaladıkları kişi Kaytos'u alıp şehre götürdü. Halhal'ın evine ulaştılar. Halhal, Magribî'yi görünce ona "Nereden geliyorsun?" dedi. Kaytos-ı Mağribî "O ülkeler fetheden padişahların [32^a] emriyle sana geldim. Bana 'Bütün halkıyla birlikte gelsin huzurumuzda Müslüman olsun. Eğer Müslüman olmazsa yakalayıp getir.' dediler." Halhal'ın dünyası karardı. "Bu nasıl sözdür?" diyerek "Tutun bu adamı." dedi. Her taraftan saldırdılar. Halhal'ın [maiyetinde] beş yüz adamı vardı. Tutamadılar. Kaytos-ı Mağribî bir nara attı: "Allahu ekber. Bilen bilsin. Bilmiyorsa [32^b] ben Kaytos-ı Mağribî'yim. Peygamberin evladının kulu." dedi ve eline bir hançer alıp Halhal'ın önünde yedi kişiyi parça parça yaptı. Halhal bu durumu görünce "Yakalayın bu adamı." diye bağırdı. Kâfirler dört yandan hamle yaptılar, yakalayamadılar. Halhal evinden bir kılıç alıp savaşmak için düz bir yere çıktı. Kaytos yine "Allahu ekber. Canım feda olsun Hazreti İmam-ı Nasreddin ve bütün mübareklerin yoluna. Her kim biliyorsa bilsin. Bilmiyorsa ben [33^a] Kaytos-ı Mağribî dedi]" ve "Ey imamlar!" diyerek kendini kâfir askerlerinin arasına attı. "Kaytos'un hâli budur." diye imamlara haber verdiler. İmamlar Sultan Şeh Kasım-ı Oşî'ye bakarak "Kaytos delisine yardım edin." dediler. Hz. Sultan Şeh Kasım-ı Oşî, hemen 1700 askerle atlarına binip şehre gittiler. Şehir kapılarının sıkı sıkı [33^b] kapatıldığını içeride de şiddetli bir mücadelenin olduğunu gördüler. Yiğitler kapıyı parça parça yapıp[şehre] girdiler.

Yine bir taraftan Kaytos-ı Mağribî'nin Şah-ı Yemenî-yi Bağdadî adındaki kardeşi haber üzerine yedi yüz askerle birlikte [şehre] girdi. Yine bir taraftan Said-i Kumî adlı kahraman beş yüz askerle birlikte girdi. Çok sert bir mücadele oldu. Halhal'ın [34^a] bin beş yüz adamını cehenneme gönderdiler. Kalan adamları ve şehrin hâkimleri Müslüman olacak gibi oldular. Sultan Şah Kasım-ı Oşî Kaytos'a bakarak "Ey Kaytos! Haber ver, adam öldürmek kolay, diriltmek zordur, Belki Müslüman olacaklar. Eğer Müslüman olmazlarsa yine savaşırız." dediler ve dönüş davullarını çaldılar. Oradan dönüp imamların [34^b] huzurlarına geldiler. İmamlar "Ey Sultan Şah Kasım! Kaç kişi şehit oldu; kaç kâfir öldü?" diye sordular. Sultan Şah Kasım-ı Oşî "İki yüz yirmi garip şehit oldu, beş yüz altmış kâfir cehennemi boyladı." dedi. O sırada Halhal Maçin şehrin önde gelen kişileriyle birlikte sadakları boyunlarında geldiler imamların ayaklarına [35^a] kapandılar. İmamlar "İman et." dediler. Halhal öncülüğündeki bütün insanlar "lâ ilâhe illallah" diyerek Müslüman oldular. Halhal'ı şehre padişah yaptılar ve halkıyla birlikte geri gönderdiler.

Ertesi gün imamlar sabah namazını kılmış oturuyorlardı. Halhal ve yanında birkaç kişi ellerinde birçok hediyeyle geldiler getirdikleri hediyeleri imamlara gösterdiler ve [35^b] "Ey padişahlarım! Uçat adında dağ eteğinde bir şehir var. Orada yaşayan insanlar dilde Müslümandır, ancak dinen casusluk yapıyorlar. Kaçan kâfirlerin arkasından mektup gönderiyorlar." diye söyledi.

İmamlar o an hemen “At çekin.” diye seslendiler. Çoktı Raşid Noktı Raşid’i kovalayarak dağ tarafına doğru gittiler.

[36^a] Birçok yer geçiyor, ellerine aldıkları bir taşı birbirlerine atarak ilerliyordular. Bir anda taş yere düştü. Birisi “Taşı yerden alıvereyim.” deyince “Bırak! Taş düştüğü yerde kıymetlidir.” dediler. Sonra devam edip epeyce yol gittiler. Giderken bir anda karşıdan bir kâfirin gelmekte olduğunu gördüler. Kâfir yorgun bir deveyi çekiyordu. Adam iki çift eski çarığını da deveye asmıştı. İmamların ayaklarına kapandı. [36^b] İmamlar “Ey kâfir! Nereden geliyorsun?” diye sordular. Kâfir, “Ey padişahlarım! Çoktı Raşid’in tebaasındayım. Onlarla gitmeyip geri döndüm, buraya ulaşabildim. İşte bu kadar çarığım yolda eskidi, yıprandı, devem de yoruldu. O kadar yoldan sonra şimdi buraya ulaştım.” dedi. Adam saçlarını yeni kestirdiği için imamlar adamın yalan söylediğini anladılar. Kâfiri o an taş yağmuruna tuttular. Adam devesiyle birlikte [37^a] taş altında kaldı. Sonra ayrılıp yine birçok yer geçtikten sonra bir karar aldılar. İmamlar Sultan Şah Kasım-ı Oşî’ye “Sen gidip o kişiyi durdur.” dediler. Sultan Şah Kasım-ı Oşî bin kişiyle kâfirlere yetişip onlarla çok şiddetli bir savaşa tutuştu. Sonunda imamların gelmesiyle kâfirler kaçtı, gitti. İmamlar onları [37^b] kovalaya kovalaya bir nehre ulaştılar. “Ey Müslüman! Biz bir nehre geldik. Kâfirler nerededir acaba?” diyerek etrafı aradılar. Sonunda kâfirleri, iyi tahkim edilmiş bir şehirde buldular. Adeta etraftaki bütün taşları bu şehrin etrafına yığmışlar. İmamlar ne kadar uğraştılsa da kâr etmedi. Şehre giremediler. Sonunda “Şehrin suyunu kesersek girebiliriz.” dediler. Askerlerden birisi casusluk yapması için bir kâfir yakaladı. Bütün askerler buna çok sevindiler. Casusa [38^a] şehri almanın yolunu sordular. Kâfir çaresiz kaldı ve “Şehirdekiler suyu sızdırmaz bir ark ile nehrin dibinden almaktadır. Bu arkın ağzı bulunup kapatılabilirse şehri almak kolaylaşır.” dedi. İmamlar bunun üzerine yere bir ağaç yaprağı diktiler. Bir ağaç belirdi ve o anda çiçek açtı, meyve verdi. Elmaya benzeyen o meyvelerden birkaç tane koparıp nehre atıldılar. O meyveler [38^b] gidip bir yerde toplandı. Arkın ağzının orası olduğunu anladılar. Bir müddet savaşmadılar. Kâfirlerin olduğu taraftan sürekli davul sesi geliyordu. Bir gece sabah olmasına yakın imamlar “Ey dostlar! Burnumuza kuzey ve güney yönlerinden koku geliyor. Gidelim bu kokunun kaynağını bulalım. Bakalım koku kimden geliyor?” dediler. Sabah olunca yola koyuldular. Güney yönüne doğru gittiler ve Hazreti [39^a] İmam-ı Mehdi-yi Ahiru’z-zaman’ın oturduğu yeri buldular. Kapısında beklediler. Hazreti İmam-ı Mehdi-yi Ahiru’z-zaman hazırlandı, görüştüler. [Ona şu beyti okudular: Azabın en şiddetlisi ayrılık azabıdır. Kalbim sana olan istekten sevgiden ölür.]⁶¹ Hazreti İmam-ı Mehdi-yi Ahiru’z-zaman “Ey kardeşlerim! Sizlere teşekkür ederim. Bize izin yoktur.

⁶¹ Metinde Arapça olarak verilmiştir.

Size duadan başka yardımda bulunamam. Ben de temenni [39^b] ediyorum, inşallah işiniz en kısa zamanda tamama erer.” diyerek duada bulundu. İmamlar oradan geri dönüp kuzey yönüne doğru ilerlediler, Hazreti İmam-ı Cafer-i Tayrân’ın bulunduğu yere ulaştılar, saygıyla onun bulunduğu yere yöneldiler. Hazreti İmam-ı Cafer-i Tayrân’ın ruhları hazır olunca imamlar ona “Ey kardeş! Siz kimsiniz?” diye sordu. O “Ben İmam-ı Cafer-i Tayrân. Hazreti Peygamber (s.a.v.)’in alemdarıydım. [40^a] Uhud savaşında şehit oldum, başımı elime aldım ve uçarak bu diyara geldim. Burayı kendime yer edindim. Buraya gelmemin sebebi Peygamber (s.a.v.)’in ‘Kaşgar bölgesini bizim ümmetimizden olan kişiler fethedecek.’ sözüdür. O vakit geldiğinde ‘Ben de yardım ederim.’ diye düşündüm. Bundan dolayı buraya gelip yerleştim.” diye cevap verdi. [40^b] Ardından “Ey kardeşlerim! Sizlere teşekkür ediyorum. Size biz de yardım edeceğiz. Sizlerin de ebedî yurdunuz bu diyar olacak.” diyerek kayboldu. Hazreti İmam-ı Mehdi-yi Ahiru’z-zaman gönülden dertli bir ah çekti. İmamlar alemlerini çekip dua ve tekbirlerle yerlerine geri döndüler.

Askerler gelip imamları tebrik ettiler ve [41^a] “Ey padişahlarım! Sizlerin gittiği zamandan beri kâfirlerin kalesinden davul sesi geliyordu. Bir gün bizden birkaç kişi gitti. Kâfirler kaçıp gitmişler. Zayıf bir devenin kuyruğuna davul bağlamışlar, deveyi haydamışlar. Devenin kuyruğunu salladığı taraftan davul sesi geldi.” dediler. İmamlar [41^b] bunu duyunca Hazreti Sultan Şah Kasım-ı Oşî’ye “Sen onları biz gelinceye kadar takip et. Biz gelince savaşacağız.” dediler. Hazreti Sultan Şah Kasım-ı Oşî kendi askeriyle birlikte kâfirlerin arkasına düştü. Birçok yer geçtikten sonra bir ovaya geldiler. O ovada kalabalık bir kâfir grubu pusuya yatmıştı. [42^a] Hazreti Sultan Şah Kasım-ı Oşî’ye hep birlikte saldırdılar ve onu orada şehit ettiler. İmamlar yetişti. Hazreti Sultan Şah Kasım-ı Oşî’nin şehit olduğunu, askerlerin ise canhıraş bir şekilde savaşmakta olduklarını, solu sağa sağı sola her tarafı birbirine katmakta olduklarını gördüler. İmamlar bu duruma [42^b] çok üzüldüler. Sultan Şah Kasım-ı Oşî’yi oraya defnettiler ve “Ey dostlar! Burası gözümüze kana gark olmuş görünüyor. Biz de buraya yerleşeceğiz.” demeleri üzerine bütün askerler kâfirlerin olduğu tarafa hareket ettiler, gelip bir yere yerleştiler. Kâfirler de bir tarafa yerleşti. O günün gecesi temiz ruhlara yöneldiler. [43^a] Bütün temiz ruhlar onlara işin başarıyla sonuçlanmasının yakın olduğu müjdesini verdi. Sabahleyin sabah namazını kıldılar sonra imamlar baktılar ki iş hazır değildir [başarı için şartlar hazır değildir.]. Kâfirler gelip saf tuttu. İmamlar “Kâfirler ne yer acaba? Öğrenin.” dediler. O gün şiddetli çarpışmalar gerçekleşti. Müslümanlar çok şehit verdi. Akşam olunca [43^b] geri dönüş davulu çaldılar. Hepsi yerlerine geri döndü. Sabah olunca kâfirlerin omaç yemeği pişirdiklerini anladılar. İmamlar “Siz yerlerinizi alın.

Omaç yemeği kolayca soğumaz.” diye emrettiler. O gün kâfirlerin bu yemeği çok geç soğudu. Kâfirler toparlanıncaya kadar Müslümanlar [çoktan] saf tutup hazırlanmışlardı. O gün Şah Yemenî-yi [44^a] Mağribî kendi askerleriyle kâfirlere saldırdı. Çok şiddetli çarpışmalar oldu. Müslümanlardan çok fazla kişi şehit oldu. Akşam olunca geri dönüş davulu çaldılar. Hepsini kaldıkları yere geri döndüler.

O günün gecesi iki köpek belirdi. Köpekler askerlerin arasında dolaşmaktaydı. İmamlardan biri yayını çekip atacağı sırada “Köpek de olsa yaşasın, incitmeyin.” [44^b] dedi. Bunu diyen casustu. Köpek derisi giyerek köpek kılığına girmişti. O gece silahların içine kum doldurmuş, ağızlarını yapıştırmış, yayların kirişlerini ve üzengilerin sağ ayaklarını kesip atmıştı. Sabah olunca Müslümanlar sabah namazını kıldılar. Kâfirler o sırada safklarını tuttular. İmamlar yüz yetmiş [45^a] saf hâlinde namaza durmuşlardı. Hazreti Hoca Abdullah-ı Allâm imamdı. İmamlar namazı kısa surelerle okumasını istediler. İmam namazı kısa sure okuyarak kaldırmak istediye de aklına hiçbir kısa sure gelmedi. İlk rekâtta Bakara suresini, son rekâtta da Taha suresini hatırladı. Kâfirler, namaz bitinceye kadar Müslümanları şehit ettiler. Sağ kollarına selam verene kadar 170 saf kişiden 3 saf, [45^b] sol kollarına selam verene kadar ise bir buçuk saf kişi kaldı. İmamlar bu duruma çok öfkelenip “Kâfirlerin kanlarını nehir gibi akıtmazsam, kanlarını üzengiye kadar çıkarmazsam, atların yularlarını yığmazsam” diye yemin ederek atlarına atladılar. Gördüler ki üzengilerin sağ tarafları yok, kılıçlar kılıflara yapışmış durumda, silahların ağız yapışık, [46^a] yayların da kirişleri yok. Hemen atlarına atladılar. O gün gökyüzü kükredi, yer titredi. İmamlar ilahi bir coşkunlukla kâh sağı sola kâh solu sağa katarak kâh baygın kâh kendinde, gözlerini göğe dikip dualar ederek savaştılar. Öyle şiddetli savaş oldu ki kâfirlerin kanı Müslümanların kanına karıştı, nehir gibi aktı. [46^b] Kan üzengiye çıktı. Öğle namazı vakti girmişti. Hazreti Sultan Şeyh Celaleddin-i Bağdadî, kâfirleri, hazreti imamların önünden dağ tarafına doğru kovaladı. İmamlar namaz kılmak için durdular. Abdest aldılar. Sonra kuru bir ağacı abdest aldıkları yere [47^a] diktiler. Ağaç hemen yeşerdi.

Hz. Şeyh Celaleddin-i Bağdadî kâfirlerin arkasından çukur bir alana ulaştı. Kâfirler orada toplanmışlardı. Hep birlikte saldırdılar ve Hz. Şeyh Celaleddin-i Bağdadî’yi orada şehit ettiler. [Biz zaten bu dünyada kulluk için varız. Elbette O’na döneceğiz, derler.]⁶². Diğer askerler ise kâfirleri dağ [47^b] tarafına doğru kovaladılar.

İmamlar kendi askerleriyle namaza durdular. Kâfirler bin kişiyi burada gök demir içinde [zırhlı olarak] pusuya yatırmıştı. Onlara “Fırsatını bulunca

⁶² Bakara 156 (Öztürk, 2016: 58).

saldırım.” demişlerdi. Bu kâfirler fırsattan istifade imamlara namazda oldukları sırada saldırdılar, onları koyun gibi boğazladılar. [*Biz zaten bu dünyada kulluk için varız. Elbette O’na döneceğiz, derler.*]. O an güneş tutuldu, dünyayı [48^a] karanlık bastı. Dağlar titredi, yer sarsıldı, dünyayı karanlık bastı, tekrar aydınlık oldu. Kâfirlerden biri tuğu almak için çok uğraştı. Tuğcunun kollarını kesti, tuğcu tuğu vermedi, dizlerine kısırdı. Dizlerini kestiler, boynuyla tuttu. Boynunu da kesmeleri üzerine tuğ uçup [48^b] gözden kayboldu. Perde kaldırıldı. Tuğu melekler aldılar. Güneş tutuldu. Dünya karanlığa büründü. Gökten ses geldi. Yerden toz kalktı, su çıktı. Kâfirler kaçıp Çin (= Hoten) tarafına doğru gittiler. Bu şekilde üç gün geçti. Askerlerden geriye kalanlar toplandılar. 41 kişi kalmıştır. Bu 41 kişi başlarına toprak saçtılar, imamların mübarek ayaklarına kapanıp hıçkıra hıçkıra ağladılar, [bayıldılar.]. Tekrar ayıldıklarında “Ey padişahlarım! Keşke sizlerin [49^a] önünde can verseydik de bu hâli görmeseydik. Biz [şimdi] ne yapacağız? Medâyin’e dönsek bu kadar şehidimiz varken sağ kalmamızı nasıl açıklayacağız? Babamıza, anamıza, kardeşimize bunu nasıl anlatacağız? Burada yaşasak gurbete nasıl tahammül edeceğiz?” diye içlerini döktüler. O an “Ey dostlar! Şehrin gözünden kaybolup bizimle birlikte gelin. Kim İslam’a zarar verecek olursa onu yok edin.” [49^b] diye bir ses duyuldu. Bu ses üzerine 40 kişi gözden kayboldu. 1 kişi kaldı. Annesi Maveraünnehr’den ona hamileyken gelmiş ve Maçin (=Hoten) şehrinde onu dünyaya getirmişti. İşte o dönemde 41 yaşına girmişti. Hazreti İmamlar ona “Sen bizim kabir hizmetkârımız ol.” dediler. Hızır adındaki bu kişi de “Ey padişahım! Ben ne yapayım? Yalnız kaldım. Her yerde garibim.” diye ağladı. İmamlara “Onun kabir hizmetkârı olacağı müjdelendir. İmamlar ona şöyle dediler: “Sen bizim kabir görevlimiz ol. Git Yusuf Kadir Han Gazi’ye [50^a] söyle. Biz ona vasiyet etmiştik. Biz nerede şehit olursak bedenlerimiz ortada kalmasın. O yerde kazanımızı kaynatın, tuğ alemler bağlayın, vakıf kurun, türbemizi inşa edin ve oraya birçok görevli tayin edin. Gelen ihtiyaç sahipleri bize dua etsinler.” Hızır Baba bu müjdeyi alır almaz ağlaya ağlaya Kaşgar’a doğru yola çıktı. Gidip bunları Yusuf Kadir Han Gazi’ye anlattı. [50^b] Yusuf Kadir Han Gazi hemen yola çıktı. Gece gündüz gidip bir yere ulaştı. Orada imamların başlarının kesilmiş vücutlarından ayrılmış olduğunu gördü, bayıldı, bir müddet sonra tekrar ayıldı. İnsan ölüsünün sanki bir nehir taşı gibi kana bulanmış bir şekilde yatmakta olduğunu gördü. Toplu hâlde duran kesik kâfir ve Müslüman başlarının [51^a] hangisinin hangisine ait olduğunu tayin edemedi. Dua etti. “Ey yüce Allah’ım! Müslümanların bedenlerini kâfirlerinkinden nasıl ayırayım? Sen bilirsin. Her şeye bütün sırlara vakıfsın.” dedi ve secde etti. O an bir su belirdi. [51^b] Yağmur yağdı, Müslümanların vücutlarını kibleye doğru, kâfirlerinkini yüz üstü çevirdi. Yağmur kâfirlerin başlarını çöle doğru sürükleyip götürdü. Sonra imamların bedenlerini bir sandığa koyup defnettiler. Diğer Müslümanların

bedenlerini dağ eteğine kadar [52^a] defnettiler. Oraya tuğ ve alemler bağladılar, orayı türbe olarak belirlediler. Taziyetleri usulüne uygun olarak yerine getirdiler. Hz. Baba'yı oranın başkanı; kırk kişiyi de oranın görevlisi olarak tayin ettiler. Kazanlarını kaynattılar. Mumlarını yaktırdılar. “Sen imamlara dua et.” dediler. “Kaşgar şehrinin bütün etkili duaları [52^b] imamların üzerine, kazanlarına ve bu türbedeki görevlilerin üzerlerine olsun.” diyerek birçok şeyi oraya bırakıp vakfederek Kaşgar şehrine doğru yola çıktılar. H. 396 [M. 1006] yılı, Zilhicce ayınının 10'u [Kurban Bayramı'nın ilk günü], imamlar [53^a] şehadet şerbetini içtiler. Yusuf Kadir Han Gazi her yıl gelir, imamların türbesini ziyaret eder, kazanlarını kaynatır, kandil ve mumlarını yakar, yardım ister [53^b] çeşitli dualarda bulunur, tekrar geri dönerdi. Yusuf Kadir Han Gazi şöyle derdi: “Kimin bir ihtiyacı varsa imamların türbesini ziyaret etsin, onların ziyaretçilerini sevindirsin, kazanlarını kaynatsın, mumlarını yaksın, onlara duada bulunsun. Böyle yaparlarsa kıyamet günü onların imamların tuğ ve alemleri [54^a] altında yer bulacaklarına ve şefaate göreceklarine hiç şüphe yoktur. Kim imamları inkâr eder onlara saygısızlık yaparsa imansız olarak ölür. Onların kıyamet günü yüzleri kara olacaktır. Onlar Hz. Muhammed (a.s.)'ın şefaatterinden mahrum kalacaklardır. Kim İmamların tezkiresini okursa veya okutur gözyaşları içinde onlara duada bulunursa [54^b] o kişinin halis bir imanla vefat edeceğine ahirette şefaate layık kimselerden olacağına hiç şüphe yoktur. [Allah izin verirse, âmin âlemlerin Rabbine. Ve tevfiğ Allah'tan. En doğrusunu Allah bilir. Tamam oldu.]

2. Metnin Dil Özellikleri (Ses ve Şekil Bilgisi)

Üzerinde çalışılan metin dil özellikleri⁵ yönüyle “Klasik Sonrası Devir” Çağatay Türkçesi ile uyumludur. Bu nedenle metnin Çağatay Türkçesinin son döneminde kaleme alındığı ifade edilebilir. Aşağıda, metindeki belirgin dil özellikleri incelenmiştir.

2.1. Kalınlık-İncelik Uyumu

Türkçenin hemen hemen bütün dönemlerinde sağlam olarak görülen kalınlık-incecik uyumu incelediğimiz metinde de genel olarak sistemlidir. Özellikle uyumun Türkçe kelime kök ve gövdelerinde büyük oranda gerçekleştiği, bu kelimelere eklenen eklerin uyuma girdiği görülmektedir. Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde ve bu kelimelere eklenen eklerde ise zaman zaman uyumun bozulduğu görülmektedir. Bu durum Çağatay Türkçesinin tipik özelliklerinden biridir (Eraslan, 1970: 10; Eckmann, 1988:

⁵ Sadece metne has özellikler ele alınmıştır.

28; Avcı, 1997: 168-170). Burada sadece uyum dışı kalan kelimelere yer verilecektir.

Metinde şu kelimelerde uyum bulunmaz: *etrâf-cānibğa* “dört tarafa” 8a/8; *kāşğarge* “kaşğara” 4a/6; *tarafge* “tarafa” 16b/5; *tarafige* “tarafına” 4a/4, 6a/11, 6b/8, 12b/4, 14b/4 /.../; *yūsuf kādir hān gāziğa* “yusuf kadir han gaziye” 3b/10, 4a/1.

2.2. Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Eski Türkçeden beri gelişim hâlinde olan ancak sistemli hâle dönüşemeyen bir ünlü uyumudur (Tekin, 2003: 54). Uyum Eski Oğuz Türkçesinde de sistemli olmayıp (Timurtaş, 1994: 27; Akar, 2018: 106), Osmanlı Türkçesi dönemi ve akabinde gelişmiştir (Ergin, 1993: 69). Uyum Çağatay Türkçesinde de gelişme evresinde olup özellikle eklerin tek şekilli olmaları nedeniyle uyum zaman zaman bozulabilmektedir (Eckmann, 1988: 15).

2.2.1. Kelime Kök ve Gövdelerindeki Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Metindeki şu kelimelerde düzlük-yuvarlaklık uyumu görülmez⁶³: *altun* “altın” 8a/5; *belgürdi* “belirdi.” 9b/2, 14b/11, 17a/12; *çafağun* “haberci, elçi, öncü” 10b/7; *çarukum* “çarığım” 36b/7; *harduğ sor-* “hâl hatır sormak” 12a/4, 13b/4, 14b/3; *ķabu[ğ]ğaça* “eteğine kadar, önüne kadar” 51b/9; *ķaraŋgu* “karanlık” 10a/8; *ķaraŋguluğ* “karanlık” 17a/7, 26a/2, 32a/6, 48a/1, 48a/3 /.../; *ķaravulu* “görevlisi, hizmet edenleri” 22b/11; *ķaravulnu* “görevliyi, hizmet edenleri” 23a/3; *ķaravulunı* “görevlinin, hizmet edenlerin” 23a/8; *pēlgürdi* “belirdi.” 11a/10; *şanduğ* “sandık” 51b/7; *tēmür* “demir” 47b/4; *yaruğ* “aydınlık” 10a/9, 23a/11, 26a/1, 32a/5; *yaruğluğ* “aydınlık” 17a/8.ğ

2.2.2. Düzlük-Yuvarlaklık Uyumunun Bulunmadığı Ekler

-dl: Görülen geçmiş zaman ekinin sadece düz ünlülü olması uyumun bozulmasına neden olmaktadır. Yuvarlak ünlülü kök ve gövdelerde uyum bozulmaktadır: *boldı* “oldu” 7b/4, 8b/9, 9b/1, 9b/4, 10a/9 /.../; *boldılar* “oldular” 4a/5, 6a/12, 6b/8, 20b/11, 21b/10/.../; *buyurdılar* “emrettiler” 25a/11, 28a/3, 37a/4, 43b/5; *çaldurdi* “çaldırdı” 24b/1; *çapturdi* “gönderdi” 23b/2; *kördiler* “gördüler” 8b/11, 9b/2, 3, 9b/7, 10a/6, 11a/10 /.../; *olturdi* “oturdu” 24a/10; *öldi* “öldü” 34b/4; *öltürdi* “öldürdü” 23a/9; *öltürdiler* “öldürdüler” 23a/4; *sordılar* “sordular” 12a/4, 13b/4, 16a/9, 16a/12, 16b/5 /.../; *süzüldi* “süzüldü” 14b/10; *tüşti* “düştü, yerleşti, indi” 36a/4, 42b/10; *tüştiler*

⁶³ Düzlük-yuvarlaklık uyumunun bulunmadığı kök ve gövdeler belirtilmiş olup uyumun bulunduğu kelimelere değinilmemiştir.

“düştüler, yerleştiler, indiler” 7a/3, 20b/9, 23b/7, 43b/2, 3, 44a/7, 8 /.../; *yandurdılar* “döndürdüler” 35a/6; *yördi* “gitti” 30a/1; *yördiler* “gittiler” 36a/7, 37a/2, 37a/10, 38b/11, 47b/1; *yügürdiler* “gönderdiler” 16a/2; *turdı* “durdu, bekledi” 23b/3, 38b/1, 43a/7, 44b/11; *turdılar* “durdular, beklediler” 12a/1, 12a/9, 16b/4, 19b/5, 22a/4 /.../.

Metinde şu kelimelerde uyum gerçekleşmiştir: *boldum* “oldum” 19b/3; *kirgüzdüm* “gönderdim” 5a/12, 13; *turdum* “durdum, bekledim” 5b/7.

+dIn: İsmın ayrılma hâli eki sadece düz ünlülüdür. Bu durum yuvarlak ünlülü kök ve gövdelerde uyumun bozulmasına neden olmaktadır: *közdin* “gözden” 49b/1; *kündin* “günden” 21a/9; *mundın* “bundan” 3b/3; *şundın* “bundan” 31b/6.

-Ur: Metinde geniş zaman eki sadece yuvarlak ünlülüdür. Ek, düz ünlülü kelime kök ve gövdelerine eklendiğinde uyum bozulabilmektedir: *alur mu* “alır mı” 24a/1; *aytur êrdiler* “söylüyorlardı” 16b/9, 10, 16b/12, 48b/12, 53b/2; *cenk kılmurım* “savaştığımı” 31a/1; *cenk kılmurmên* “savaşırım” 31a/5, 6; *çaklıur êrdi* “gırerdi, yığılırdı” 17a/4; *fedâ kılmurımız* 8a/9; *feth kılmur* “fetheder” 40a/8, 9; *gâyib kılmur êdi* “kaybederdi” 29b/9, 10; *Öşret kılmur êrdiler* “yiyip içiyorlardı” 21a/5, 6; *kêlür êdiler* “gelirlerdi” 15b/10, 11; *kêlür êrdi* “gelirdi, geliyordu” 38b/5, 41a/3, 4; *kêlür êrdiler* “gelirlerdi, geliyorlardı” 18a/5, 6, 18a/12, 18b/4, 36a/3; *kêlürler* “gelirler” 9a/9; *kêlürsên* “gelirsen” 36b/2; *kêlürsiz* “gelirsiniz” 10b/2; *mahrûm kılmur* “mahrum kalır” 54a/7; *neçük kılmurımız* “ne yaparız” 49a/3, 49a/9; *rivâyet kılmurlar* “rivayet ederler” 3a/5, 6a/1; *teveccüh kılmurımız* “yöneliriz, saygıda bulunuruz” 39a/11, 39b/1.

+I / +sI: 3. teklik şahıs iyelik ekinin yuvarlak ünlülü şekilleri bulunmaz. Bu nedenle uyum bozulabilmektedir: *kolığa* “eline” 32b/2; *közidin* “gözünden” 49a/11; *küni* “günü” 8a/10, 54a/5; *yüzi* “yüzü” 54a/5.

-AdUr: Çağatay Türkçesinde şimdiki zaman işlevinde kullanılan -*AdUr* yapısı, içerisinde “tur-” fiilinden gelişen yapıyı barındırmaktadır. Bu yapının sadece yuvarlak ünlülü olması düzlük yuvarlaklık uyumunu bozmaktadır: *bir kâfir keledür* “bir kâfir geliyor” 36a/8; *büy keledür* “koku geliyor” 38b/8; *cevâb çıkadur* “cevap geliyor” 31a/10; *feth kıladurlar* “fethediyorlar” 6b/3; *garğ-ı kan körünedür* “kana gark olmuş gibi görünüyor” 42b/5, 6 /.../.

-(I / U)pdUr: Çağatay Türkçesinde genellikle öğrenilen geçmiş zamanı karşılayan yapı zaman zaman şimdiki zaman işlevinde de kullanılabilir. Yapının içinde yer alan ve “tur-” fiilinden geliştiğini bildiğimiz unsur sadece yuvarlak ünlülüdür ve bu nedenle düzlük-yuvarlaklık uyumunu bozabilmektedir: *asıpdur* “asmıştır” 36a/10; *bêrkıpdür* “kapatmıştır”

37b/6; *çıkarpırdur* “çıkarmıştır” 5b/4; *çıkıpırdur* “çıkmıştır” 29a/11; *çıkıpırdur* “çıkıyor” 41a/11; *étipdür* “yapmıştır” 37b/5, 43b/4; *iyberipdür* “gönderiyor” 35b/6, 7; *kaçıpırdur* “kaçmıştır” 30a/1; *çalıpırdur* “kalmıştır” 45b/2; *kèlipdür* “gelmiştir” 7a/10, 23a/7, 43a/2; *kètipdür* “gitmiştir” 41a/6, 44b/8; *kiripdür* “girmiştir” 26b/1.

-Dür: Bildirme ekinin düz ünlülü şekilleri bulunmaz. Bu nedenle uyum bozulabilmektedir: *bardur* “vardır” 7a/11, 7a/12, 26b/8, 31a/4, 35b/2.

-Dür-: Fiilden fiil yapma [ettirgenlik] ekinin ünlüsü daima yuvarlak ünlülüdür. Bu durum düz ünlülü fiil tabanlarında uyumun bozulmasına neden olmaktadır: *cilve bèrdürüp* “cilve verdip, dalgalandırıp” 11b/11; *çaldırdı* “çaldırdı” 24b/1; *çaptırdı* “gönderdi” 23b/2; *çapturup* “gönderip” 51b/7, 8; *İMān kèltür-* “iman etmek” 4b/7, 8, 18b/11, 20a/5, 30a/11; *kèltürsek* “getirsek” 5a/1; *yandurup* “yakıp” 53a/8, 53b/6, 7.

+mİz: İsimlerin üzerine gelen 1. çokluk şahıs iyelik eki ile zaman/kip eklerinden sonra gelen şahıs eki sadece düz ünlülüdür. Yuvarlak ünlülü kelime kök ve gövdeleri ile yuvarlak ünlülü zaman/kip eklerinden sonra uyum bozulabilmektedir: *ārzūmız* “istegimiz” 8a/7; *közümüzge* “gözümüze” 42b/5.

-sİzİAr: Bir başka düz ünlülü ek 2. çokluk şahıs ekidir. Bu nedenle uyumun bozulduğu görülür: *kim turursizler* “kimsiniz” 39b/9; *nèçük [turur]sizler* “nasılsınız” 20b/2;

-sUn / -sUnİAr: Emir kipinin 3. teklik ve çokluk şahısları sadece yuvarlak ünlülüdür. Ek düz ünlülü fiil kök ve gövdeleri üzerinde uyumu bozmaktadır: *iybersün* “göndersin” 3b/12; *kalmasun* “kalmasin” 19a/2, 21b/4; *kèlsün* “gelsin” 7a/6; *kirsün* “girsin” 24b/4, 5, 31a/9; *kirsünler* “girsinler” 27b/4, 27b/7, 27b/9, 10, 27b/11, 28a/1 /.../; *pilsün* “bilsin, öğrensin” 32a/11, 32b/11; *pilsünler* “öğrensinler, anlasınlar” 31b/6; *tiksünler* “diksinler” 26b/11.

-DÜk: Metinde görülen geçmiş zamanın 1. çokluk şahısı ve ek-fiilin hikâyesi sadece yuvarlak ünlülüdür. Bu nedenle düz ünlülü fiil kök ve gövdelerinde uyumu bozmaktadır: *ārzūluk èrdük* “istekliydik, istiyorduk” 20b/3; *bèrgey èrdük* “verecektik” 49a/1, 2; *çıkıtuğ* “çıkıttık” 37b/2; *ister èrdük* “isterdik, istiyorduk” 20b/4; *müşerref bolduğ* “müşerref olduk” 16b/3; *vaşiyetler kılıp èrdük* “vasiyet etmiştik” 50a/1, 2.

-miz-: 1. çokluk şahıs eki sadece düz ünlülüdür. Bu nedenle uyum zaman zaman bozulabilmektedir: *kèltürürmiz* “getiririz” 5b/5.

-GU: Mutlak gelecek zaman işlevinde kullanılır. Ekin yuvarlak ünlülü olması zaman zaman uyumu bozabilmektedir: *müselmān kılğumdur* “müslüman yapacağım” 4b/8, 9;

-Gu-: Fiilden fiil yapma / ettirgenlik işlevinde kullanılan ek sadece yuvarlak ünlüdür. Bu nedenle zaman zaman uyum bozulabilmektedir: *kirgüzdiler* “soktular, gönderdiler” 4a/9, 24b/10, 11, 32a/1; *tirgüzmek* “diriltmek” 34a/7, 8.

-Gur-: Fiilden fiil yapma / ettirgenlik ekinin sadece yuvarlak ünlülü şekilleri bulunmaktadır. Bu durum düz ünlülü fiil kök ve gövdelerinde uyumun bozulmasına neden olmaktadır: *yétgürdiler* “ulaştırdılar” 12a/6, 33a/3; *yétgürgeysén* “ulaştırırsın” 6b/13; *yétgürmek* “getirmek, ulaştırmak” 5a/8.

-Ur-: Fiilden fiil yapma / ettirgenlik işlevindeki ek sadece yuvarlak ünlüdür. Bu nedenle zaman zaman uyum dışı kalabilmektedir: *yaşuray* “gizleyeyim” 24a/8.

-Gunça: Çağatay Türkçesinde zarf-fiil işlevinde kullanılan ekin ilk hecesindeki yuvarlak ünlü düz ünlülü fiil kök ve gövdelerinde uyumu bozmaktadır: *barğunça* “gelinceye kadar” 12a/11; *koğalğunça* “”toplanıncaya kadar” 43b/9; *yétgünçe* “ulaşınçaya kadar” 37a/9; 52a/1.

2.2.3. Düzlük-Yuvarlaklık Uyumunun Kısmi Olarak Geliştiği Ekler

Genel olarak tek şekilli olmasına rağmen bazı eklerin yuvarlak ünlülü şekillerine de rastlanmıştır. Bu eklerin bulunduğu kelimelerde düzlük-yuvarlaklık uyumu görülmektedir. Bu ekler şunlardır:

-du: Görülen geçmiş zaman ekinin ünlüsü yuvarlak ünlülü fiil tabanlarında bazen yuvarlaklaşabilmektedir: *boldum* “oldum” 19b/3; *bolduğ* “olduk” 16b/3; *turdum* “durdum, bekledim” 5b/7.

-(U)p zarf-fiil eki: *bolup* “olup” 5b/7, 6b/6, 7b/12, 9a/7, 10a/11 /.../; *cüş urup* “çoşup” 29a/5; *kıyām keltürüp* “ayakta durup” 1b/13; *körüp* “görüp” 2a/14, 2b/10, 3a/1 /.../; *sürtüp* “sürtüp” 15a/9; *tutup* “tutup, yakalayıp yerine getirip” 6a/3, 23a/4, 23a/9, 29b/5, 32a/4, 37b/10 /.../; *tutupdurlar* “kapatmışlardır” 33b/1; *tüşüp* “inip” 3a/11; *yandurup* “yakıp” 53a/8, 53b/6, 7; *yörüp* “gidip” 7a/1, *yüz töbin urup* “yüz üstü çevirip” 51b/4.

+IUK isimden isim yapma eki: *ārzüluğ* “istekli” 20b/3; *cāsüsluğ* “casusluk” 35b/4, 5; *qarañguluğ* “17a/7, 23a/11-23b/1, 26a/2, 32a/6 /.../; *yaruğluğ* “parlaklık, aydınlık” 17a/8.

2.3. Dudak Ünsüzlerinin Değişimi

Metinde kelimelerdeki b, p ve f dudak ünsüzlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Nöbetleşme olarak nitelendirebileceğimiz bu ses

olayı sadece Türkçe kelimelerle sınırlı olmayıp zaman zaman Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde dahi görülebilmektedir. Bu imla düzensizliğinde Uygur alfabesinde b, p ve f seslerinin aynı harfle gösterilmesinin etkisi olabileceği gibi bu seslerin birbirine çok yakın dudak ünsüzleri olması da belirleyici olmuş olabilir. Ayrıca Çağatay Türkçesinin kullanıldığı geniş sahada parçalı devlet yapılarının olması, Bu dönem Türkçesinin farklı Türk boylarınca farklı fonetik temeller ve etkenler altında şekillenmesi, bunların yanı sıra Çağatay Türkçesinin imlasını düzenleyen ortak bir üst kurumun da bulunmaması bu tür yazım çeşitliliğine neden olmuş olabilir.

Türkçe kelimelerdeki b > p değişimi: *patğu dek* “sığılacak kadar” 26b/9; *pelgürdi* “belirdi.” 11a/10; *piklerini* “kilimleri, halıları” 15b/4, 5; *pile* “ile” 4b/5, 7a/11, 7a/12, 7b/5, 10a/6 /.../; *pilen* “ile” 3b/5, 5a/7, 14b/2, 19b/10, 25a/9 /.../; *pilmese* “bilmese, anlamasa” 32a/11, 32b/11; *pilmesmen* “bilmem, anlamam.” 30b/12-31a/1; *pidiler* “yazdılar.” 5a/10; *piz* “biz” 6a/7, 6a/8, 7b/5, 8a/4, 8b/4 /.../; *pizge* “bize” 3b/12, 6a/6, 29b/6, 39a/9; *pizni* “bizi” 49a/11; *pizniñ* “bizim” 7b/2, 8a/7, 21b/3, 21b/4, 21b/6.

Farsça kökenli 2 kelimedede b > p değişimine rastlanmıştır: *pi-hüş* “baygın” 50b/7; *pehüde* “boş, gereksiz” 24b/8.

Türkçe kelimelerde p > f değişimi: *çafağun* “öncü, haberci” 10b/7; *iferip* < *iberip* < *iperip* “gönderip” 3, 4. *ofradı* “eskidi, yıprandı” 36b/7; *tofrağ* “toprak” 48b/8.

Farsça kökenli 1 kelimedede p > f değişimi görülmektedir: *ferişân* “perişan” 42b/1. Ayrıca Arapça kökenli 1 kelimedede de tersi bir değişim olarak f > p görülmektedir: *pârîg* “boş kalmış, rahat” 24a/3.

2.4. Ünsüz Uyumu

Çağatay Türkçesinde ünsüz uyumu gelişim hâlinindedir. Bu nedenle bazı eklerde uyum tamamlanmışken bazı ekler geçiş evresindedir. Çoğu yerde aynı ek uyuma girmiş ve girmemiş olarak ikili şekilde görülebilmektedir. Ünsüz uyumunun görüldüğü örnekler şunlardır:

Görülen geçmiş zaman ekinde⁶⁴: *attu* “söktü, attı” 12b/5, 13b/5, 14b/5, 14b/8, 17a/9 /.../; *ayttı* “söyledi” 23a/6; *ayttılar* “söylediler” 45a/4; *baqtılar* “baktılar, gördüler” 7a/7, 8b/10, 9a/1; *bastı* “bastı” 17a/7; *çıktı* “çıktı” 7a/7, 26b/8, 32b/8, 46b/1, 48b/4; *körüştiler* “görüştüler” 10a/11, 12a/3, 13b/3, 14b/2; *taptılar* “buldular” 6b/2, 21a/2, 37b/4, 39a/2, 39b/5; *tüştiler* “indiler,

⁶⁴ Görülen geçmiş zaman eki metinde çoğunlukla ünsüz uyumuna girmiştir. Sınırlı sayıda örnek alınmıştır.

yerleştiller” 7a/3, 10b/6, 7, 20b/9, 23b/7, 43b/2, 3; *yetti* “ulaştı” 5a/3, 34a/4, 45a/7; *yettim* “ulaştım” 36b/6, 36b/8.

Sıfat-fiil / Öğrenilen gemiş zaman ekinde: *kaçkan* “kaçan” 35b/5.

Gelecek zaman / istek kipi ekinde: *akaymız* “açacağız” 7b/9.

Bildirme ekinde: *yoğtur* “yoktur” 39a/9, 54a/3, 54b/3.

Uyumunun bulunmadığı örnekler şunlardır:

Bulunma hâli ekinde: *rekÔatde* “rekâta” 45a/6; *sâÔatde* “saatte” 34b/9; *secde-gâhda* “secde yerinde” 47b/8, 9; *taht-ı şaltanatda* “saltanat tahtında” 3a/7; *vağitde* “zamanda, devirde” 40a/9, 10.

Yönelme hâli ekinde⁶⁵: *cenk kılmağğa* “savaşmaya” 5b/6; *ğariğbliğğa* “yalnızlığğa” 49a/8, 9; *işğğa* “işe” 43a/3; *multığğa* “silaha” 17a/4; *vağtğğa* “zamana” 34a/4; *yağğğa* “yaşa” 49b/4.

Sınırlayıcı eşitlik hâli ekinde: *vağtğğa* “vakte kadar” 29b/6.

Ayrılma hâli ekinde: *tarafdın* “taraftan” 27b/3, 4, 27b/6, 27b/9, 27b/11, 28a/2 /.../.

Görülen geçmiş zaman ekinde: *pitdiler* “yazdılar” 5a/10; *uzatdılar* “uzattılar” 32a/8.

2. teklik şahıs emir kipi ekinde: *toğtatğıl* “durdur” 37a/5.

2.5. İkişleşme

Metindeki sayı isimleri başta olmak üzere Çağatay Türkçesinin tipik ikişleşmeli olarak kullanılan kelimelerinin yazımında “şedde” işareti kullanılmadığı için bunların ikişleşmeli veya ikişleşmesiz olduğunu tespit etmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle çevriyazıda bunlar ikişleşmesiz olarak değerlendirilmiştir. Metinde tek kelimedede rastlanmıştır: *bille* “ile” 31b/4.

2.6. Ünsüz Değışimi

ğ > h: Çağatay Türkçesindeki tipik ünsüz değışimlerinden biridir (Eckmann, 1988: 27). Bu değışim Eski Oğuz Türkçesinde bulunmaktadır (Timurtaş, 1994: 49; Akar, 2018: 120, 121); ancak Azerbaycan Türkçesinde daha fazla yaygındır (Ergin, 1981: 100-102). Türkiye Türkçesinin özellikle Doğru grubu ağızlarında da yaygın olarak kullanılır (Karahana, 2014: 56).

⁶⁵ Ekin (ك) ile yazılan şeklinin ötümlü mü ötümsüz mü olduğunu tespit etmek mümkün değildir.

Metinde Farsça alıntı bir kelime olan “*kaftān* ‘kaftan’” kelimesinde görülür: *haftān* “kaftan” 10a/1; *haftānlar* “kaftanlar” 15b/9, 17b/13.

b-, -b-, -b > -v, -v-, -v: Eski Türkçeden beri yaygın olarak görülen ünsüz değişimidir (Gabain, 1995: 39; Tekin, 2003: 64; Erdal, 2004: 63). Çağatay Türkçesinde kelime başında “b” ünsüzü korunmuştur (Eckmann, 1988: 22), kelime ortasındaki “b” ünsüzü ise “v” ünsüzüne dönüşmüştür (Eckmann, 1988: 23). Metinde tek kelimedeki görülür: *tavışidin* “tepişmesinden” 15b/7.

đ > y: Eski Türkçe (Tekin, 2003: 65, Erdal, 2004: 67, 68), Karahanlı (Hacıeminoğlu, 2003: 6) ve Harezmi Türkçesinde (Eckmann, 2003: 12) bazı kelimelerde bulunan “đ” ünsüzü Çağatay Türkçesinde “y” ünsüzüne dönüşmüştür (Eckmann, 1988: 25). Metinde “*kēy-* ‘giymek’” fiilinde bulunmaktadır: *kēyip* “giyip” 10a/1, 10a/2, 11b/7, 13a/7, 14a/7 /.../; *kēyin* “sonra” 21a/4, 21a/9, 26b/7, 30b/2, 48a/4 /.../; *kuyruğığa* “kuyruğuna” 41a/7; *kuyruğınu* “kuyruğunu” 41a/9.

2.7. Ünsüz Düşmesi

Metinde Türkçe ve alıntı kelimelerde ünsüz düşmesi görülmektedir.

Metinde Farsçadan alınmış “*peğamber* ‘peygamber’” ve “*pedā* ‘peyda, belirme, ortaya çıkma’” kelimelerinde “y” ünsüzünün düştüğü görülmektedir. Bu düşmede “y” ünsüzünün ses değerinin zayıf olması, hatta yarım ünlü değerinde (Karaağaç, 2013: 41) olmasının etkisi büyüktür: *peğamber* “peygamber” 8a/11; *pedā* “peyda, belirme, ortaya çıkma” 9b/1, 11a/9, 12b/6, 13b/6, 14b/9 /.../.

Bazı Türkçe kelimelerde de “r” ünsüzünün düştüğü tespit edilmiştir. Bunda da “r” ünsüzünün Türkçede yeri en zayıf olan ses durumunda (Ergin, 1993: 66) olması etkilidir. Şu kelimelerde görülür: *bille* < birle “ile” 31b/4; *ğāyib kıılır ēdi* “kaybederdi” 29b/9, 10; *hūb ēmes* “güzel değildir” 5a/8, 9, 7b/1, 24b/9; *olturup ēdiler* “oturmuşlardı” 9a/10, 11; *pile* < birle “ile” 4b/5, 7a/11, 7a/12, 7b/5, 10a/6 /.../; *pilen* < birle “ile” 3b/5, 5a/7, 14b/2, 19b/10, 25a/9 /.../.

2.8. Yuvarlaklaşma

Kelimedeki dudak ünsüzleriyle yuvarlak ünlülerin diğer ünlüler üzerinde yuvarlaklaştırıcı bir baskı oluşturduğu bilinen bir fonetik özelliktir (Karaağaç, 2013: 103, 104). Metinde bir kelimedeki rastlanmıştır: *birü* < biri “birisi” 36a/4.

2.9. Ünlü Değişmeleri

Metindeki ünlü değişimleri şunlardır:

e > i: Eski Türkçeden beri Türkçe kelimelerin ilk hecesinde bulunan “e” ünlüsü, aşama aşama önce “è” ünlüsüne sonunda da “i” ünlüsüne dönüşür. Değişim Türk dilinin bütün kollarında ve dönemlerinde aynı hızda değildir. Bu nedenle bu ses bağlamında Türk dilinin tarihî ve modern çeşitli lehçelerinde birbirinden farklı yazımlar görülmektedir. Bazen aynı lehçe içinde hatta aynı eserde bile ikili yazımlara rastlanabilmektedir. Orhun Yazıtlarında ses hem e’li hem de i’li şekilde görülmektedir. Bu durum sesin daha o dönemde değişim sürecine girdiğini gösterir (Yılmaz Ceylan, 1991: 151).

Çağatay Türkçesinde sesin değişim sürecinin son halkasında olduğu söylenebilir. Çünkü birçok kelime “e > è > i” değişimi tamamlanmıştır. Örneğin “èr- / è-” yardımcı fiilinin ünlüsü tamamen “i” ünlüsüne dönüşmüştür.

Ses Değişiminin Tamamlandığı Kelimelere Örnekler: *dédiler* “dediler” 3b/8, 3b/13, 6b/13, 8a/13, 10b/10 /.../; *dédim* “dedim” 5b/3; *dègen* “denen” 3a/13, 49b/7; *dèk* “gibi, kadar” 10a/5, 21b/7, 26b/9, 45b/5, 46a/11 /.../; *dèp* “deyip, diyerek” 4b/9, 5a/4, 5a/9, 5b/12, 6a/10 /.../; “èr-”⁶⁶: *àrzüluğ èrdük* “arzuluyorduk” 20b/3; *aytur èrdiler* “söylüyorlardı” 16b/9, 10, 16b/12; *baÓïd èrdiler* “uzaktılar” 9a/6; *bar èrdi* “vardı” 22b/11; *càn bèrgey èrdük* “can verecektik” 49a/1, 2; *çāšt-gāh èrdi* “kuşluk vaktiydi” 12b/6, 13b/5, 6, 14b/8, 9; *ister èrdük* “istiyorduk” 20b/4; *kèlip èrdük* “geliyorduk” 8a/6, 7; *küffār èrmiş* “kâfirlermiş” 3b/1; *olturup èrdi* “oturuyordu” 3a/9, 22a/1, 2; *tüşer èrdi* “düşerdi” 17a/6; *vašiyetler kılıp èrdük* “vasiyet etmiştik” 50a/1, 2; *yörüp èrdiler* “hareket ediyorlardı, gidiyorlardı” 22b/8; *èreşip* “çekip, havaya kaldırıp” 8a/6; “i-”: *gāyib kıtur èdi* “kaybederdi” 29b/9, 10; *hüb èmes* “iyi değildir” 5a/8, 9, 7b/1, 24b/9; *olturup èdiler* “oturmuşlardı” 9a/10, 11; *sèn* “6b/12; *tèz* “tez” 3b/11.

Ses Değişiminin Tamamlanmadığı Kelimelere Örnekler

Metindeki “kèl-” fiili ve türevlerinde değişim tamamlanmamıştır. Şu kelimeler örnek olarak gösterilebilir: *kèldiler* “geldiler” 4a/6, 9b/5, 11b/6, 13a/6, 13b/1 /.../; *kèlgeymen* “geleceğim” 3b/8; *kèlse* “gelse” 3b/12; *kèltürmesek* “getirmezsek” 4b/13; *kèltürmesenizler* “getirmesiniz” 4b/7, 8; *kèltürsek* “getirsek, getirirsek” 5a/1; *kèltürürmiz* “getiririz” 5a/3, 4; *kèltürsenizler* “getirseniz, getirirseniz” 4b/5, 6.

⁶⁶Metinde çok fazla örneği olduğu için örnek sayısı sınırlandırılmıştır.

Metindeki “bër-” fiili ve türevlerinde de değişim tamamlanmamıştır. Metinden seçilmiş şu kelimeler örnek olarak gösterilebilir: *bêrdiler* “verdiler” 4a/2, 6a/4; *bêrdürüp* “verdirip” 11b/11; *bêreyin* “vereyim” 36a/4; *bêrgil* “ver” 10b/10; *bêrgünizler* “vereceksiniz” 19a/1, 2; *bêrmediler* “vermediler” 30a/8; *bêrmezler* “vermeyiniz” 44b/1.

Metinde “yêt-” fiili ve türevlerinde de değişim tamamlanmamıştır. Metinden seçilen bazı örnekler şunlardır: *yêtgürdiler* “ulaştırdılar” 12a/6, 33a/3; *yêtgürgeysên* “ulaştıracağını” 6b/13; *yêtgürmek* “ulaştırmak” 5a/8; *yêtîp* “ulaşım” 9b/5, 11b/5, 13a/5, 13b/1, 14a/5 /.../; *yêtse* “ulaşsa” 5b/10; *yêttiler* “ulaştılar” 18b/10, 21b/11, 33a/10; *yêtîm* “ulaştım” 36a/6.

Metindeki “nê” soru kelimesi ve türevlerinde de değişim tamamlanmamıştır. Metinden seçilen şu kelimeler örnek olarak gösterilebilir: *nê* “ne” 4b/12, 5a/2, 6a/8, 7a/4, 16a/11 /.../; *nêçend* “birkaç” 4a/5, 7a/2, 21a/7, 21a/8, 21b/11 /.../; *nêçük* “nasıl” 19b/1, 20b/5, 31a/10, 49a/3, 49a/5 /.../; *nêge* “neden” 24a/4, 29b/7; *nême* “ne” 26a/8.

Metindeki şu kelimelerde de değişimin tamamlanmadığı görülür: *êşitip* “işıtip, duyup, haber alıp” 20b/8, 54a/9; *êy* “ey” 3a/12, 3b/10, 5a/11, 5a/13, 5b/7 /.../; *kêç* “akşam” 12b/5, 13b/5, 14b/5, 14b/7, 17a/9, 43b/1 /.../; *kêçe* “gece” 29a/1, 29b/10, 29b/11, 38b/5, 44b/4; *kêçelep* “geceleyip” 50b/2; *kêçesi* “gecesi” 42b/10, 44a/8; *kêrek* “gerek” 26b/4, 26b/7; *kêyin* “sonra” 21a/4, 21a/9, 26b/7, 30b/2, 48a/4 /.../; *kêtgendür* “gitmiştir” 30b/4, 5, 30b/7, 8; *kêtîpdür* “gitmiştir” 41a/6, 44b/8; *kêtî* “gitti” 22b/4, 48b/5, 51b/6; *kêtîler* “gittiler” 41a/2; *kêyip* “giyip” 10a/1, 10a/2, 11b/7, 13a/7, 14a/7 /.../; *sên* “sen” 10b/8.

2.10. Ünsüz Türemesi

Metindeki “yığaçmı ‘ağacı’ 46b/11” kelimesinin başında “y” ünsüz türemesi görülmektedir. Bu ses olayının mahiyeti hakkında araştırmacılar arasında bir fikir birliği yoktur⁶⁷.

2.11. Arapça ve Farsça Kelimelerde Uzun Ünlünün Kısılması

Bazı Arapça ve Farsça kökenli kelimelerdeki uzun ünlüler Türkçenin hâkim eğilimi nedeniyle kısaldığı görülür⁶⁸. Metindeki şu alıntı kelimelerde bunun örneklerine rastlanmıştır:

⁶⁷ İlgili tartışmalara burada değinilmeyecektir. Sesin türeme olduğunu savunan çalışmalar için bk.; Gabain, 1995: 39; Banguoğlu, 2000: 67; Tekin, 2003: 77, 78; Erdal, 2004: 81; Tekin, 1994: 51-56; sesin düşme olduğunu savunan çalışmalar için bk.; Eckmann, 1988: 26; Timurtaş, 1994: 62; Ergin, 1981: 90, 91.

pi-hüş < *bj-hüş* “baygın” 50b/7; *bj-tākat* “gücsüz, kuvvetsiz” 23b/12; *tarafđın* < *tarāfđın* “taraftan” 27b/3, 4, 27b/6, 27b/9, 27b/11, 28a/2 /.../; *tarafge* < *tarāfge* “tarafa” 16b/5; *tarafıdın* < *tarāfıdın* “tarafından” 9a/11, 11a/9, 38b/8; *tarafıge* < *tarafıge* “tarafına” 4a/4, 6a/11, 6b/8, 12b/4, 14b/4 /.../;⁶⁹; *tekbir* < *tekbir* “tekbir” 21b/7, 40b/8, 52b/5, 53b/1, 53b/7 /.../; *zarar* < *zarār* “zarar” 5a/8.

2.12. Şüphe Edatı “ekin”

Eski Uygur Türkçesinin Farsça “ki” ile bağlantısı olmayan “è(r)ki ~ è(r)kin” edatı (Çağatay, 1964: 245-250), Çağatay Türkçesinde de kullanılır. Edatın buradaki işlevi “tahmin” belirtmektir (Eckmann, 1988: 144, 145). Metinde iki cümlede görülmektedir: *kêlürler mükiler yâ yoğ muki* “Gelirler mi yoksa gelmezler mi acaba?” 9a/9, 10; *leşker pilen barsam bolur muki* “Askerle beraber gitsem olur mu acaba?” 3b/5, 6; *êmdi leşker kèlip boldı muki yâ yoğ muki* “Şimdi asker gelmiş midir gelmemiş midir acaba?” 16b/10, 11.

2.13. “er- / ir-” ve “-dur / -tur veya durur / turur” Yardımcı Fiillerinin Görünümü

2.13.1. “-dur / -tur veya durur / turur”

Esasen birleşik zaman oluşturma ve isimleri yüklem yapma işlevinde kullanılan yardımcı fiillerdir. “durur / turur”, “dur- / tur-” fiilinin geniş zaman ekli şeklidir. Bazen geniş zaman ekinin düşmesiyle geniş zaman işlevini fiilin kendisi üstlenmiştir. Metinde ekli, ekleşmiş, ekleşmemiş ve düşmüş şekiller birlikte yer almaktadır.

Ekleşen örnekler: *āsāndur* “kolaydır” 38a/6; *bardur* “vardır” 7a/11, 7a/12, 26b/8, 31a/4, 35b/2; *garıbdürmen* “ben garibim, yalnızım” 49b/10; *h’ācelerdürler* “hocalardır” 16a/4, 5; *imāmlardurlar* “imamlardır” 15b/12; *ķaydadurlar* “nerededirler” 10b/3; *kimdürler* “kimdir” 38b/9, 10; *müşküldür* “zordur” 16b/13; *nê vāķıŌdur* “ne olmuştur, nasıl bir olaydır” 26a/8; *oldur* “odur” 8a/7; *uşbudur* “işte budur” 33a/4; *yoğtur* “yoktur” 39a/9, 54a/3, 54b/3.

Ekleşmeyen örnekler şunlardır: *cān bêrgünizler turur* “can vereceksiniz” 19a/1; *evlādıdın tururlar* “evlatlarındandırlar” 25a/2, 3; *kāfirler turur* “kâfirlerdir” 31a/7; *ķivāmu’d-dĭn tururlar* “kıvameddindirler”

⁶⁸ Türk dilinde sadece Yakutça, Halaçça, Türkmen, Gagavuz, Azeri, Yeni Uygur, Kırgız, Balkar Türkçelerinde Nijniy Novgorod Tatar ağzında, Koybalca ve Karagaşçada asli uzun ünlü bulunmaktadır (Tekin, 1995, s. 38-85). Ayrıca Türkiye’de Batı Anadolu Ağızlarında da uzun ünlülerin varlığı ortaya konmuştur; bk.; Korkmaz, 1995: 123-127.

⁶⁹ Kelimenin metinde birçok türevi bulunmaktadır. Çalışmanın hacmi uzamaması için bütün örneklere değinilmemiştir.

17b/10, 25a/7; *kim turur* “kimdir” 31a/2, 3; *kim turursizler* “kimsiniz” 39b/9; *né turur* “nedir?” 4b/12; *yoğ durur* “yoktur” 17a/1; *zâÖif turur* “zayıftır” 31a/5.

Düşen örnekler şunlardır: *Öālimsēn* “ālimsin, bilensin” 51a/6; *bir oruğ tēvesi bar* “zayıf bir devesi var” 36a/8, 9; *dānāsēn* “bilensin, bilicisin” 51a/6; *multıknıñ ağızı yalımlek* “silahın ağızı yapışık” 45b/11; *né hāliñiz bar* “nasılsınız” 16a/11; *üzeñü yoğ* “üzengi yok” 45b/9, 10; *yanıñ cillesi yoğ* “yayın kirişi yok” 46a/1.

2.13.2. “-er- / -ir-”

Eski Türkçeden beri sıkça kullanılan bir yardımcı fiildir (Gabain, 1995: 87, 88; Hacıeminoğlu, 2003: 195; Erdal, 2004: 244-246). Çağatay Türkçesinde yoğun kullanımı bulunmaktadır. Metinde fiilin ünlüsünün “i”ye dönüştüğü görülür. Bazı kelimelerde fiilin ünsüzü düşmüştür.

“-er-”⁷⁰ : *ārzülüğ ērdük* “arzuluyorduk” 20b/3; *aytur ērdiler* “söylüyorlardı” 16b/9, 10, 16b/12; *baÖid ērdiler* “uzaktılar” 9a/6; *bar ērdi* “vardı” 22b/11; *cān bergey ērdük* “can verecektik” 49a/1, 2; *çāšt-gāh ērdi* “kuşluk vaktiydi” 12b/6, 13b/5, 6, 14b/8, 9; *ister ērdük* “istiyorduk” 20b/4; *kēlip ērdük* “geliyorduk” 8a/6, 7; *küffār ērmiş* “kâfirlermiş” 3b/1; *olturup ērdi* “oturuyordu” 3a/9, 22a/1, 2; *tüşer ērdi* “düşerdi” 17a/6; *vasiyyetler kılıp ērdük* “vasiyet etmiştik” 50a/1, 2; *yörüp ērdiler* “hareket ediyorlardı, gidiyorlardı” 22b/8.

“-ē-”: *gāyib kılır ēdi* “kaybederdi” 29b/9, 10; *hūb ēmes* “iyi değildir” 5a/8, 9, 7b/1, 24b/9; *olturup ēdiler* “oturmuşlardı” 9a/10, 11.

2.14. Belirtme Hâli Ekinin Kullanımı

Metinde belirtme hâli eki +*nI*’nın 2 yerde zaman ekinen sonra geldiği görülmüştür. Bu durum, zaman eklerinin fiili bir nevi isimleştirdiğinin göstergesidir: *cenk kılıurnı* “cenk edeceğini, savaşıacağını” 31a/1; *imān kēltürürni* “iman edeceğini” 31a/1, 2.

2.15. Yön Gösterme Hâli

Metinde yön gösterme hâli, kalıplaşmış durumdaki “ilgeri” kelimesinde bulunmaktadır: *ilgeri* “ileri” 10b/8, 22b/8, 43b/8.

2.16. Belirteni Çokluk Sayı Olan Sıfat Tamlamalarında Belirtilenin Çokluk Eki Alması

⁷⁰Metinde çok fazla örneği olduğu için örnek sayısı sınırlandırılmıştır.

Belirteni çokluk sayı sıfatı olan sıfat tamlamalarında belirtilen durumundaki isim çokluk değil teklik olarak gelir (Karahan, 1997: 18-21; Delice, 2007: 30; Karaağaç, 2009: 180-182). Hint-Avrupa dillerinde bunun tersi bir kural bulunmaktadır. Metinde Hint-Avrupa dillerindeki kullanıma benzer bir kullanıma rastlanmıştır: *tört imāmlar* “dört imam” 3a/6, 8b/5.

2.17. Zamir n’si

Çağatay Türkçesinde zamir n’si genellikle kullanılmaz, ancak Eski Oğuz Türkçesinden etkilenme yoluyla sınırlı olarak kullanım alanına sahiptir. Metinde de genellikle zamir n’sinin kullanılmadığı gözlenmiştir. Az sayıda kelimeye zamir n’si görülmektedir:

Bulunduğu kelimeler: *astında* “altında” 37a/1; *munça* “bunca, bu kadar” 3b/4, 7a/13, 16b/12, 23a/6, 23b/12 /.../; *munda* “burada” 30b/3, 30b/8, 40a/11, 49a/8; *mundağ* “böyle, şöyle” 7b/11; 24a/5; *mundın* “bundan” 3b/3; *şundadır* “buradadır, şuradadır” 38b/2, 3; *şundın* “bundan, şundan” 31b/6; *üstinde* “üstünde” 9a/7.

2.18. Önemli Yapım Ekleri

2.18.1. İsimden İsim Yapma Ekleri

+IK /+luğ// +hğ /++luğ

Tarihî ve modern bütün Türk lehçelerinde Eski Türkçeden beri kullanılagelen işlek bir isimden isim yapma ekidir. Metnimizde de birçok örneğine rastlanmıştır: *ārzüluğ* “istekli” 20b/3; *bargâh-ı şaltanat-ı pâdişâhliklarığa* “padişahlık çadırına” 6b/9-11; *başlığ* “başı” 4b/2, 16a/3, 4, 25b/6, 27a/5; 27b/6 /.../; *câsüsluğ* “casusluk” 35b/4, 5; *civânmerdlik* “yiğitlik, kahramanlık” 10a/3; *ërenlik* “yiğitlik, kahramanlık” 13a/10; *hizmet-kârlık* “hizmetkârlık” 21a/7, 8; *qaranğuluğ* “17a/7, 23a/11-23b/1, 26a/2, 32a/6 /.../; *mübârek-bâdlık* “tebrik etme, hürmet etme” 40b/11; *şecâ’atlık* “yiğitlik, kahramanlık” 10a/3, 11b/9, 10; 28a/7; *yâdlığ* “anma, hatırlama, söyleme” 7b/10; *yaruğluğ* “parlaklık, aydınlık” 17a/8.

2.18.2. İsimden Fiil Yapma Ekleri

+rA-

Genellikle geçişsiz fiiller yapar (Eckmann, 1988: 46): *uçradı* “rastladı.” 22b/2.

-r-

Geçişsiz fiiller yapar (Eckmann, 1988: 45): *bëlgürdi* “belirdi, ortaya çıktı” 9b/2, 14b/11, 17a/12; *pëlgürdi* “belirdi, ortaya çıktı.” 11a/10.

2.18.3. Fiilden Fiil Yapma Ekleri

-GUz-

Ettirgenlik işlevinde fiiller yapar (Eckmann, 1988: 47): *kirgüzdiler* “soktular, gönderdiler” 4a/9, 24b/10, 11, 32a/1; *körgüzdiler* “gösterdiler” 4b/9; *körgüzüp* “gösterip” 11b/10, 13a/10, 11; 15b/6; 18b/3; *tirgüzmek* “diriltmek” 34a/7, 8.

-GUr-

Ettirgenlik işlevinde fiiller yapar (Eckmann, 1988: 47): *yétgürdiler* “ulaştırdılar” 12a/6, 33a/3; *yétgürgeysén* “ulaştırırsın” 6b/13; *yétgürmek* “getirmek, ulaştırmak” 5a/8.

-DUr-

Ettirgenlik işlevinde fiiller yapar (Eckmann, 1988: 47): *cilve bérdürüp* “cilve verdirip, dalgalandırıp” 11b/11; *çaldurdu* “çaldırdı” 24b/1; *çapturdu* “gönderdi” 23b/2; *çapturup* “gönderip” 51b/7, 8; *imān keltür-* “iman etmek” 4b/7, 8, 18b/11, 20a/5, 30a/11; *keltürsek* “getirsek” 5a/1; *öltürüp* “öldürüp” 25b/7; *yandurup* “yakıp” 53a/8, 53b/6, 7.

-(I / U)l-

Ekin bazen edilgenlik işlevini kaybedip eklendiği kökle kalıplaştığı ve farklı anlamlarda geçişsiz fiiller türettiği malumdur. Bu tür fiillerde ekin “kendiliğinden oluş” ve “dönüştürme” işlevi ağır basmaktadır (Korkmaz, 2009: 128). Ek, metinde de bu işlevdedir: *çevrülüp turdu* “toplandı, birikti” 38b/1; *çevrülüp yürünizler* “etrafımızı çevreleyerek yürüyünüz, geliniz” 49a/12.

2.18.4. Fiilden İsim Yapma Ekleri

-(I / U)G

Eski Türkçeden beri varlığını koruyan ek Çağatay Türkçesinde “-G / -K” şeklinde görülür. Ek, sıfat, iş ve hareket bildiren soyut isimler, sınırlı olarak da somut isimler oluşturur (Eckmann, 1988: 37): *ölügi* “ölüsü” 50b/9.

-mur

Çağatay Türkçesinde “yağmur” kelimesinde görülür. Kelimede bu yönüyle bir metatez vardır (Eckmann, 1988: 40): *yamğur* “yağmur” 51b/1.

2.19. Tezlik Birleşik Fiili

Çağatay Türkçesinde tezlik, “fiil + -A (zarf-fiil eki) + ber-” yapısıyla yapılır (Eckmann, 1988: 109). Metinde -A zarf-fiil ekinin yanı sıra -U ve -(I / U)p zarf-fiil eklerinin de tezlik yapımında kullanıldığı görülür: *alıp béréyin*

“alıvereyim” 36a/4; *cemØ kılıp berdiler* “toplayıverdiler” 4a/1, 2; *kıoyap bérmediler* “koyuvermediler” 30a/7, 8.

2.20. “-GAy” Ekinin İşlevleri

Metinde ekin gelecek zaman, emir / istek, istek işlevleri bulunmaktadır.

2.20.1. Emir / İstek Kipi İşlevi

cārūp-keş kıoyğaysız “görevli tayin ediniz” 21b/8.

2.20.2. İstek Kipi İşlevi

Şu örneklerde sadece istek işlevi öne çıkmaktadır: *kāşkı sizlerniñ aldınızlarda cān bérgey érdük* “keşke sizlerin önünüzde can verseydik” 48b/13-49a/1, 2; *bu hālni körmegey érdük* “bu hâli görmeseydik” 49a/2.

1.21. Şimdiki Zaman

Çağatay Türkçesinde şimdiki zaman -A, -y + (*DUr / turur* + *şahıs zamirleri*) yapısıyla kurulur (Eckmann, 1988: 136). Metinde birçok örneğine rastlanmıştır: *bir kâfir kéledür* “bir kâfir geliyor” 36a/8; *būy kéledür* “koku geliyor” 38b/8; *cevāb çıkadur* “cevap geliyor” 31a/10; *feth kıladurlar* “fethediyorlar” 6b/3; *garķ-ı kıan körünedür* “kana gark olmuş gibi görünüyor” 42b/5, 6 /.../.

2.22. “-(I / U)pdUr” Ekiyle Kurulan Şimdiki Zaman

Çağatay Türkçesinde şimdiki zaman, -A / -y + *dUr* + *şahıs zamirleri* yapısıyla kurulur (Eckmann, 1988, 136). -*p(dUr)* + *şahıs zamiri* yapısı öğrenilen geçmiş zamanı karşılar (Eckmann, 1988, 138). Metinde bu yapının öğrenilen geçmiş zamanın yanı sıra şimdiki zamanı (Yücel, 2017, 378) da karşıladığı görülmüştür: *dinde cāsūsluk kıılıp kaçқан kâfirlerniñ arkasından nām[e] iyberipdür* “dinen casusluk yapan kişilerin arkasından mektup gönderiyor” 35b/4-7; *şehr körünüp turup* “şehir görünüp duruyor” 24a/4; *tëve kıuyrığını tebregeñçe kösniñ āvāzi çıkıpdur*. “deve kıuyruğunu salladıkça davul ses çıkıyor” 41a/9-11.

2.23. Mutlak Gelecek Zaman

Mutlak gelecek zaman -*GU* + *iyelik ekleri* + (-*dur / durur / turur*) yapısıyla kurulur (Eckmann, 1988: 134). Metinde birçok örneği bulunmaktadır: *cān bérğünizler* “can vereceksiniz” 19a/1; *feth kılgı dek* “fethedecekmiş gibi” 10a/5; *harāb kılgısidur* “harap edecektir” 4b/13-5a/1; *imān kıeltürgüsidür* “iman edecektir” 5a/6, 7; *nē bolğusidur* “ne olacaktır” 5a/2; *şubu diyār bolğusidur* “işte bu diyar olacaktır” 22a/9, 10 /.../.

2.24. “-sA” Şart Kipi Ekinin İşlevi

Ekin şart bildirme işlevinin yanı sıra istek işlevi de vardır ve ek fiillerin üzerine doğrudan gelebilir (Korkmaz, 2009: 676). Çağatay Türkçesinde de bu durum geçerlidir ve Türkiye Türkçesinde olduğu gibi (Korkmaz, 2009: 677) şart kipi eki üzerine iyelik kökenli şahıs ekleri alır (Eckmann, 1988: 122). Çağatay Türkçesinde fiilin üzerine doğrudan eklenebilen bu şart kipi eki bazı durumlarda ana fiili geniş zaman aralığında şarta bağlama işlevindedir. Bu durumda geniş zamanın şartını belirten-*r e(r)sem, -rsam, -r bolsam / olsam* ek / yapıları kullanılmaz, şart eki doğrudan fiilin üzerine gelir. Metinde birçok örneği vardır. Şu 5 örnek seçilmiştir: *eger Óâciz kelse pizge nâme iybersün “eğer zor durumda kalırsa bize mektup göndersin” 3b/11, 12; sizlerniñ pâdişâh-ı Óâlem-penâhnıñ vaqtide feth tapmasa mundın feth tapmas* “sizlerin yani bütün âlemin sığınağı olan sizlerin döneminde fethedilmezse bundan [sonra] hiç fethedilmez” 3b/1-3; *eger ruşsat bolsa mên bir munça leşker pilen barsam bolur mukin* “eğer izin verilirse ben bir miktar askerle gitsem olur mu acaba” 3b/4-6; *eger imân keltürmese tutup çıqın, dediler* “eğer iman etmezse tutup getirin, dediler” 32a/3, 4; *her kim hâzret-i imâmlarğa münkir bolsa dünyâdın bî-îmân keter* “Kim Hz. imamları inkâr ederse dünyadan imansız olarak gider” 54a/3-5.

2.25. “-GAn” Sıfat-Fiil Ekinin İsim-Fiil İşlevi

-*GAn* sıfat fiil eki üzerine birtakım çekim ekleri alarak isim-fiile dönüşebilir (Eckmann, 2017: 102). Metinde örnekleri bulunmaktadır: *bu kélgenler* “bu gelenler” 24b/11; *ez-rüy-ı siyâset pile kélgeni* “zorla geleni” 7a/11, 12; *mundağ kılğanını* “böyle yaptığımı” 7b/11; öz meyli pile kélgeni “kendi isteği ile geleni” 7a/10, 11.

2.26. Bazı Zarf-Fiil Ekleri

Çağatay Türkçesinde birçok zarf-fiil eki bulunur. Bunlardan öne çıkan zarf-fiil ekleri şunlardır:

2.26.1. “-p” Eki

Ünlüyle biten fiil tabanlarına doğrudan; ünsüzle bitenlere ise yardımcı ünlülü olarak gelir⁷¹ (Eckmann, 1988: 113-116). Metinde her iki şeklin de kullanımları bulunmaktadır:

Ekin ünlüyle biten fiil tabanlarındaki görünümü: *bağlap* “bağlayıp” 15b/10, 18a/5, 41a/8, 5a/5, 52a/1; *başlap* “alıp götürüp” 31b/7; *başlap barıp*

⁷¹ Tarihî ve modern lehçelerde çokça görülen bir morfolojik özellik olarak, ünsüzle biten kök ve gövdelere yardımcı ünlülü olarak eklenen kelimeler burada belirtilmeyecektir.

“alıp gidip, tutup götürüp” 16b/7; *çağap baralıy* “çağırıp gelelim” 7a/3, 4; *dép* “deyip, diyerek” 4b/9, 5a/4, 5a/9, 5b/12, 6a/10 /.../; *keçelep* “geceleyerek” 50b/2; *koğlap* “koyalayıp” 35b/10, 37a/7, 37b/1, 46b/5, 47a/4, 47a/11 /.../; *oğup* “okuyup, okuyarak” 18a/10, 18a/11; *sorap* “sorup” 14b/3; *taşlap* “taşlayıp” 10a/10, 19a/6; *tilep* “dileyip” 6b/1, 53b/1.

2.26.2. “-ğalt” Eki

Çağatay Türkçesinde yoğun bir kullanımı vardır (Eckmann, 1988: 111). Metinde sadece tonlu biçimi bulunmaktadır. Fiile “-mak için”, “dışından beri” anlamlarını katar ve onu yükleme bağlar (Soydan, 2016: 862). Metindeki kullanımları şunlardır: *cenk kılğalı* “savaşmak için” 28b/1; *feth kılğalı* “fethetmek için” 4b/5; *müselmān bolğalı* “müslüman olmak için” 20a/5, 6.

2.26.3. “-GUŇA” Eki

Çağatay Türkçesinde işlek bir zarf-fiil ekidir (Eckmann, 1988: 112). Fiile “-e kadar” anlamı katar: *barğunça* “gelinceye kadar” 12a/11; *koğalğunça* “toplanıncaya kadar” 43b/9; *namāzdın fāriğ bolğunça* “namazı tamamlayana kadar” 45a/7, 8; *yétgünçe* “ulaşıncaya kadar” 37a/9; 52a/1.

2.26.4. “fiil tabanı + zaman / kip eki + irse” Yapısı

Çağatay Türkçesinde -sA eki şart ve istek işlevindedir (Eckmann, 1988: 122). Ek zaman ve kip ekleriyle birlikte birleşik zamanlı çekimler oluşur (Eckmann, 1988: 123). Metindeki bazı durumlarda “*fiil tabanı + zaman / kip eki + erse*” yapısının şart/istek bildiren birleşik fiil olarak değil de zarf-fiil görevinde kullanıldığı görülmüştür. Metindeki şu kullanımlarda görülür: *dédiler érse* “dedikten sonra” 25b/10; *kéttiler érse* “gittikten sonra” 41a/2; *ötti érse* “geçtikten sonra” 28b/10; *tamām boldı érse* “tamamlandıktan sonra” 31a/7, 8; *tañ attı érse* “şafak sökünce, sabah olunca” 12b/5, 13b/5, 14b/8, 29a/2, 43a/3 /.../.

2.27. 2. Çokluk Şahıs Ekinin Fiil Çekiminde ve İyelik Eki Olarak Görünümü

Fiillerin emir kipi 2. çokluk şahıs çekiminde, -η / -(I)η / -(U)η / -ηIz / -(I)ηIz / -(U)ηIz / -ηlAr / -ηIzlAr ekleri kullanılır (Eckmann, 1988: 118). Görülen geçmiş zamanda aynı şahısta -ηIz / -ηUz ekinin yanı sıra -ηlAr eki de kullanılabilir (Eckmann, 1988: 120). Bu durum, şart çekiminde de görülür. Aynı ekler burada da kullanılır (Eckmann, 1988: 122).

Fiil çekiminin yanı sıra 2. çokluk şahıs iyelik eki çekiminde de bu ekler kullanılır (Eckmann, 1988: 54). Metinde fiil çekimi olarak emir ve şart; isim çekimi olarak da 2. çokluk şahıs iyelik eki işlevine rastlanmıştır:

Emir çekimine şu kelimeler örnek gösterilebilir:

-(**D**)**ı**lAr / -(**U**)**ı**lAr: *anlañlar* “öğrenin” 43a/9; *barıñlar* “gidin” 3b/11; *sorañlar* “sorun” 20a/9; *tutuñlar* “tutun” 32a/7; *yārġ bērişinler* “yardımlaşın, yardım edin” 33a/6, 7; *yörünler* “gidin” 41b/4.

-(**D**) / -(**U**)**ı**: *imān kēltürün* “iman edin” 30a/7; *koıuñ* “bırakın” 50a/7.

-(**D**)**ı**zAr / -(**U**)**ı**zAr: *āzār bērmeñizler* “incitmeyin” 44b/1; *ceh-yer kılıñizlar* “yerli yerine yerleştirin” 43b/5, 6; *dēñizler* “deyin” 8b/4; *hāyāl kılıñizlar* “hayal edin” 4b/4; *yörünizler* “gidin” 6a/9, 49a/12. /.../.

Şart çekimine şu kelimeler örnek gösterilebilir: *dēseñizler* “derseniz” 6a/8, 9; *imān kēltürmeseñizler* “iman etmezseniz” 4b/7, 8, 5b/1, 2; *imān kēltürseñizler* “iman ederseniz” 4b/5, 6; *müselmān bolmasañizlar* “müslüman olmazsanız” 18b/12;

2. çokluk şahıs iyelik eki işlevine şu kelimeler örnek olarak gösterilebilir: *aldıñızlarda* “önünüzde, huzurunuzda” 8a/8, 49a/1; *cemāliñizlergā* “güzel yüzünüze” 19b/2; *işiniz* “işiniz” 39b/1; *kađemiñizler* “ayağınız” 5b/9; *kaşın* “huzurun” 32a/1; *menzilleriñizler* “yerleştiğiniz yeriniz” 40b/3, 4. /.../.

Metinde bir yerde mutlak gelecek zamanda da bu eke rastlanmıştır. Çağatay Türkçesinde mutlak gelecek zamanın 2. çokluk şahsında *-ñizdur* eki kullanılır (Eckmann, 2017: 128); ancak metinde ek *-ñizler* şeklinde görünmektedir: *cān bērgünizler* “can vereceksiniz” 19a/1, 2.

3. Sonuç

Türklerin İslamiyet’i kabulü gibi hem kültür hem de siyasi tarih için çok önemli bir hadise üzerine o günden bugüne birçok eser kaleme alınmıştır. Konunun önemi dolayısıyla zaman içinde destani karaktere bürünen bu eserler hem tarih bilimi hem de Türk dili tarihi için çok büyük değer taşımaktadır. Esasen *Satuk Buğra Han Tezkiresi*, *Buğra Hanlar Tezkiresi*, *Hoca Ebu Nasr Samanî Tezkiresi*, *Yusuf Kadir Han Gazi Tezkiresi*, *Ebu’l-Fettah Tezkiresi*, *Hz. İmamlar Tezkiresi* [Dört İmam Tezkiresi] vb. isimlerle anılan bu eserlerde Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonraki dönemde bölgedeki Müslüman olmanın unsurlarla Müslümanlar arasındaki mücadeleler anlatılmaktadır.

Bu çalışmayla incelenen *Hz. İmamlar Tezkiresi* [Dört İmam Tezkiresi], Karahanlı hükümdarlarından Ebu’l-Hasan Ali Han ve kardeşi

Yusuf Kadir Han döneminde Kaşgar, Yarkent ve Hoten şehirlerinin Budist Uygurların elinden alınmasını konu almaktadır. Gerçekten de Karahanlı Devleti'nin Satuk Buğra Han'dan itibaren Hoten merkezli Budist Koçu (İdikut) Uygur Devleti ile birçok kez savaştığı bilinmektedir. Bu savaşlarla yukarıda zikrettiğimiz şehirlerin birçok kez karşılıklı el değiştirdiği de tarihi bir gerçektir. Bütün bu savaşların sonunda Yusuf Kadir Han tarafından 1006 yılında çevre Müslüman ülkelerin de yardımıyla bölgenin tamamen İslamlaştırıldığı da vakidir. Bu tarihî zemine oturan *Hız. İmamlar Tezkiresi* [Dört İmam Tezkiresi] olduğu dönemden itibaren bütün nüshaları Çağatay Türkçesiyle kaleme alınmıştır. İlk örneğine XVII. yüzyılda Molla Niyaz Hotanlı tarafından yazılan eser XVII. yüzyılda Çağatay Türkçesiyle kaleme alınmıştır. Bundan sonra eserin çeşitli coğrafyalarda çeşitli müellifler tarafından Çağatay Türkçesiyle çeşitli istinsahları yapıldığı gibi Türk dünyasında sözlü olarak anlatılagelen varyantların yazıya geçirilerek olduğu da anlaşılmaktadır. Eserin eldeki nüshalarına bakıldığında nüshalar arasında önemli farklılıkların bulunması, sözlü gelenekten yazıya aktarıldığı fikrini güçlendirmektedir.

Hız. İmamlar Tezkiresi [Dört İmam Tezkiresi], *Buğra Hanlar Tezkiresi*⁷² ve *Yusuf Kadir Han Gazi Tezkiresi*⁷³ içinde de bulunmaktadır. Bu nüshalardan başka eserin tarafımızdan 4 nüshası daha tespit edilmiş olup daha önce 2 nüsha tarafımızdan yayımlanmıştır.

Bu çalışmada incelenen *Dört İmam Tezkiresi* nüshası, İngiltere Oxford-Bodleian Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları Bölümündeki Ms. Ind. Inst. Turk 20 kayıt numaralı, 0/232/92 sıra numaralı nüshadır. Nüsha 54 varaktan oluşmakta olup mensur olarak kaleme alınmıştır. Dil özellikleri bakımından “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” ile yazıldığını düşündüğümüz nüsha muhtemelen XVIII. yüzyılda yazılmıştır, müellifi de belli değildir.

Eserde kalınlık-incelik uyumunun sağlam olduğu, Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin hatta bunlara eklenen eklerin bile çoğunlukla uyuma girdiği görülmüştür. Düzlük-yuvarlaklık uyumu ise gelişme hâlinde olup bu metin bağlamında uyumun sistemli olduğunu söylemek mümkün değildir. Ünsüz uyumu gelişme hâlinindedir, ancak bunun da tamamlanmadığı açıkça görülür. Bazı Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde ve eklerde uzun ünlülerin kısaldığı tespit edilmiştir. Bazı kelimelerde Çağatay Türkçesinin karakteristiğine aykırı olarak çeşitli nedenlerle zamir n'si kullanılmıştır. Kapalı e sesinin “i” sesine gelişimi büyük oranda tamamlanmıştır. Eserin diğer nüshalarında daha ileri

⁷² Bk.; Berbercan, 2012; Muhammed, 2018.

⁷³ Bk.; Eker, 2018a, 2018b.

düzeyde gördüğümüz b ~ p ~ f nöbetleşmesi bu metinde ileri düzeyde olmayıp “b” ve “p” sesleri korunmuştur.

Buna benzer metinler üzerinde yapılacak çalışmalar “Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi” dil birikimine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abdurrahman, Varis, (2001), “Karahanlılar Devleti İle Koçu (İdikut) Uygur Devletinin Münasebetleri”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Akalın, Şükrü Haluk vd., (2011), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- _____, (2005), *Yazım Kılavuzu*, 24. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Akar, Ali, (2018), *Oğuzların Dili, Eski Anadolu Türkçesine Giriş*, Ötüken Neşriyat A. Ş., İstanbul.
- Arat, Reşit Rahmeti, (1987), “Türkçe Metinlerde Kapalı e/i Meselesine Dair”, Makaleler I, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Avcı, Yusuf, (1997). “Özbek Türkçesinde Ünlü Uyumlarına Dair”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Güz, Sayı: 4, s. 166-172.
- Banguoğlu, Tahsin, (2000), *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Berbercan, Mehmet Turgut, (2011), “Buğra Tezkiresinden Parçalar (Transkripsiyon-Dil Özellikleri Üzerine Bazı Açıklamalar-Tercüme”, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/4, Fall, s. 431-455.
- _____, (2012), *Buğra Tezkiresi, I. Transkripsiyon, II. Dil Özellikleri, III. Tercüme, IV. Dizin*, Hâkim Yayınları, Ankara.
- Berdak, Yusuf vd., (1994), *Sözlük – Özbekistan Türkçesi – Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi-Özbekistan Türkçesi*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.
- Bodrogligeti, András J. E., (2001), *A Grammar of Chagatay*, Lincom Europa, Languages of the World/Materials 155, Muenchen.

- Cafer, Muhammed (bin), (1967), *Târîhu'r-Rusûl ve'l-Mülûk*, Dâru't-Turâs, Beyrut.
- Çağatay, Saadet, (1964), “Türkçede ki < erki”, *TDAY Belleten1963*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Dağıstanlıoğlu, B. Erdem, (2012), “Tezkire-i Buğra Han’ın Çağatayca Yazılmış Bir Nüshası (Metin-Dil İncelemesi-Tıpkıbasım)”, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall, s. 1313-1393.
- Delice, H. İbrahim, (2007), *Türkçe Sözdizimi*, Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Demir, Necati vd., (2015), *Oğuzname*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Devellioğlu, Ferit, (1997), *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lugat*, Aydın Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Dilçin, Cem, (1983), *Yeni Tarama Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Doğan, Ahmet, (2011), *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- Eckmann, Janos, (1988), *Çağatayca El Kitabı*, (Çeviren: Günay Karaağaç), İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- _____, (2003), *Harezmi Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*, (Yayıma Hazırlayan: Osman Fikri Sertkaya), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- _____, (2017), *Çağatayca El Kitabı*, (Çeviren: Günay Karaağaç), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Eker, Ümit, (2018a), “Çağatay Türkçesiyle Yazılmış «Dört İmam» Efsanesi (Dil İncelemesi – Çevriyazı – Türkiye Türkçesine Aktarım)”, *Turkish Studies, Language / Literature*, Cilt: 13/12, Spring, s. 631 – 681.
- _____, (2018b), “Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Bir Risale: Dört İmam (Dil İncelemesi – Çevriyazı)”, *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sempozyumu*, 20-22 Nisan 2018, Makedonya, s. 239 – 255, Ankara.
- Emin, Ehmet vd., (2006), “Töt İmam”, *Uygur Helk Epsane-Rivayetleri, Kök Yalılık Böre, Şincang Helk Neşriyatı*, s. 281-294, Urumçi.
- Eraslan, Kemal, (1970), “Doğu Türkçesinde Ek Uyumsuzluğuna Dair”, *İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt: 18, s. 113-124.
- Erdal, Marcel, (2004), *A Grammar of Old Turkic*, Brill Leiden, Boston.

- Ergin, Muharrem, (1981), *Azeri Türkçesi*, Ebru Yayınları, İstanbul.
- _____, (1993), *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım / Yayım / Dağıtım, İstanbul.
- Gabain, A. Von, (1995), *Eski Türkçenin Grameri*, (Çeviren: Mehmet Akalın), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Gülensoy, Tuncer, (2011), *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Gülsevin, Gürer, (2007), *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Hacıeminoğlu, Necmettin, (2003), *Karahanlı Türkçesi Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Hişam, Abdülmelik (bin), (1955), *es-Sîretü'n-Nebeviyye*, Matbaatu Mustafa el-Bâbî, Mısır.
- İnayet, Alimcan, (2007), “Divanü Lûğat-it-Türk'te Geçen ‘Çin’ ve ‘Maçın’ Adı Üzerine”, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 2/4, Fall, s. 1174-1184.
- Karaağaç, Günay, (2009), *Türkçenin Söz Dizimi*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- _____, (2013), *Türkçenin Ses Bilgisi*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Karahan, Leyla, (1997), *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- _____, (2014), *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Kanar, Mehmet, (2000), *Farsça – Türkçe Sözlük*, Deniz Kitabevi, İstanbul.
- _____, (2011), *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*, Say Yayınları, İstanbul.
- Kocaoğlu, Timur, (2003), “Tarihi Türk Lehçeleri Metinlerinin Transkripsiyonlanmasında Kapalı é/i Meselesi”, *Türk Kültürü*, Sayı: 483-484, s. 266-281.
- Korkmaz, Zeynep, (1995), “Batı Anadolu Ağızlarında Aslı Ünlü Uzunlukları Hakkında”, *Türk Dili Üzerine Araştırmalar II*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- _____, (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri, Şekil Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Muhammed, Abdureşit, (2018), “Yusuf Kadir Han Gazi Tezkiresi”, *Türk Dünyası Araştırmaları*, Cilt: 119, Sayı: 234, s. 1-20.
- Mutçalı, Serdar, (2014), *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yayınları, İstanbul.
- Necip, Emir Necipoviç, (1995), *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü*, (Ruşadan Çeviren: İklil Kurban), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Öztürk, Mustafa, (2016), *Kur'an-ı Kerim Meâli, Anlam ve Yorum Merkezli Çeviri*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Öztürk, Mürsel, (1995), *Farsça Dilbilgisi*, Murat Kitapevi Yayınları, Ankara.
- Sa'd, Muhammed (bin), (1968), *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, Dâru Sâdır, Beyrut.
- Sami, Şemsettin, (1989), *Kâmûs-ı Türkî*, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- Soydan, Serpil, (2016), “Alî Şîr Nevâyî'nin Leyli vü Mecnûn Mesnevisinde Yer Alan Fiilimsiler”, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/4, Winter, s. 845-872.
- Steingass, Francis Joseph, (2005), *A Comprehensive Persian – English Dictionary*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Tekin, Talat, (1994), “Türk Dillerinde Ökseste y- Türemesi”, *Türk Dilleri Araştırmaları*4, s. 51-66.
- _____, (1995), *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- _____, (2003), *Orhon Türkçesi Grameri*, Sanat Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Timurtaş, Faruk Kadri, (1994), *Eski Türkiye Türkçesi, XV. Yüzyıl, Gramer – Metin – Sözlük*, Enderun Yayınları, İstanbul.
- Uçar, Filiz Meltem Erdem, (2011), “Çağatay Türkçesinde Eski Türkçenin İzleri”, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, Winter, s. 1891-1898.
- Ünlü, Suat, (2013), *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Üşenmez, Emek vd., (2016), *Özbekçe Türkçe Sözlük*, Türk Dünyası Vakfı, İstanbul.
- Yakub, Abliz vd., (1990), *Uygur Tilining İzahlik Lugati*, Milletler Neşriyatı, Urumçi.

Yılmaz Ceylan, Emine, (1991), “Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü” *Türk Dilleri Araştırmaları*, s. 151-156.

Yücel, Bilal, (2017),“Çağatay Türkçesinde -°p Ekli Şimdiki Zaman Çekimi Üzerine”, *Prof. Dr. Nuri Yüce Armağanı* (1. Baskı) içinde (374-391), Günce Yayınları, Ankara.

TRUVA - TROIA - TROYA

*Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Ayşe Dağ Pestil, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, aysedag@gmail.com*

Özet

Turuva, Türkiye'nin kuzey batısında Çanakkale İline bağlı Tevfikiye köyünde yer alan antik bir kenttir. Dünyadaki en ünlü arkeolojik kentlerden birisidir. Turuva antik kentinin milattan önce 3000-2500 yıllarına dayanan başlangıç süreci, milattan sonra 8. yüzyılda Roma dönemi ile son bulmaktadır. Diğer taraftan Turuva konumu gereği bulunduğu bölgedeki uygarlıkların diğer bölgelerle ticari ve kültürel bağlantıları açısından çok önemli bir noktadır. 1998 yılından beri Dünya Kültür Mirası listesinde yer almaktadır ve 2018 yılı Turuva antik kentinin UNESCO Dünya Kültür Mirasına katılımının 20. yılı olarak kutlanmaktadır. Kültür ve Turizm bakanlığı tarafından 2018 Turuva yılı olarak ilan edilmiş ve bu kapsamda gerçekleştirilen kültürel etkinliklerde çeşitli medya organlarında, devlet organlarının resmi yazışmalarında bugüne kadar 'T(u)ruva,' olarak bilinen ve kullanılan kelimenin çok çeşitli şekillerde kullanıldığı dikkat çekmiştir. Turuva olarak bildiğimiz bu kelime yerine Troy, Truva, Troia, Troa, Troya gibi farklı kelimelerin kullanılması oldukça yaygınlaşmış ve bir kararsız kelime kirliliği oluşmaya başlamıştır. Dil bir kodlamadır ve Turuva - Troia kelimesi pek çok dilde farklı şekilde yazılıp kodlanmakta ve telaffuz edilmektedir. Fransızca Troie, İngilizce Troy, Flamenkçe Troje, İtalyanca Troia, Almanca Troja şeklinde kullanımları mevcuttur. Troia antik kenti uluslararası kazı ekibi başkanı (1988-2005) arkeolog Prof. Manfred Osman Korfmann, Troia kelimesinin Türkçede en az yedi farklı şekilde (Truva, Turuva, Torova, Turova, Toruva, Turoya, Toruya) söylenmekte ve yazılmakta olduğunu ifade eder. Bu çalışmanın amacı Türkiye' de yıllardır Turuva olarak bilip kullandığımız bu kelimenin bugün Türkçe yazı ve konuşma dilinde kullanılan şekillerini, sebep sonuç ilişkisi içinde araştırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Truva, Troia, Turuva, Troya, Troy, Linguistik Antropoloji, Etimoloji, Türkçe

Giriş

Dil bir kodlamadır ve ortak bir varlığı her kültür kendi dilinde, kendi açısından ve kendine özgü farklı ses kanallarından kodlayabilir. Turuva-Troia kelimesi pek çok dilde farklı şekilde yazılıp kodlanmakta ve telaffuz edilmektedir. Fransızca Troie, İngilizce Troy, Flamenkçe Troje, İtalyanca Troia, Almanca Troja şeklinde kullanımları mevcuttur. Troia kelimesinin Türkçede en az yedi farklı şekilde (Truva, Turuva, Torova, Turova, Toruva, Turoya, Toruya) söylenmekte ve yazılmakta olduğu Korfmann tarafından dile getirilir (Korfmann, 2012). Bu kelimenin bugün Türkçe yazı ve konuşma dilinde kullanılan şekilleri üzerine geçmişe doğru bir yolculuğa çıkmak, dilin ve kelimelerin geçmişe ait köklerini bulmak, değişimlerini zaman ve mekan çerçevesinde toplumsal ve kültürel açıdan incelemek, dil, tarih, coğrafya, kültür, arkeoloji, dilbilim, lengüistik antropoloji gibi birçok alanı ziyaret etmeyi ve bu alanlarda da araştırma yapmayı gerektirir. Kelimelerin tarihini araştırmak olarak özetleyebileceğimiz etimolojik çalışmalar, bir kelimenin tarihi sürecini, kelime içindeki yapı değişimleri, kelimenin anlamında oluşan değişimleri, kültürlerarası kelime alış-verişini, diller arasındaki genetik bağlantıları, ses değişimlerini, köktaş yapıları ve karşılaştırmalı yapıları inceler (Durkin, 2009).

Ashton (1988), kelimelerle ilgili olarak şu ifadeleri kullanır;

Kelimeler kristal toplar gibidir, derinliklerine doğru yeterince uzun süre bakarsak, bize insanların ilk konuşmaya başladıkları andan, yani karanlık tarih öncesi dönemlerden itibaren yaşadıkları eğlenceli, korkunç, hüznü, neşe dolu, cesur ve harika şeyleri anlatırlar. Kelimeler bize insanların neden, ne zaman, nerede ve nasıl çalışıp, eğlenip, savaşmış, barışmış, icat edip, yakıp yıktıklarını da anlatırlar. Kelime çalışmaları bir anlamda insanlığı çalışmaktır (Ashton, 1988, s.1).

Dildeki değişimi anlamak, anlamlandırmak için ilk olarak yaşanan tarihsel tecrübeler analiz edilir. Turuva kelimesinin farklı dillerdeki farklı söylenişlerine benzer bir çok kelime örneği başka dillerdeki kelimeler için de verilebilir. Örneğin, Orta İngilizcedeki 'check', kontrol etme anlamındaki sözcük, kelime köküne bakarsak Orta Fransızcadan 'eschec', oraya Arapçadaki 'shah' şah, Şah Farsçada 'king' kral anlamına gelen kelimedenden ve Yunanca 'ktasthai' anlamak algılamak anlamında kullanılan kelime yolculuğundan geçerek gelmiştir. İngilizceki 'to doodle' orijinal anlamıyla gayda çalmak, Türkçede bir tür flüt, düdük anlamına gelen kelimeye kadar giden bir yol izler. Bir kelimenin izlediği rotayı ortaya çıkarırken, kelimenin dile girerken birkaç katmandan, farklı evrelerden geçtiğine de tanık oluruz. Latince deus Yunanca theos tanrı anlamına gelen eşanlamlı bu kelimenin etimolojik olarak hiçbir

bağlantısının olmadığını da öğrenebiliriz (Hitchings, 2008). Bu şekilde kelimelerin trafiği çok yönlü, çift yönlü veya tek yönlü olarak incelenebilir.

Dil bilimcilerin diller üzerindeki en önemli keşiflerinden biri de, kelimelerin tıpkı insanlar gibi ailelerinin olduğunu bulmaları olmuştur. Çünkü kelimeler kendi kendilerine herhangi bir yerden değil, birbirleriyle bağlantılı olarak ve uzun zaman sürecinde gelişerek ortaya çıkmışlardır. Dil bilimciler, eğer kelimeler birbirleriyle alakalı iseler o halde diller de belki binlerce yıl öncesine dayanan ortak bir temel dilden geliyordur düşüncesini geliştirmiştir (Crystal, 2010).

Peki ama tüm dillerin ortak bir kökü, atası varsa nasıl olur da bu kadar farklı bir çok dil oluşur? Dil bilimciler bunu şöyle açıklar: örneğin, Hint-Avrupa dil ailesine bakarsak, antik Hint-Avrupalılar birbirlerinden çok uzaklara gitmiş ve yeni yerleşimler edinmişlerdir. Kimileri merkez Avrupa'ya, kimileri Hindistan, Afrika, İngiliz adaları kadar uzağa gitmişlerdir. Coğrafi özelliklere göre yaşam şartları değişmiş, yaşanan durum ve ortama göre de yeniden şekillenmiştir (Crystal, 2010). Milletlerin hareketliliğinin ve yaşadıkları olayların kullandıkları dil üzerine etkisi, dilde bir değişim ve dönüşüm şeklinde kendini göstermiştir. Buradan hareketle, millet olmanın bir özelliği olan dilin, ait olduğu milletin yaşam tarzını yansıttığı gerçeği 'dil bir yaşam tarzıdır' (Avcı, 2012) savıyla özetlenebilir.

Aynı şekilde Türk dilinin bir bütün olarak değişim ve gelişim özelliklerini incelediğimizde aslında büyük oranda Türk milletinin yaşadığı tüm coğrafyayı, bu coğrafyanın özelliklerini, bu coğrafyada karşılaştıkları ve temasta buldukları tüm diğer kültürlerin tarihini de çalışmış oluyoruz. Dolayısı ile dil ve diller arasındaki benzerlik ve farklılıklar büyük olasılıkla kültürlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin mutlak bir kanıtıdır. Bu durum İngilizcenin Türkçe, Türkçenin İngilizceyle, Rusçanın Fransızca, Fransızcanın Arapça, Farsça, Türkçeye, kısacası dillerin yaşamış olduğu coğrafyalarda buluşmuş olduğu tüm kültürel yapılarla olan ilişkisinin açık bir göstergesidir.

Dil bilim alanında yapılan çalışmalarda bu benzerlik ve farklılıklar yapısal açıdan incelenerek dil aileleri tezi üzerinde durulmuştur. Dil ailelerine göre İtalyan dillerinden Latince en eski olanıdır. Roma dilleri olan İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Fransızca ve Romence Latince nin sonraki şiveleri (diyalektleri) ya da şekilleridir. Bunlara Ana dil Latince'nin kızları, yani kız kardeş diller de denir.

Roma – Etrüsk- Turuva

Latince, antik Romalılar tarafından kullanılan bir dildir. Romalılar Avrupa'nın bir çok bölgesini fethettikleri için Latin dili de bölgede yayılmış, farklı bölgelerde konuşulan Latin dili çeşitlenmiş ve İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce gibi kollara ayrılmıştır. Dil çalışmaları kaçınılmaz olarak o dili konuşan toplumun kültürünü, kültürün yansıdığı edebiyatı, kültürün tarihi, inanışları gibi kültürü oluşturan diğer öğeleri, toplumsal yapıyı ve yaşam tarzını incelemeyi de beraberinde getirmiştir. Çünkü toplumsal yapı ve kültür dilin yeşerdiği, özelliklerinin şekillendiği bir platformdur. Örneğin, Romalılar kimdi? Nereden gelmiş, nerelerde yaşamış, nasıl bir yaşam tarzını sahiplenmişlerdi?

Tarih alanındaki araştırmalara bakılırsa, Romalılar, Eski Romalıların soyundan geliyorlardı, Eski Romalılar ise, Turuva savaşından kurtulan Turuvalılar'ın İtalya'ya göç ettiklerini söyler. Eski Romalılar, Latinlerin atalarının bu göç eden insanlar olduklarına inanırlardı. Bu konuda, Vergillus'un Aeneis destanı Romalılar için önemli bir kaynaktır. Roma'lı şair Vergilius'un, Roma İmparatorluğunu'nun kuruluşunu anlatan , Aeneas Destanı'nda Turuva Savaşı'nda hayatta kalan Turuvalılarla yeni bir yurt aramak için Çanakkale'den yola çıkıp, Altınoluk'ta 20 gemi inşa ettikten sonra denize açılıp, Akdeniz'de 4 ülkede 21 liman dolaşarak kurulduğu yere ayak basan Aeneas'ın rotası ve hikayesini anlatır.

Etrüskler

1927 yılından itibaren Floransa'da Etrüsk dili ve kültürü üzerine ciddi, bilimsel içerikli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. L2Istituto di Studi Etruschi ed İtaliçi her yıl Studi Etruschi adlı bir dergi yayımlamaktadır. Yapılan çalışmalar yalnızca dergilerde yayınlanmakla kalmayıp, konuyla ilgili son buluşların tartışmaya sunulduğu çeşitli kongreler ve sempozyumlar da düzenlenmektedir. Etrüskoloji, 1985 yılında yapılan çalışmaların yoğunluğu ve sonuçları açısından bir patlama yılı olarak nitelendirilebilir. Bu tarihte Floransa' da düzenlenen uluslararası kongrede Etrüsk kültürü etraflı bir şekilde tartışılmıştır (Solmaz, 2005).

Etrüskler'in Anadolu'dan İtalya'ya göç ettikleri Yunan tarihçi Herodot tarafından kaydedilmiştir. Buna ek olarak, pek çok tarihçi de Etrüskler ile Turuva başta olmak üzere Anadolu adetleri arasında bağ kurmuş ve bu nedenle Etrüsklerin kökeninin Küçük Asya yani Anadolu uygarlıkları olduğunu savunmuşlardır. Tüm bu argümanlar dahilinde, Torino üniversitesinde genetik bilimci Alberto Piazza öncülüğünde 2004 yılında, Etrüsklere ait 80 iskelettten alınan DNA örnekleriyle çok yönlü olarak yapılan genetik çalışma sonucunda kimlikleri netlik kazanmıştır. Etrüsklerin DNA örnekleri

büyük oranında (%95-98) Türk DNA örnekleriyle örtüştüğü bulunmuştur. Bu çalışmalar, Yunan efsanelerinde sıkça bahsedildiği gibi, onların bugünkü Türkiye'den İtalya'ya göç ettiklerini doğrulamıştır (Röportaj, Erus, Roma, 23 Eylül 2007).

Biçimbirim ve söz-birim açısından Etrüsk dili üzerine bir araştırma yapan Solmaz (2005) onlarla ilgili şu bilgileri paylaşır:

Avrupa denince ilk akla gelen Etrüsk, Roma ve Yunan uygarlığıdır. Bu uygarlığın oluşmasına zemin hazırlayan Etrüsklerin iz ve etkileri geçen yüzyıllara rağmen hala devam etmektedir. M.Ö XIII yüzyıldan başlayarak İtalya'ya gelirler. M.Ö. 750 yıllarında ortaya çıkarlar, çıkış yerleri Asya kıtasıdır. Asya'dan çıkıp İtalya'da güçlü bir uygarlık kurana kadar birçok bölgede varlık göstermişlerdir. M.Ö 750 yıllarında ortaya çıktıklarında kullandıkları kelimeler ile Türk yazılı belgeleri olan Orhun yazıtlarında geçen 'apa:baba, tata:dede, veya Tarkan:bir unvan' gibi birçok kelimenin kelime ve anlam olarak ortak olduğu görülür (Solmaz, 2005, s.1) .

Çevrelerinde yaşayan ve temas ettikleri halkların Etrüsklere verdikleri isimlerle, Etrüsklerin kendilerine verdikleri isimler farklılıklar gösterir. Onlar kendilerine Rasena derken Yunanlılar, Tirenler (Tyrhennes), Romalılar Tüski (Tusci) ya da Etrüski (Etrusci) demişlerdir. Mısırlılar ise Turuşka ya da Turuşa diye adlandırmışlardı. Hintliler ise günümüzde bile Türklere Turuhka ve Turuşk derler.

Tiren (Tyrhen) sözcüğünün yazılışı Yunanca 'da Turrhnoi şeklindedir, 'h'nın eskiden 'a' sesini verdiğine dayanarak Turan adı ile ilgili ilişkisi olduğu görülebilir. Richardson isim konusunda detaylı bir inceleme yaparak, 'oi' (-anın, enin) ekli 'Tirsen' kelimesinin Yunanca olmadığını ve prens anlamına gelen 'Turanos'' kelimesinin bozulmuş şekli olduğunu, Etrüsklerin de tanrıçalarından birisine 'Turan' adını verdiklerini işaret eder (Türkkan, 2002, s.419). Bu açıdan aynı kök ve ekler incelendiğinde, Truva (Troia) kelimesinden de Tr'ların ya da Tur' ların yeri - Tur ili anlamı çıkar.

Sinolog L.K.Katona'nın 1966 da Uluslararası Sinoloji Kongresinde açıkladığı bir tebliğde Çinlilerin Türklere 'Tükü-e' (Tukyu) olarak adlandırmalarının, , Çin alfabesindeki 'r' harfinin eksikliğinden kaynaklandığını açıklar. Mısırlılar Etrüskler için 'başlarında tüyler takılı deniz savaçlıları' anlamına gelen 'Turuşka' ya da kimilerine göre Turuşa, demişlerdir. Etrüsk uzmanı J.H.Breasred, Mısırlılarda 't-r-s' sesinin Yunanca'da, 'T-r-r' şeklini aldığını ve Etrüsklerin adı olan Tyrhen' in böyle türediğini belirtir (Türkkan, 2002 aktaran Solmaz, 2005).

Etrüsk kelimesi: İtalya, orta Avrupa, Mısır ve Yunan kaynakları dahil bütün kaynaklarda ağırlıklı olarak Tur veya Türk kök kelimesinin çeşitlenmesi olarak

karşımıza çıkar. Etrüskler, İtalya’da dönemlerindeki diğer kavimlerden çok daha ileri bir uygarlık düzeyindeydiler. Roma uygarlığının, Etrüsk mitolojisindeki ilahlardan, hukukundan yol yapım tekniklerine kadar, kökünü hemen hemen tümüyle Etrüsk uygarlığından almış olduğu günümüzde arkeolojik ve tarihi açılardan saptanmış durumdadır.

Turuva ve Türkler

Orta çağdan itibaren Turuva Destanı, Avrupa ve Akdeniz’de milletlerin ve kavimlerin kimlik politikalarının önemli bir kaynağı olmuştur. Turuvalılar ile Türkleri ilişkilendiren en eski kaynak 6. yüzyıla dayanır. O dönemdeki tarihçiler Turuvalıların Avrupa’ya geldiklerinde iki kola ayrıldıklarını, Türklerin ikinci koldan ortaya çıkarak Tuna boylarına yerleştiklerini ve böylece soylarını devam ettirdiklerini ileri sürer. Nitekim, Tuna kelimesi de Balkan Avrupa ve Dünya dillerinde Türkçe kökenli bir kelime olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaağaç, 2008).

Fransız tarihçilerin benzer anlatımlarına 13. yüzyılda rastlanır. Fransız ve İtalyan tarihçiler Latince Türkler için kullanılan ‘Turci’ kelimesinin, Latin şair Vergilius’un Aeneas Destanı’ndaki Turuvalı Kahraman Teuceri’ den geldiğini öne sürerek, Turuvalılar ile Türkleri ilişkilendirmiştir. Türklerin diğer bazı Avrupa halkları gibi Turuvalı kökenleri tezi, Ortaçağda Katolik Avrupa’da büyük oranda kabul görmüş bir tezdır. Romalı kimliğinin temellerini oluşturan destan, Roma’nın kurucularının geçmişini Turuva’ya dayandırarak Anadolu mirasını sahiplenmiştir (Troya Müzesi, Çanakkale, 2018).

Schedel: Dünya Tarihi 1493 kitabı, Troia savaşının önemli katılımcıları arasında, aynı zamanda Türklerin ve Frankenlilerin ataları olarak gösterilen Turcus ve Franco da vardır ifadesine yer verir (Fussel, 2013).

Türklerin Ortodox Doğu Roma’yı (Bizans) yenmesi, Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul’u fethi ve Osmanlıların Avrupa içlerine doğru ilerlemesi ile Avrupa tarihçileri Türklerle bazı Avrupa halklarının ortak bir Truva soyundan geldikleri tezini inkar etmeye başlamışlardır (Troya Müzesi, Çanakkale, 2018).

Fatih Sultan Mehmed’in İlyada el yazması kitaplarını, kütüphanesinde toplatması, onun bu konuya verdiği değeri göstermektedir. Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul’u Fethinden birkaç yıl sonra 1462 yılında Turuva ve çevresine gerçekleştirdiği gezide, saray tarih yazıcısı Kritovulos tarafından kayda geçen “Allah, aradan bunca yıl geçmiş olmasına rağmen bu şehrin ve halkının intikamını alma hakkını bana nasip eylemiştir” sözünü söylerken kendini ‘biz Asyalılar’ diye tanımlamış olması, Türklerin Turuvalılarla olan ilişkisini ele aldığını göstermiştir (Troya Müzesi, Çanakkale, 2018).

Sonraki dönemlerde Osmanlı astronomu ve müneccimbaşı Ahmet Dede'nin (1631-1702) dünya tarihi niteliğindeki Arapça eseri ve Osmanlı Türkçesine çevirisi, Katip Çelebi'nin (1609-1657) Cühannüma eseri, Homeros ve Turuva konularındaki erken dönem Osmanlı kaynaklarıdır. İlyada Destanı'nın Osmanlı Türkçesine ilk çevirisi 1885 yılında 'Eser-i Homer' adıyla Naim Fraşeri tarafından yapılmıştır. 19.yy sonunda Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yahya Kemal Beyatlı ve Selanikli Hilmi'nin Homeros'un destanlarını konu alan çalışmaları olmuştur. Bu çalışmalar cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

Atatürk'ün 1922 yılında yanındaki bir subaya söylediği öne sürülen 'Dumlupınar ' da Hektor'un öcünü aldık ' cümlesi, Homeros'un Turuva savaşı eserini modern Türkiye tarihine kaydetmiştir Ayrıca, Atatürk' ün 1930' larda geliştirdiği Türk Tarih Tezi' nde, eski Girit uygarlığını geliştirenlerin Ön-Türkler olduğunu ileri sürer. Atatürk'e göre medeniyetin ilk beşiği Orta Asya'dır, sonra orta doğu, sonra Girit ve en sonra da Yunanistan'dır (Türkkan, 2002).

Turuva coğrafyası harita - resim



Turuva Klavuzu, Remzi Oğuz Arık, İstanbul, 1953

Turuva I, yerleşmesinin kurulduğu dönemde coğrafya bugünküne benzemiyordu. Paleo-coğrafik araştırmalar Turuva'nın ilk dönemlerinde kıyının, Turuva'nın hemen batısından geçtiğini ve Dardanelle Turuva arasında yaklaşık 6 kilometrelik bir lagun

oluşturduğunu ve ilk yerleşiminde M.Ö 3000 civarında burada olduğunu gösteriyor. Zamanla değişen coğrafya Turuva sakinlerinin yaşam kültürlerini de etkilemiştir.

Günümüz Turuva'sı : 3 kazı dönemi

Geniş çaplı ilk kazılar 1871-1874 yılları arasında, dokuz çalışma döneminde tamamlanmıştır. Bu kazılar, 1890'a kadar, bu uğurda servetinin büyük bir bölümünü harcayan Schliemann başkanlığında yapılmıştır. Schliemann, Turuva II dönemini İliada'daki Turuva olarak kabul eder ve bu döneme ait tabakalarda ünlü "Priamos Hazinesi"ni bulur. 1932-1938 yılları arasında Turuva' da yedi sezon daha kazı yapılmıştır. Buluntular İstanbul ve Çanakkale Arkeoloji müzelerindedir.

Tübingen Üniversitesi'nden Prof. Dr. Manfred Osman Korfmann (1942-2005), 1988 de Turuva kazılarını başlatır. Kazıların amacı Turuva'da bir aşağı kent olup olmadığını anlamaktır. Yapılan çalışmalarda Turuva'nın Tunç çağında, bir Anadolu surlu aşağı kenti olduğu ispatlanmıştır. Türkiye'de yaptığı -özellikle Turuva' da- kazı çalışmalarıyla Avrupa kültür tarihi kökenlerinin en derinlerinin Anadolu' da olduğunu, Avrupa ve kendi ülkesinden gelen önyargılı tepkilere rağmen, her alanda dile getirmiştir. "Avrupa'nın köklerinden bir çoğu Anadolu'da en güçlülerinden bir tanesi de Troia' dadır " der (Korfmann, 2012, s.2).

Turuva, 1996 yılında Milli Park ilan edilmiş 1998 de ise UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi' ne alınmıştır. İçinde bulunduğumuz 2018 yılı Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Unesco tarafından Turuva yılı ilan edilmiştir ve Unesco Dünya Kültür Mirası listesine girişinin 20. yılı olarak kutlanmaktadır.

Turuva Kelimesi Üzerine

Dil bir kodlamadır ve ortak bir varlığı her kültür kendi dilinde, kendi bakış açısından ve farklı ses kanallarından kodlayabilir. Örneğin, Hititologlar, Hitit yazılı kaynaklarında adı geçen Wilusa kentinin Troia ile özdeş olduğunu iddia etmektedirler. Bu görüşler, önemli Hititologlar açısından 1997 yılından itibaren, yeni argümanlarla neredeyse yüzde yüz kesinlik kazanmıştır. Troia' yerleşimine Wilusa – Wilios adı ile Hitit kaynaklarında rastlanmaktadır. Homeros'un eseri İlyada' da Turuvalılar tarafından kullanılan dil Homer açısından Homer Yunancası idi ve Turuva VIIa katmanı ile belirlenen Turuva Savaşı zamanında konuşulan tarihi Turuva dili üzerine bazı akademik sorular mevcuttu.

Harvard Üniversitesi'nde dilbilimci ve Luvi dili (Anadolu'nun ölü dillerinden) araştırmacısı Prof. Calvert Watkins' e göre İlyada destanından bir dizi kelime içeren metin Luvi dilinde. Kil tablet üzerinde bulunan Wilusiad' yazısının deşifre edilmesi

ile Wilusa, İliad yani İlios şehri ve Turuva'nın aynı yer olduğu anlaşılıyor. Diğer araştırmacılar Homer'in İlios olarak telaffuz ettiği şehrin aslında 'W' ile söylendiğini ileri sürüyorlar.

Diğer taraftan arkeolojik araştırmalardan büyük ölçüde bağımsız olarak yürütülen Eski Anadolu Dilleri Araştırmaları'nda: Troas'ın Luvi dili, yani, eski Anadolu ve Hint-Avrupa dil alanına ait olduğu onaylanmış, (W)İlios / Troia'nın da Hitit metinlerinde adı geçen (kent ya da ülke) Wilusa / Truisa ile özdeş olduğu kabul edilmiştir, ifadesi kullanılır (Meydan, 2009).

Truva mı, Turuva mı, Troia mı, Troya mı?

Turuva kelimesi pek çok dilde farklı şekilde söylenmekte, yazılmaktadır. Fransızca Troie, İngilizce Troy, Flamenkçe Troje, İtalyanca Troia, Almanca Troja şeklinde kullanımları mevcuttur. Troia antik kenti uluslararası kazı ekibi başkanı Arkeolog Prof.Dr. Manfred Osman Korfmann (1942-2005), Turuva kelimesinin Türkçe'de ise en az yedi farklı şekilde söylenmekte ve yazılmakta olduğunu ifade eder. Bu konuda yazdığı makalelerden birinde Türkçe'de yedi farklı Turuva kelimesi kullanıldığını belirtir. Bunlar: Truva, Turuva, Torova, Turova, Toruva, Turoya, Toruya. Bunlara ek olarak Türkçede; 'Troa', İngilizcede ki gibi Troy ve 'Troya' olarak da kullanımlarına rastlamaktayız.

1953 yılında Milli Eğitim Vekaleti, Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınlarından Seri:1, Sayı: IV 'Turuva Klavuzu' kitabı yazar Remzi Oğuz Arık tarafından kaleme alınmış, İstanbul'da Milli Eğitim basımevi tarafından basılmıştır. Eserde bu kelimenin Türkçe dil ve ses uyumu özelliklerine göre Turuva şeklinde yazılıp kullanıldığı özellikle dikkat çekmektedir. Yazı ve konuşma dilinde bu şekilde bir kullanım en doğru olanıdır.

Truva, Turka ve Türük Kelimesi Üzerine

Eklemeli diller bir kök üzerine getirilen eklerle köke bağlı anlam ilişkileri kurulmasını esas alır. TDK Türkçe Sözlükte (TDK, 1945 / 2011) kökün tanımını "Kelimenin her türlü ek çıkarıldıktan sonra kalan anlamlı bölümü" şeklinde yer alır. Daha basit bir tabirle sözcüğün bütünüyle anlam ilişkisini koparmamış en küçük anlamlı parçadır.

Türk dili köklü bir geçmişe sahip olduğunu, 6-7. yy da bile işlek bir yazı dili seviyesine ulaştığını Bengü Taşlarda görüyoruz. Tahmin edilmesi muhtemeldir ki bir dilin yazı diline dönüşebilesi için öncelikle sözlü olarak işlerlik ve yetkinlik kazanması gerekir. Ancak sözlü olarak yetkinlik kazanan bir dil şekillerle, damgalarla

ya da sembollerle ifade edilebilir. 6-7 inci yüzyılda yazı dili olarak bu denli gelişmiş olan bir dilin sözel olarak kendini tamamlaması daha uzak bir tarihe işaret edecektir.

Necmettin Hacıeminoğlu, Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller (2016) kitabında pek çok dilciden farklı bir bakış açısıyla Türkçedeki sözcük köklerini sesli harflere dayandırmıştır. Bu eserinde Hacıeminoğlu a sesini yaptığı incelemelerle a- fili olarak kök seviyesine indirmiştir. Bugünkü anlamda ayırmak filli olarak anlam ilişkileri türettiğini söylemektedir. Bu bağlamda arıt- ayır- aktar- vb fiiller bugün de kullandığımız anlam bütünlüğü içinde kolayca akla gelen fiillerdir. Aynı eserde o sesi yanmak yükselmek uzun o ise yürümek olarak tetkik edilmiştir. Ocak , ok, otur-, sözcükleri bugün de yükselme kavramıyla ilgili bağıni korur vaziyettedir.

Batı Türkçesi uzun gelişme seyri içinde bugüne kadar iç ve dış yapısı bakımından muhtelif gelişmeler ve değişiklikler göstermiştir. İç yapı bakımından gösterdiği değişiklikler, Türkçe kök ve eklerde görülen bazı ses ve şekil değişiklikleri olup, doğrudan doğruya Türkçe'nin doğal gelişmesi ile ilgilidir.

Ses dilin en küçük parçasıdır. Ek sistemine dayanan Türkçede, sesler önemli bir yer tutar. Türk dili ses uyumu esasına dayanır. Kelimelerin zaman içindeki gelişim sürecini ses olayları belirler. Ses olaylarının temel belirleyici yönü ise ses uyumlarıdır. Ses uyumları ise Ünlü uyumları ve Ünsüz uyumları olmak üzere ikiye ayrılır. Ünlü uyumları ise kendi içinde kalınlık incelik, darlık genişlik ve düzlük yuvarlaklık olmak üzere sınıflandırılır.

Batı Türkçesinde yaygın olan ünlü değişimleri şunlardır:

o, ö-u, ü değişikliği kelime başında veya ilk hecede görülen bir değişikliktir. Baştaki veya ilk hecedeki o, ö' ler az veya çok sonradan u, ü' ye çevrilmişlerdir. Bu değişiklik Eski Türkçe ile yeni devirler arasında olduğu gibi şiveler ve ağızlar arasında da görülen bir değişikliktir:

yoqaru – yuqarı, odun-, oyan-, uyan- misallerinde olduğu gibi.

Darlaşıma en geniş ölçüde Kuzey Türkçesinde olmuştur. Kuzey Şivelerinde hemen hemen bütün o, ö' lerin u, ü' ye çevrildiği görülür: sor- -sur-, bozuq, buzuq, (gör-) -kür-, köprü -kuprü misallerinde olduğu gibi. Batı Türkçesinde esas itibariyle değişiklik az olmuş, çoğunlukla o, ö' ler muhafaza edilmiştir.

Fakat Batı Türkçesinde de bu darlaşma Rumeli ağızlarında çok görülür. Rumeli ağızları hemen hemen Kuzey şiveleri kadar u, ü tarafındadır: börek-bürek, söyle- -süyle-, qoy- -quy-, boğaz-buğaz misallerinde olduğu gibi. Bunda şüphesiz Kuzey

Türkçesinin tesiri vardır. Kuzey Türkçesinin tesiri Azeri sahasında da biraz görülür: boğa-buğa, boynuz-buynuz, oğuz-uğuz misallerinde olduğu gibi. Buna karşılık Osmanlı sahasında u, u' ye dönmüş bazı kelimelerin Azeri sahasında o, ö tarafında oldukları görülür: güzel-gözel, büyük-böyük, büyü- -böyü; güvercin-göğercin, uyan- -oyan- misallerinde olduğu gibi. Bu karışık durum Anadolu ağızlarında da vardır yoqarı-yukarı, oğra- -uğra-, oğur-uğur misallerinde olduğu gibi.

Türk sözüne Kök Türk dönemine ait yazılı belgelerde rastlanır. Bu döneme ait belgelerde Türk adına □□□□ iki heceli Türk şekline rastlanmaktadır. Bu ad sonra vurgusuz orta hece ünlü düşmesi sonucu tek heceli hale dönüşerek Türk adını almıştır. Çin kaynaklarında: Tu-kue adı Türk adı karşılığında kullanılmıştır. Grek kaynaklarında: Thrak, Thargita, Tyrkae, Hint kaynaklarında: Turukha, Turuşka, Ön Asya : çivi yazılı belgelerde ülke adı Turki kelimesi, Asurca : çivi yazılı belgelerde: Turukku - ayrıca Tevrat'ta: Togharma kelimesi ile bağlantılı olduğu düşünülen çalışmalar olmuştur.

Türkçenin başka dillere etkisi konusu, son yüz-elli yıl içinde, hakkında yüzün üzerinde kitap ve onbinlerce makalenin yazıldığı geniş bir alan ifade etmektedir. Ancak bu çalışmalar içinde Türkologlara ait olanlar pek azdır çünkü bu konu Türkologlar kadar Sinolog, Hungarolog, İslavist, Arabist gibi araştırmacıların da ilgi alanındadır. Karaağaç'ın (2008) belirttiğine göre bu çalışmaları yapanların büyük çoğunluğu Türkçe bilmemektedir ya da Türkçe bilgileri yetersizdir ve yaptıkları çalışmalarda bundan kaynaklı ek-kök ve benzeri yapılarla ilgili Türkçe açısından yanlış sınıflandırmalar görülmektedir (Karaağaç, 2008).

Sözcükler, bir milletin kültür varlıklarının en temel taşlarından birisidir. Qaraşarlı Cengiz (2007) “Truvalılar Türk İdi”, adlı çalışmasında Etrüsk yazıtlarının Türk dillerinde okunabilmesi, Turuvalıların şahıs yer kavim bildiren isimlerinin Türk dillerinde açıklanabilmesi ve onların etimolojisinin Türk dilleri çerçevesinde yorumu ve eski İskandinavya kaynaklarında Turuvalılarla - Türklere aynı kavim olarak bakılıp, öyle kabul edilmesinin Truva-Etrüsk-Türk akrabalığını kanıtlayan inkar edilemez deliller olarak sunar.

Sonuç

Türkçede ünlü değişiminin yanında henüz gelişmesini tamamlamamış ünsüz değişimleri de vardır: örneğin -k- sesi, -k- >-g- >-ğ- >-v-; -k- >-g- >-ğ- >-y- ; -k- >-g- >-ğ- >-o- şeklinde yazı diline kadar değişimler gösterir: göğercin>güvercin, döğmek>dövmek, öğün>övün;

düşünmeke>düşünmeğe>düşünmeye, bakmaka>bağmağa>bakmaya gibi örnekler günümüz yazı ve konuşma dilinde yaygındır.

Bu ünsüz değişiminin geçmişteki örnekleri Clauson'un Etimolojik sözlüğünde (1972): kağurmaç>kavurmaç, koğşa->kovşa-, kokoz>koğuz>kovuz, kargag>kargaw>kargav>karga, kakun>kağun>kawun>kavun, kağur->kawur->kavur-kavır-; yine oklay>oklagu; oklagu>oklagı>oklağı>oklava şeklinde ki örnekler sıkça yer alır (Kaçalın, 1997).

Günümüzde benzer şekilde kullanılan Turka kelimesi de yine aynı mantıkla ortaya çıkmıştır. Kelime sonundaki –a sesi yapım eki değil bir çeşit çekim eki olmalıdır. Batı dillerinde görülen feminen maskülen ayrımı Türk kelimesine uygulandığında Türk + a >Türka>Turka olur. Yukarıda bahsedilen Türk dilinin tarihi gelişim ve değişim sürecinde göstermiş olduğu sesli ve sessiz değişimleri ve sesler arası geçiş özellikleri izlendiğinde Türk-Türük / Törük kelimesi Törük > Türük , Türük+a > Türüka> Turuk(a) > Turug(a) > Turuv(a) / Truv(a) sonucuna ulaşılır.

Türk-Türük kelimesinin bu şekilde ses değişmelerine uğradığını gördüğümüz bu kelimenin günümüzde söylendiği gibi her yerde TURUVA şeklinde yazılması ve kullanılması gerekir.

Kaynakça

Arik, R. O. (1953) Turuva Klavuzu . Milli Eğitim Vekaleti, Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları Seri:1 Sayı: IV. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

Ashton, C. (1988) Words Can Tell. A Book of Our Language. New York: J.Messner

Avcı, Y. (2012) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi. Manas

Sosyal Araştırmalar Dergisi - Manas Journal of Social Sciences. Vol.1 No.3.

Brandau, B. (2007) Troya: Bir Kent ve Mitleri Yeni Keşifler. Ankara. Arkadaş Yayınevi.

Calvert Watkins, "The Language of the Trojans", Troy and The Trojan War, A Symposium

Held at Bryn Mawr College October1984, (Ed. Machteld J. Melling), s. 45-62;

Oliver Robert Gurney, Hititler, (çev. Pınar Arpaçay), İstanbul 2001, s. 107; Barry

Strauss, The Trojan War, New York, 2006, s. 2, 15, 23; 1988-2005 yılları arasında.

Clauson, S. Gerard. (1972) An Etimological Dictionary of Pre-Thirteenth – Century Turkish, Oxford University Press.

Cyrstal, D. (2010) A Little Book of Language. Yale University Press.

Durkin, P. (2009) The Oxford Guide to Etymology. New York. Oxford University Press.

Erus, R. (2007, 23 Eylül). DNA Testleri Etrüskler' in Türk Kökenli olduklarını söylüyor.
Hürriyet-Dünya.
<http://www.hurriyet.com.tr/dunya/dna-testleri-etrusklerin-turk-kokenli-olduklarini-soyluyor-7544610>
(erişim 9 Kasım 2018)

Fussell, S. (2013) Schedel: Cronicle of the World-1493. Köln. Taschen

Hacıeminoğlu, N.(2016) Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller. Bilge Kültür Sanat.

Hitchings, H. (2008) The Secret Life of Words. How English Became English. London. John Murray.

Kaçalın, M., Bilgin, A. Azmi. (1997)Türkiyat Mecmuası, -lagu/-legü eki üzerine, Edebiyat Fakültesi Yay. İstanbul, s.75

Karaağaç, G., (2008) Türkçe Verintiler Sözlüğü. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları

Korfmann, M.O. (2012). Troia Rüzgarı. M. Osman Korfmann' dan Seçme Makaleler, Ed.Aslan,R., Fecri Polat. Çanakkale, 2012, s. 4-61

Qaraşarlı, Çingiz. (2007) Truvalılar Türk İdiler. Azerbaycan Diller Üniversitesi. YOM.

Melchert, H. Craig. (2010) Anadolu'nun Gizemli Halkı Luviler. Kalkedon.

Meydan, S. (2009) Son Truvalılar. İnkılap Yayınevi

Solmaz, M. (2005). Biçimbilim ve Söz-dizim Açısından Etrüsk Dili, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TDK Türkçe Sözlükte (TDK, 1945 / 2011). Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkkan, R. O. (2002) Türk Tarih Tezleri, Türkler. C.1, Ankara, 2002, s.419

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF EDUCATION IN HOLY QURAN

Rafeq Hamood NAJI QASEM

Education is important in the behavior of man with the best values he refers to in the societies of high, whether religious or civilized, and the number of pedagogical education within the same society or the same country the number of fingers. Education is an absolute moral and religious necessity which is a must in general because it represents the spirit of constructive interaction in human societies. It is a lofty goal characterized by humanity in its creative and moral behavior in civilized human societies because it has an integrated brilliance in life which makes it moral in nature, , To be followed by the virtuous community because it seeks happiness, virtue and humanism. It has its methods, its status, its types, its characteristics and its orientations that build peoples on love, mercy, cooperation and faith in God Almighty. It upholds the good example and the first path through the proper divine legislation which Allaah has decreed for His slaves through His virtues and supreme values.

Keywords: Holy Quran, education

بسم الله الرحمن الرحيم

أهمية ودور التربية في القرآن الكريم

مفهومها وأنواعها وأسلوبها

أ.م.د/ رفيق حمود ناجي قاسم

المخلص

تعد التربية مهمة في سلوك الإنسان صاحب القيم المثلى التي يشير إليها في المجتمعات الراقية سواء كانت متدينية او متحضرة، وعدد أصحاب التربية الفاضلة داخل المجتمع الواحد او البلد الواحد بعدد الأصابع. فالتربية ضرورة أخلاقية ودينية حتمية لا بد منها بشكل عام كونها تمثل روح التعامل البناء في المجتمعات البشرية، فهي غاية سامية تتسم بها البشرية في سلوكياتها الخلاقية والخلقية في المجتمعات الإنسانية المتحضرة، لما لها من رونق متكامل في الحياة يجعلها ذات طابع أخلاقي ملموس وذات قيم راقية حميدة، يحتذى بها من قبل المجتمع الفاضل لأنها تنشد إلى السعادة والفضلية والإنسانية المحمودة. فلها أساليبها ولها مكانتها ولها أنواعها وصفاتها وتوجهاتها التي تبني الشعوب، على المحبة والرحمة والتعاون والإيمان بالله سبحانه وتعالى، وتتمسك بالقدوة الحسنة وبالمربي الأول عبر التشريع الإلهي السليم الذي شرعه الله تعالى لعباده عن طريق صاحب الفضائل والقيم العليا.

Abstract

المقدمة

تطرقت دراستنا البحثية في هذا الموضوع إلى العديد من المواضيع التربوية، التي تعد في الواقع في غاية الأهمية، لما لها من مدلولات إيجابية ودينية وأخلاقية وتربوية، كونها مستوحاة من القرآن الكريم والشريعة الإسلامية، فأهميتها تمثلت في الواقع المعاش ان التربية الأخلاقية القرآنية قد تعد من المفقودات بسبب تداخل الثقافات والطبائع البشرية المختلفة، التي تعد من السلوكيات البعيدة عن المنهج الإسلامي، وهذا ما ينتقاص مع سلوكيات وأخلاق المجتمع المسلم المتدين المحافظ الصحيح، البعيد عن التوجهات الفكرية والطوائف والأحزاب والفرق وغيرها، التي تعد بعيدة كل البعد عن القيم القرآنية، لأن هنالك فرق بين التوجه القرآني وبين التوجه البشري الفردي، وهذا يظهر جلياً في سلوكيات الفرق والجماعات سواء المتدينة وغيرها⁷⁴، فهناك طرق وعادات وسلوكيات وتوجهات وتداخلات وإختلالات، تداخلت فيما بعضهما البعض وأثرت بشكل أو بآخر، على المجتمعات والشعوب الإسلامية على وجه الخصوص عموماً، وأصبحت تدعي أنها تمثل السلوك والأخلاق والتربية، وهذا يعد بعيداً عن القيم والتربية القرآنية وتعاليمه وسلوكياته.

لأن الواقع من خلال القرآن الكريم يبين لنا التوجه والسلوك والتعاليم الصحيحة، التي أندھا القرآن والتشريع بشكل عام، لأن التشريع الإلهي واضح جداً فهو متحد في كل تعاليمه وليست هنالك أخلاقية مختلفة عند الأنبياء الأوائل⁷⁵ وعند النبي محمد صلى الله عليه وسلم، والحقيقة لا يوجد أي فرق بينهما، لا من خلال الناحية الدينية ولا من خلال التعاليم أو الأوامر، فهي كلها تعاليم واحدة ومنبعها الشارع الإلهي جل جلاله.

وقد ورد في القرآن الكريم ما يؤكد هذا القول وهذا الحكم، فالقرآن الكريم آخر الكتب السماوية التي انزلت من عند الله تعالى، والدليل أن الأنبياء عليهم السلام، كان كل واحد منهم يبشر بمن يأتي بعده، ولذلك فقد بشر به نبي الله عيسى عليه السلام بالنبي محمد صلى الله عليهم وقد ورد الدليل في القرآن الذي أزل على سيدنا ونبينا محمداً صلى الله عليه وسلم، قال تعالى: "إن الدين عند الله الإسلام"⁷⁶.

وهذا ما يدل على أن القرآن الكريم بين توحيد الدعوة عند الرسل إلى الله، وعرف حقيقة توجهاتها "الرسائل" الربانية، ومضمون الدعوة أنها إظهار الأخلاقيات السامية، وترسيخ قيم وتعاليم التربية في الفرد والمجتمع والإنسانية ككل. وللعلم فإن الدراسة تناولت مواضيع شتى تعد في غاية الأهمية كونها تنبه المجتمع وترشد بطريقة علمية وعقلانية ومستندة إلى التعاليم الدينية الصريحة، ومن ناحية أخرى فقد ربطت الدراسة بين التعريفات والمواضيع وبين المواضيع من ناحية التسلسل من خلال سرد أنواع التربية ومصادرها والتعريف بكل مبحث وبكل مطلب من مطالب التربية والمواضيع المشار إليها والمدونة في الدراسة، وتطرقت الدراسة إلى ذكر التربية القرآنية وبيئتها من خلال النص القرآني، لن الكريم عربي واضح وفصيح وبلغ ولا يحتاج إلى تأويلات كلامية أو

قاسم، رفيق قاسم، الإعداد التربوي والقيم التربوي عد كلا من نبي الله يوسف وزليخة⁷⁴

والملك، دراسة معاصرة، أنطاليا، تركيا، 2017م، 137

قاسم، رفيق قاسم، الإقناع في القرآن الكريم الأنبياء نموذجاً، مجلة توركش استدي، تركيا،⁷⁵

2018م، 177

آل عمران: 19/3⁷⁶

فلسفية او منطقية أو تأويلات يهودية وما شابهها من التأويلات التي لا تتعلق بموضوع الآيات القرآنية. وفي الأخير بينا في الختامة ما توصلت إليه الدارسة من خلال المفاهيم والتعاريف وأنواع التربية القرآنية، ونسال الله تعالى السداد والقبول والله الموفق.

المطلب الأول: التعريفات اللغوية

التربية

تعد التربية من اهم النظم والسلوكيات التي تستند عليها القيم والتقوم عليها المجتمعات، ومن هذا المنطلق فإننا نسعى جاهدين إلى تعريفها من أوجه متعددة دينية ولغوية وغيرهما ، كالاتي:

أولاً: لغة

التربية لفظ مشتق من الفعل ريب، وربَّ الولد، رباه ووليه وتعهده بما يعذبه وينميهِ، فهو ربّ يفارق، والولد مريبوب، وربيب، وتربية ورباه تربية، بمعنى أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولة، كان ابنه أو لم يكن⁷⁷، والرب: الإله المعبود، والمالك والسيد، والقيم والمدير، والرباني: الكامل في العلم والعبادة، وقيل: هو من الرب بمعنى التربية، وكانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم قبل كبارها⁷⁸، قال الإمام فخر الدين الرازي⁷⁹، جاءت كلمة التربية بمعنى التنمية والتنشئة⁸⁰ وهذا المعنى ورد في الآيات الكريمة، وفي الأحاديث الشريفة بلفظ التَرْكِيَّة والتأديب؛ فكلمتنا التَرْكِيَّة والتربية تحملان المعنى ذاته، لأن التَرْكِيَّة مثل التربية بمعنى أنها التنشئة، وقد ورد لها معنى عند الراغب الأصفهاني في مفردات القرآن، بأنها جاءت من أصل الزكاة النمو الحاصل عن بركة الله تعالى، ويعتبر ذلك في الأمور الدنيوية والأخروية⁸¹.

وقد ورد ذكرها "التربية" في القرآن الكريم؛ بمعنى الفلاح، وقرنت التَرْكِيَّة بالتربية معاً؛ قال تعالى: "قد أفلح من تزكى* وذكر اسم ربه فصلى"⁸²، وفي موضع آخر في القرآن الكريم وردت باسم فتية؛ قال تعالى: "إنهم فتية آمنوا بربهم وزدناهم هدى"، فالتربية هي العملية التنشئة والرعاية والتوجيه من جانب الكبير تجاه الصغير، والعلم حيال المتعلم، فلم يدع في حياته أي شيء إلا وقد أفادت فيه بما يصلحه، كذلك بالنسبة لحياة المجتمع لم يدع فيها أمراً، إلا وجعلت له نظاماً وهدياً بحيث يضمن للناس السعادة دائماً، والأمان في حاضر أيامهم ومستقبلها⁸³.

1547 ابن منظور، محمد لابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، ريب،⁷⁷

1548 ابن منظور، سبق ذكره،⁷⁸

282م، 1991، 3 الرازي، فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الغد العربي، القاهرة، ط/79

الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري، اللغة الصحاح، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، 6، ج/1987، 4بيروت، ط/

الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن الكريم، تحقيق/ صفوان عدنان 380، 1412، 1، الداودي، دار القلم الشامية، دمشق، كلمة، زكي، ط/

15-14/86 الأعلى:⁸²

، 1 المرسي، كمال الدين عبد العني، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة الجامعة، ط/83 1998،4

وعرفت التربية مصدر ربّ والرب في الأصل معناه التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حد التمام⁸⁴ كقولهم ربيّه، ورباه ورببه. وقد عرف الرب بأنه الذي يربي العلم الحكيم، ومعناه يرب نفسه بالعلم⁸⁵. وعرف الرب في الأصل بمعنى التربية، ولذلك قيل بأنها تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً، وعرف الرب بأنه نعت من قولك ربه يربه فهو رب، ثم سمة به المالك، لأنه يحفظ ما يملكه ويربيه⁸⁶. وأما عند مذكور فقد عرفها (التربية) بقوله: بأنها عملية تهدف على إيصال المرابي إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها، فهي تشمل جميع نواحي وجوانب النفس الإنسانية، أي جميع جوانب الشخصية والإنسانية، وهي تستعين بوسائل منها التعليم، لأن التعليم وسيلة للتربية ومدلوله أصبغ من مدلولها، لأنه "التعليم" مرتبط بموضوع معين⁸⁷. فمن خلال كل ما سبق ذكره من التعريفات السابقة الاصطلاحية للتربية فقد وجدنا تعريف عند بعض من المفسرين القدماء من المفسرين حول التربية بأن معناها الرّب في الأصل وهي بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً⁸⁸، وأما عند الراغب الأصفهاني فقد عرفها "التربية" بقوله، الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً إلى حد التمام⁸⁹ ووجدنا لها تعريف مناسب في عصرنا المعاصر وعرفها "التربية" بأنها تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي⁹⁰،

وأما التعريف لها "التربية" من جانب التفسير فقد عرفت "التربية" من قبل المفسر الشوكاني بقوله: والتربية التنمية⁹¹. وقد ورد ذكر التربية من قبل الإحسان من الولد لأبويه قال تعالى: "وَإِخْضُ لَهَا جَنَاحَ الذَّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِي صَغِيرًا"⁹² وقد عرفها القرطبي بقوله: أن الله تعالى خص في الآية ذكر التربية في

الأصفهاني، الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق/ صفوان عدنان⁸⁴
م، 2005333، 4، داوودي، دار القلم، دمشق، والدار الشامية، بيروت، ط/

الفيروزآبادي، مجدالدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، رتبته / خليل⁸⁵
مأمون شيجا، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط/ 2، 2007م، 481
البيضاوي، ناصرالدين البيضاوي، تفسير البيضاوي، دار الكتب العلمية، لبنان- بيروت،⁸⁶
1/م، 1988، 1/ط/

31-32م، 2001 مذكور، على أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي،⁸⁷
البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار القرآن، تح/ بشار عواد معوف - عصام فارس الحرشاني،⁸⁸
1، 3م، 1978، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/

148 الأصفهاني، مرجع سابق،⁸⁹

19 الحازمي، أصول التربية الإسلامية، مرجع سابق،⁹⁰

الشوكاني، محمد علي الشوكاني، تفسير فتح القدير، تحقيق/ سيد إبراهيم، دار الحديث،⁹¹
م، 3 / 1993.370، 1 القاهرة، ط/
17/24 الإسراء:⁹²

هذا المقام "مقام الأبويين" نظراً لأهميتها وصعوبة الجهد فيها، ولعل الحكمة منها ليتذكرهما العبد ويعلم حجم شفقة الأبويين عليه، وتعبهما في تربيته، فيزيده ذلك إشفاقاً لهما وحناناً عليهما⁹³.

وقد عرفت التربية عند السيد قطب في تعريفه للرب قال: بأن الرب هو المتصرف بالكون والمالك لكل شيء، وقد اطلق هذا التعريف من باب اللغة، بانه يقصد به على السيد وعلى المتصرف للإصلاح والتربية ويشمل العالمين "الجن والإنس"، لأنه لم يخلق الكون ويتركه هماً، او سداً، إنما يتصرف به بذاته ويرعاه بمشيئته ويربّيه⁹⁴. ومن خلال التعريفات اللغوية السابقة حول التربية، نستنتج تعريفاً لغوياً لها، بأن التعليم المستمر والحديث مع الحرص والمراقبة للأولاد لكل تصرفاتهم.

من خلال التعريفات السابقة عند القدماء من المفسرين فقد عرفت التربية بأنها: الرب في الأصل وأما عند الراغب الأصفهاني فقد عرفها بقوله، بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً الرب في الصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً إلى حد التمام ويمكن تعريف التربية بأنها تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي⁹⁵.

التربية في الاصطلاح

عرفت التربية الإسلامية في الإسلام بأنها: منهج متكامل يعنى بالجسم والروح والعقل، من أجل تكامل النظرة الإسلامية إلى الحياة والوجود والمجتمع، وقد جمعت التربية الإسلامية بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل، وتقوية الجسم، فهي تعني بالتربية الخلقية والصحية والعقلية، من دون إعلاء لأي منها على حساب الآخر. ولذلك ينشأ المسلم عبرها سواياص قوي الصلة بالله، محققاً لرسالته في الحياة⁹⁶.

طريقها تتم تنمية جوانب الشخصية أما علماء التربية المحثون فيرون أن التربية: هي تلك العملية التي عن الوعي والدرارك المعرفي والمستوى العاطفي والوجداني الذي يشتمل الإنسانية في مستو ياتها المختلفة، مستوى العلمية المختلفة، والإتجاهات والقيم، والمستوى الحركي والنزوع والمهارة الذي يتصل بالمهارات على الميول التي تعتمد بالدرجة الأولى على حركة البدن.

⁹³ القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق/ محمد ابراهيم الحفناوي - محمود حامد، عثمان، دار

م، 2002.71/70، 1، الحديث، القاهرة ط/

، 12 قطب، سيد قطب إبراهيم، في ظلال القرآن الكريم، دار الشروق، بيروت- لبنان، ط/ ⁹⁴

1986، 1/22.

⁹⁵ الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض،

ط/ 1، 2000م، 19.

، 1 ط/ دار الأنصار، القاهرة، الجندي، أنور الجندي، موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، ⁹⁶

م، 1979.391/ 3

ومن خلال ما سبق التربية الأسرية: هي الأمر الذي يعمل على توجيه نمو الفرد الإنساني على وجهه تحقق به مشاركته في الحياة الأسرية، على النحو الذي وضعه الدين الإسلامي خاصة فيما يتعلق بجوانب حقوق الزوج والزوجة والأولاد والآباء والأرحام؛ باعتبارهم الركيزة الأساسية للحياة الأسرية⁹⁷.

ومن خلال من كل ما سبق من التعريفات السابقة التي عرفت التربية اصطلاحاً قديماً وحديثاً وقد بوبأ لها عناوين وابتكرنا لها أسماء تتناسب مع التعريفات الكلية والشاملة للتربية التي سوف نعرفها بتعريف مفصلة كالآتي:

أ- تربية إنسانية

التربية الإنسانية أحد فروع علم التربية الذي يعنى بتربية الإنسان وإعداده في مختلف جوانب حياته، وفي كافة مراحل عمره، وذلك من منظور الدين الإسلامي الحنيف⁹⁸، وقد ورد تعريف اصطلاحى لمعنى كلمة تربية فإن لها (التربية) معاني كثيرة إلا أنه يختلف من عصر إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، لأن العملية التربوية كثيراً ما تتأثر بالعوامل والتغيرات الزمانية، والمكانية والاجتماعية التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على شخصية الإنسان في مختلف جوانبها على اعتبار أن لكل نشاط أو مجهود أو عمل، يقوم به الإنسان يؤثر بطبيعة الحال في تكوينه، أو في طباعه أو في تعامله أو في تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، ويتفاعل مع من فيها وما فيها، إما سلباً أو إيجاباً، وكما قال عبد الرحمن الغامدي: بأن التربية لا تخضع لتعريف محدد، بسبب تعقيد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد والقيم والدين والأعراف والأهداف من جانب آخر⁹⁹. لأنه التربية الفردية في الدين أو في غيره لا تنربط بسلوكيات منفصلة، فعامل البيئة وعامل التربية الدينية وعامل الأخلاق وعامل الأسرة والمجتمع يؤثر في العقيدة والتوجه والسلوك والخلق، ولا ننسى وجود القانون الوضعية التي قد تحصر القيم والتربية الدينية بعيداص عن التعاليم الدينية، وقد تبعدها "القوانين والتعليمات الوضعية" عن تطبيقها من قبل المجتمع المحافظ، حتى مع وجود المجتمع المسلم المحافظ، ومما يؤسف له نجد أن القانون الوضعي هو من يتحكم بالأخلاقيات وبالسلوكيات وبالتربية حتى بالعبادات.

ب- تربية سلوكيات

التربى السلوكية تعني كل نشاط ومجهود يقوم به الإنسان فتعرف من خلالها أنها تؤثر في تكوينه، وطباعه، وتعامله، وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، ويتفاعل معها بمن حوله، وذلك إما بشكل إيجابي أو بشكل آخر قد يكون على سبيل المثال شكلاً سلبياً، كما أنها "السلوكيات" تتأثر بالكثير من العوامل التي تؤثر في الإنسان، إما بشكل مباشر أو غير مباشر، ويرى الكثير من خبراء علم التربية وعلم الاجتماع، بأن التربية متطورة وتتطور وتتغير بتغير الزمان والمكان¹⁰⁰. وهذه هي طبيعة

أبو حميدي، على عبده شاكر، التربية الأسرية المتضمنة في سورة النساء، رسالة مكملة⁹⁷ لنيل درجة الماجستير كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،

1416، 031

⁹⁸ <http://www.somaliatodaynews.com/port>

⁹⁹ <http://www.saaid.net/Doat/arrad/17.htm>

2م، 1986 يالجن، مقداد بالجن، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط/ب/ط،¹⁰⁰

وحقيقة التربية مع السلوكيات ومع غيرها من الصفات التي تتوائم معها وتؤثر عليها وتتأثر بها البشرية.

ج- تربية إسلامية

التربية أنواع منها تربية دينية ومنها تربية لا دينية، ولهذا فقد عرفت التربية الإسلامية بأنها نظام تربوي شاملاً يعد إنساناً متكاملاً دينياً ودنياً، اعتماداً على الشريعة الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية)، ولذلك فإن مفهوم التربية الإسلامية يعد مفهوماً شاملاً، لكل ما يلزم ويخص الإنسان من أجل تربيته على منهج الدين الإسلامي. ولذلك فعندما ذكر المعنى الاصطلاحي للتربية الإسلامية، فقد وجدنا أنه دل على أن له علاقة متضمنة بالمعنى اللغوي لها لأن المعنى اللغوي لكلمة التربية يدور حول المعاني التي تدل على التنمية، والتنشئة، والرعاية، والإصلاح، والتربية، ولا تقف عند هذه فقط، فهي تدور أيضاً حول تنمية النفس، وتنشئتها، والقيام برعايتها، وتطهيرها من الدناءة، وتزكيتها، والحرص على تعليمها، وتأديبها حتى يتحقق التكيف المطلوب لأجله، المشمول بالتفاعل والتناغم الإيجابيين، من أجل جمع جوانبها المختلفة مع ما حولها من الكائنات والمكونات، فالحقيقة عنها أنها إطار متين قويم بنظام تربوي مصدره التوجيهات والتعاليم الإسلامية الأصلية، كونه يختلف تماماً عن النظم التربوية الأخرى سواء أكانت شرقية أم غربية¹⁰¹.

ومن خلال التعريفات السابقة الاصطلاحية للتربية ونستنتج منها تعريفاً اصطلاحياً قد يكون مناسباً لمفهومها ومعناها بأنها "التربية" هي الارتباط الكامل بتعاليم الله تعالى من الآداب والفضائل الواردة في القرآن، والالتزام بمنهج الرسول الأكرم وتتبع تعاليمه الفردية والعمومية وأقواله العامة والخاصة وأفعاله الأخلاقية والأسرية، مع الاقتداء بتصرفاته وأحكامه السرية "كتصرفه مع المنافقين" والجهرية "كأحكامه على المتخلفين من الجهاد" وتطبيقها في نفس الفرد لغاية تعبدية ولهدف رباني لا تقليد ولا مظهرًا.

د- تربية علمية

ويقصد بالتربية العلمية بهذا الاسم لأنها تنظر للتربية الإسلامية من وجهة نظر علمية بحثة من خلال المناهج التي تضعها للمادة الإسلامية المطروحة "المنهج" للمدارس، فهي كذلك "التربية" تشمل العلوم الإسلامية، كونها تعتبر نظاماً تربوياً مستقبلاً ينبع من كل التعاليم والتوجيهات "التوجهات" الإسلامية. وقد عرفت التربية الإسلامية، بأنها علم واحد لفروع التربية التي تجمع بين علوم الشريعة وعلوم التربية في معالجة القضايا، من خلال إسلامية صحيحة تتوافق مع ظروف الزمان والمكان، ولهذا فهي تعني الآراء والمبادئ، والمفاهيم والممارسات التربوية الأخلاقية، ذات الأصول الإسلامية المقررة في المناهج الإسلامية، والغرض منها تربية المسلم الذي يطيع أوامر الله تعالى، ويبتعد عما نهى¹⁰².

23 يالجن، مرجع سابق،¹⁰¹

وهناك تعريفات أخرى لم يسع لنا المجال ذكرها كونها متعددة التربية في كل المجالات لذلك أخذنا ما يناسبنا ويتوافق مع دراستنا من التعريفات.

المطلب الثاني: مفهوم التربية

بالعودة على المعاجم (اللغوية) نجد أن تعريف مصطلح (التربية) يتضمن (يحتوي) دلالات كثيرة ومعاني متعددة المجالات، فقد يقصد بها بالزيادة أو النمو أو العلو أو الخلق الحسن أو التصرف القويم قال تعالى: "يحق لله الرباء ويربي الصدقات"¹⁰³.

وقد تأتي بمعنى آخر كالنشأة أو الرعاية أو التربية الحسنة والشعور برقي التربية الفردية وتموها في الشخص: "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً"¹⁰⁴ فالدعاء هنا يدل على التربية الصالحة، ذات خلق رفيع وسلوك فريد يحتذى به، البعيدة عن العصيان والكران.

وقد ورد ذكرها (التربية) في معاني جمة في المعاجم منها على سبيل المثال: التربية لفظ مشتق من الفعل ريب. ومن قولك رب الولد: رباه وليه وتعهده بما يغذيه وينميه، فهو رابٍ، والولد مربوب، وريب. وتربيته ورباه تربية، بمعنى أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولة كان ابنه أو لم يكن¹⁰⁵. وقيل بان الرب: الإله المعبود، والمالك والسيد، والقيم والمدبر¹⁰⁶. وان معنى الرباني: الكامل في العلم والعبادة. وقيل: هو من الرب، بمعنى التربية، وكانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم قبل كبارها.¹⁰⁷ وعند الإمام فخر الدين الرازي، نجد أن المربي عنده على قسمين: أحدهما: أن يربي شيء ليربح على المربي، والثاني: أن يربيه ليربح المربي. وتربية كل الخلق على القسم الأول: لأنهم يربون غيرهم ليربحوا¹⁰⁸.

ويقصد بتلك التعاريف والمصطلحات السابقة لتعريف كلمة (التربية) بأن معناها في الدراسة هي عملية تنمية وتنشئة وتزكية وتهذيب¹⁰⁹. ومن خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن التربية تدور حول مصطلح الإصلاح،

¹⁰³ 276 / البقرة: 103

¹⁰⁴ 17 / الإسراء: 104

¹⁰⁵ 1547 ابن منظور، لسان العرب، المعارف، مادة ريب،

¹⁰⁶ 250 معجم لوجيز، مادة ريب، دار المعارف، ...،

¹⁰⁷ 1548 ابن منظور، لسان العرب، المعارف، مادة ريب،

¹⁰⁸ 282م، 1991، 3 الرازي، فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الغد، القاهرة، ط/

¹⁰⁹ عزه، عابس محمد الشهري، مبادئ التربية النفسية في القرآن الكريم وتطبيقاتها المعاصرة" 29الأصول الإسلامية"، أم القرى مكة،

والقيام بأمر المتربي الأول، وتعهده ورعايته بما ينميه، وتبين لنا بأن المفهوم التربوي لها (التربية) مرتبط بجميع تلك المعاني¹¹⁰ السابقة لها.

وقد استنجنا لها مفهوماً من خلال المفاهيم السابقة قد يكون مناسباً مع مقامها، وقلنا والتربية في حد ذاتها تدل إما على الإصلاح أو التصحيح أو على التربية الشخصية (الفردية)، أو الأسرية (العائلة) أو الخلق عامة (المجتمع) ولذلك فالتربية مصطلح غني من اسمها ومعناها كونها تأتي بمعنى التهذيب والأدب والتزكية والتعليم والمعرفة والعلم.

المبحث .../ التربية في القرآن

تناولت دراسات وبحوث عدة هذا المجال التربوي الديني الشامخ، من حيث سردها للآيات القرآنية أو ذكر بعض من معانيها في نطاق "التربية"، ولكننا في الحقيقة وجدنا أنها درست من نواح قد تكون مختلفة عما نسموا إليها في المعنى، أنها لم تكن في الصميم من حيث التوجه التربوي الرباني، لأنها شأنتها بعض الجوانب التي تحتاج إلى إضفاء المعارف التربوية "القرآنية"، لأن بذل الجهد للوصول إلى غاية الرجاء المقصود، وشرح مفاهيمها وتعاليمها السامية "التربية"، التي ذكرت في المصدر التشريعي الأول هو محور البحث وهدفه.

وعند الحديث عن هذا المجال "التربية"، فإننا نكون أمام قيم عظيمة وجليلة وثابتة بعيدة عن المتغيرات الدخيلة فيها "التربية الدينية"، التي أسست من منبع رباني قائم على تعليم ونشر الفضيلة ونبذ وترك الرذيلة، وقد تم تقسيم هذا المبحث إلى مطالب ذات طابع معرفي وعلمي، في إطار القرآن والبحث ذاته "مفهومه" وقبل ان نخوض في الخوض فيه "البحث" لا بد أن نتطرق إلى التعريفات والمعطيات المذكورة فيها "التربية القرآنية" كما أن للتربية معاني جمّة في اللغة فذلك للتربية لها معاني في القرآن الكريم، بمعانٍ متقاربة منها على سبيل المثال:

زكاه في العلم: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ" ¹¹¹ وزكاه في الطاعة: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَخُفِضَ لَهُمَا جَنَاحَ الذَّلِيلِ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا" ¹¹² وزكاه في التربية: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ" ¹¹³ وقد بين ابن كثير حول هذه الآية بقوله؛ أن المعنى أما أنت الذي رببناه فينا، وفي بيتنا، وعلى فراشنا، وانعمنا عليه مدة من السنين" ¹¹⁴. وزكاه في الحكمة: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ۗ وَمَنْ يُؤْتَ" ¹¹⁴

1، الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، ط/110، 2000م، 18.

البقرة: 31/2¹¹¹

الاسراء: 24/17¹¹²

الشعراء: 18/26¹¹³

3/344 ابن كثير، سبق ذكره، ¹¹⁴

الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَبِيرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ" ¹¹⁵ وزكاه في التعليم: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَعَلَّمْتُمْ مَا لَمْ تَعْلَمُوا أَنْتُمْ وَلَا آبَاؤُكُمْ" ¹¹⁶ وزكاه في القراءة: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "أَفَرَأَى بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" ¹¹⁷ وزكاه في الفهم: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "فَقَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ" وَكَلَّا أَتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا" ¹¹⁸ وزكاه في العلوم: وقد وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: "قال تعالى: "كُونُوا رِبَاذِينَ يَمَّا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَيَمَا كُنْتُمْ تُدْرُسُونَ" ¹¹⁹ قال ابن عباس فيها وغير واحد: أي حكماء وعلماء حلما ¹²⁰. ففوز الإنسان في الآخرة وسعادته في الدنيا هو بذكر الله تعالى وقد بين هذا القرآن الكريم، خاصة فيما يتعلق من أمور البشر في الدنيا مع ما يتوكل من الحياة، أن القرآن الكريم هو الحل، قال تعالى: "إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم" ¹²¹.

ولقد وضع القرآن للإنسان دستور حياته، وهو دستور كامل للإنسانية تشتمل على العقائد والعبادات والمعاملات والآداب الفردية والاجتماعية، بأسلوب واضح وبحجة قوية، بحيث يصلح لكل الإجناس؛ ولكل زمان ومكان، منهجه من صنع الخبير العليم الذي أحكم كل شيء صنعه وهو منهج تتضاءل بجانبه قوى العقول البشرية، وتتقاصر دونه كل الجهود البشرية.

فالسور التي تختص بأمور التربية في القرآن هي لحكمة منها سبحانه، لأن القرآن الكريم عموم أرسى قواعد الأخلاق الكريمة، وقد وجدنا فيه سوراً اختصت بالتربية وعينت بالأمر وبمكارم الأخلاق، واشتملت على النهي عن عمل المنكرات والقبائح والمنكرات مع توجيهها بالأمر بالمعروف، وتضمنت الآداب والأخلاقيات العامة التي ينبغي لكل مسلم أن يتخلق بها يتحلى بها، فعلى سبيل المثال نذكر بعض السور التي تطرقت بشكل أكثر في القرآن مثل سورة النساء، وسورة النور، وسورة لقمان وسورة الأحزاب، وسورة الحجرات، وسورة الطلاق، ففي كل . فيقول الصابوني أن ¹²² واحدة منها بيان موجز لما اشتملت عليه كل سورة من هذه السور في مجال التربية السورة(النساء) انتقلت من الأسرة إلى دائرة المجتمع، فأمرت بالإحسان في كل شيء، وبيّنت أساس الإحسان والتكافل والتراحم، والتناصرح والتسامح، والأمانة والعدل، حتى يكون المجتمع راسخاً ¹²³.

¹¹⁵ البقرة: 269/2

¹¹⁶ الأنعام: 91/6

¹¹⁷ العلق: 1/96

¹¹⁸ الأنبياء: 79/21

¹¹⁹ آل عمران: 79/2

ابن كثير، إسماعيل عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تح/ سامي محمد سلامة، دار طيبة، ¹²⁰ 1/385 الرياض، 1999م،

¹²¹ 9 الإسراء: 17/

المرسي، كمال عبد الغني المرسي، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة ¹²² الجامعة، مصر، 1998م، 28

الصابوني، محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، مكتبة الإيمان، المنصورة، المنصورة، ¹²³ 1977م، 1/ 257

مصادرها وأسسها ومنهجها

تتميز التربية الإسلامية بأعظم المصادر والأساليب في نصوصها أو أسلوبها، كون تشريعها مصدر إلهي، ومصدرها رباني أيضاً، وحتى أساليبها لا تخلوا من القدوة الحسنة والمربي العظيم، سيدنا وحبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

ويمكن ان نعرف منهج التربية بأنه " مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد تنميتهم تنمية شاملة كاملة: جسمياً وعقلياً وجدانياً، وتعديل سلوكهم في الإتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته، ويهتدي المنهج الإسلامي بكل ما جاء في القرآن الكريم والحديث الشريف في تربية وتكوين الإنسان المؤمن. وهو يقوم على فلسفة واقعية متكاملة ومتوازنة وشاملة لكل جوانب الحياة، تدعو إلى المشاركة بالرأي وجدال الآخرين بالحكمة والموعظة الحسنة، وتعمل على ويقوم منهج التربية الإسلامية¹²⁴ بتنمية طاقات وقدرات الإنسان مع مراعاة استعداد وقابلية وميول الفرد المتعلم على أربعة أسس جوهرية: الأساس النفسي، والأساس الاجتماعي، والأساس الفلسفي، والأساس المعرفي، ويعتبر الأساس النفسي ركيزة أساسية في بناء المنهج الإسلامي، ومنهج التربية الإسلامية يربي النفس البشرية، ليكون الإنسان عبداً صالحاً قادراً على بناء المجتمع الإسلامي المتكامل، كونه يتناول الأساس النفسي في منهج التربية الإسلامية الخاص بالإنسان ككل، وفي استعدادات المتعلمين، من حيث الفروق الفردية بينهم وميولهم¹²⁵.

المبحث مصادر التربية الإسلامية وأقسامها

من خلال البحث حول التربية الإسلامية تبين لنا أن مصادر التربية الإسلامية هما القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن هذا المفهوم المستنبط حولها "التربية الإسلامية" سنتطرق إلى لمحة عنهما من أجل التعريف بهما، على النحو الآتي:

المطلب الأول: القرآن الكريم

من خلال القرآن الكريم الدستور الرباني الذي تستند إليه البشرية المتدينة، من مختلف الأديان من حيث البحث والنظر لما فيه من علوم ومعارف وإخلاقيات ذات صلة بأهل الملة من أصحاب الحل والعقد. ومن هذ المنطلق فقد وضح لنا الله تعالى في القرآن الكريم، عن التربية والمربي من خلاله "القرآن" كل ما يتعلق بالتربية ككل، وسوف نحاول أن نرتب مصادر التربية من خلاله (القرآن) على النحو الآتي:

المربي والمؤدب : الله

السيد، عاطف السيد، التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، حقوق الطبع والنشر محفوظة¹²⁴
للمؤلف، الشاملة، 38

السيد، مرجع سابق، 38¹²⁵

"والله معكم" و"علمك مالم تكن تعلم" "إن معي ربي سيهدين" والله معكم، أن عمل المرابي تال وتابع خلق الله وإيجاده، كما أنه تابع لمنهج الله وشريعته¹²⁶ أن المرابي الحق على الإطلاق هو الله الخالق وشرع شرعا ... خالق الفطرة، وواهب المواهب، الذي سن سننا وقوانين لنموها، وتدرجها وتفاعلها هي إيصال المرابي إلى درجة الكمال التي هيأها الله لها، عن طريق بلتحقيق كمالها وصلاحتها وسعادتها مراعاة فطرته، وتنمية مواهبه، وقدراته وطاقاته بطرق متدرجة، وتوجيهها للعمل في إعمار الحياة على عهد الله وشروطه¹²⁷.

اسم المزكى "محمد صلى الله عليه وسلم"

يبين الله تعالى عن المرابي والقنوة في القرآن الكريم فقال تعالى: "مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ" ¹²⁸ وقال تعالى: "وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ" ¹²⁹ وزكى الله تعالى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم وزكى خلقه وزكى بصره فقال: "مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى" ¹³¹ وزكى علمه ¹³⁰ فقال: "وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ" وزكى لسانه فقال: "لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ" ¹³² فقال: "وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِّنَ الْمَتَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ" لِتُعْجَلَ بِهِ" ¹³³ فهنا إشارتان تربويتان: الولي تثبت الفؤاد ورسخ الإيمان، والثانية تعليم الترتيل في قراءة القرن الكريم، وفيها نزلت توصيات ربانية صريحة من الحق جل جلاله، إلى رسوله محمد صلى الله عليه وسلم كما في الآيات التي ذكرناها¹³⁴. وبين خلقه وادبه ورحمته فقال تعالى: "لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ" ¹³⁵.

المطلب الثاني: التربية الإسلامية

في هذا المبحث نتحدث عن التربية الإسلامية من حيث التعريف والأساليب والخصائص ونكر مجمول التربية بمفهوم فكري ديني.

مفهومها"تعريفها"

-
- النحلوي، عبد الرحمن النحلوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة ¹²⁶ والمجتمع، دار الفكر العربي، بيروت، ب/ت، ط، 12-14
 مذكور، علي أحمد مذكور، مناهج التربية وأساسها وتطبيقاتها، دار الفكر ¹²⁷ العربي، بيروت، 2001م، 30
 الفتح: 29/48¹²⁸
 آل عمران: 144/3¹²⁹
 القلم: 4/68¹³⁰
 النجم: 12/53¹³¹
 الحج: 87/15¹³²
 القيامة: 16/75¹³³
 النحلوي، مرجع سابق، 23،¹³⁴
 آل عمران: 128/3¹³⁵

عرفت التربية الإسلامية: بأنها التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى إقتناع الإسلام، وتطبيقه كلياً في حياة الفرد والجماعة. فهي تمثل ضرورة حتمية لتحقيق الإسلام كما أراد الله أن يتحقق، وبهذا المعنى تنتهي النفس الإنسانية لتحمل الأمانة، شريطة أن يكون مصادرها هي نفسها مصادر التربية الإسلامية، وأهمها القرآن والسنة¹³⁶.

ويمكن أن نعرفها حسب مفهومنا الشخصي بأنها "التربية الإسلامية" تنمية الفكر الإنسان على أسس نفسية وعقدية دينية وفكرية توعوية وحياة أخلاقية وادبية، وتنظم سلوكه وعواطفه وتصرفاته وتوجهاته على أساس قيمة تستند على الدين الإسلامي، من أجل تحقيق أهداف الإسلام النبيلة المتناقسة مع روح الإنسان في حياة الفرد والأسرة والجماعة والشعوب وخلق جيل متمسك بالعلم والقيم ومتسلح بالمصادر التشريعية ومقتدي بالقدوة الحسنة محمد صلى الله عليه وسلم، وهي تنظم ودستور وتشريع للإنسانية في كل مجالات الحياة سواء الخاصة او العامة أو فيما يتعلق بالكائنات الأخرى فهي "التربية الإسلامية" نظم كلية تخص الإنسان والحيوان.

ومفهوم التربية الإسلامية واسع وشامل قد لا نستطيع ذكر كل جوانبه التربوية والدينية الكثيرة، ولكننا من خلال دراستنا البحثية في الكتب، وجدنا عند النحلاوي قول مستنبط للأصول اللغوية للتربية للإستاذ عبدالرحمن الباني، من خلال كتاب مبسط لمحاضراته حول مدخل التربية، ولذلك يعد مفهوم التربية الإسلامية غير منحصر فهو علم يستوحي من الدين الإسلامي، ولكن الباني استنبط التربية من الأصول اللغوية فقط وحددها بالآتي: المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها وتنمية مواهبه واستعداده كلها، وهي كثيرة. توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب كلها نحو صلاحها، وكمالها اللائق بها. ثم يستخلص من هذه الاستنباطات السابقة التي ذكرناها عنه، نتائج أساسية في فهم التربية كالآتي:

النتيجة الأولى: أن التربية عملية هادفة، لها أغراضها وأهدافها وغايتها. والنتيجة الثانية: أن التربوي الحق على الإطلاق هو الله الخالق: خالق الفطرة وواهب المواهب، وه الذي سسن سسناً لنموها تدريجاً وتفاعلاً، كما انه شرع شرعاً لتحقيق كمالها، وصلاحها وسعادتها. والنتيجة الثالثة: أن التربية تقتضي خطأً متدرجاً تسير فيها الأعمال التربوية، التعليمية وفق ترتيب منظم صاعد، مع الناشئ من طور إلى طور، ومن مرحلة إلى مرحلة. والنتيجة الرابعة: أن عمل المربي عالٍ، وتابع لخلق الله وإيجاده، كما أنه تابع لشرع الله ودينه. 137

ونجد أن مفهوم التربية مرتبط ارتباطاً بمفهوم الدين، لأن التربية الدينية أساساً متعلقة به وهذا يدل على أن الإرتباط كلياً وليس نسبياً، لأن كلمة الدين كانت عند العرب محصورة بشيء من الطقوس

النحلاوي، عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة، دار 136 الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، ط/25، 23، 2007

النحلاوي، مرجع سابق، 17¹³⁷

وفيها من الغموض والرعب يحاكمهم "العرب"، فجاء القرآن الكريم وأبعد الغموض والشكوك عنهم ووضح لهم كلمة الدين وميزها حين جعلها من معانيها اللغوية الأربعة تقوم مقام نظام بأكمله، يتألف من أربعة دساتير فأكثر، ولكننا نذكر الأربعة الأجزاء وهي: الحاكمة والسلطة العليا "الإلهية". الطاعة والإذعان لتلك الحاكمة والسلطة "من قبل أتباع الدين، أو المحلوقات". النظام الفكري والعلمي الذي أوجدته تلك السلطة والحكمة. المكافأة التي تكافئ بها السلطة أو الجزء الذي تجزي به على اتباع ذلك النظام، والخضوع والإخلاص له، أو على التمرد عليه، والعصيان له¹³⁸.

وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم نِعَمَ المربي والمعلم بل أفضل مُرَبِّ ومعلم لأصحابه رضوان الله عليهم، إذ كان صلى الله عليه وسلم أقدر الناس على الاستفادة من الأساليب التي تقرب المفاهيم إلى الأذهان، وتساعد على ترسيخها في عقولهم وقلوبهم.. ينتقل من أسلوب إلى آخر مراعيًا حال المخاطبين فتارة، يبدأ بالقول المقرون بالفعل، وتارة يطلب التطبيق من آخرين، وأخرى يستخدم السؤال والحوار، كما أنه صلى الله عليه وسلم يلجأ في بعض الأوقات، ووفقاً لواقع الحال، إلى استخدام القصة أو ضرب الأمثال أو التشبيه، أو يستخدم أسلوب التشجيع حرصاً منه صلى الله عليه وسلم على أن تنتقل هذه التوجيهات النبوية الشريفة من مرحلة القول إلى مرحلة التطبيق والفعل¹³⁹.

المبحث : أنواع التربية

عند الحديث عن أنواع التربية الدينية او غيرها فإننا نجد أنها متعددة بل وكثيرة فهي تبدأ من الفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني ككل، ولولا تنحصر بافئسان فقط بل تشمل على السلوكيات تجاه المخلوقات والكائنات الأخرى، وعلى هذا الأساس تنطلق إلى الجانب الإنساني، كون الوضع التربوي للبشرية يعد على المحك حقيقية، ولهذا فقد تناولنا أنواع التربية على هذا النحو:

المطلب الأول: التربية الفردية

تعد التربية الدينية من أهم التربويات الإسلامية "الدينية" على الإطلاق، ومن أهم التربويات الكلية على المستويات الأسرية التربوية والأسرية، وكذا المجتمعات الدينية المحافظة التي تستخدم الدين في التربية الدينية، من أجل تنشئة الأجيال تنشئة حسنة، ولكن الغرض منها "التربية" إعداد وتربية وإشراف على الأجيال الإسلامية بكل مستوياتها العمرية "الطفولة- الشباب- الرجولة- الشيخوخة"، وتحسين صورتها "التربية" ضمن التعاليم السماوية "الدينية" أمام المجتمع "الخلق"، من دون إفراط أو تفريط بعيدة "الأجيال" كل البعد عن الغلو والتطرف والانحراف واتباع الهوى، وتطوير ذاتها المكانية بين الأوساط الأسرية بما يضمن حبها والإقتداء بها، يضمن لها "الأجيال" العيش بأمن وسلام فيما بينهم "المجتمع"، على اسس تربوية حسنة كاملة.

النحلوي، مرجع سابق، 13818

الزيد، حصه عبد الكريم، اهمية دراسة السيرة النبوية للمعلمين، مجمع الملك فهد لطباعة¹³⁹ المصحف الشريف بالمدينة المنورة، ب/ط،ت، الشاملة، 35

فالتربية الفردية والمسؤولية الكلية الفردية تقع بين البشر، وقد وصى الرسول بوصية تحمل حكم قاطع يتضمن حقوق أهلية "زوجية" وتربوية وإنسانية وأخلاقية ومعاني كثيرة حوله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله سائل كل راع عما استرعاه: أحفظ أم ضيع، حتى يسأل الرجل عن أهل بيته"¹⁴⁰.

المطلب الأول: التربية الأسرية الحسنة

تعد التربية الأسرية الحسنة "الدينية" من أفضل التربيات على الإطلاق، كونها جاءت عن طريق الوارثة وعن طريق البيئة وعن طريق المجتمع والدين، فهي تربية متكاملة ومتممة لبعضها البعض. وقد قال محجوب أن التربية الأسرية المكونة من الأبوين أقدم مؤسسة اجتماعية للتربية عرفها الإنسان إذا إنها كانت ولا تزال المؤسسة الوحيدة التي تعلم وتهذب الطفل وتنقل إليها، عن طريق الأب خبرات الحياة ومهارتها المحدودة ومعارفها البسيطة، وكانت القبيلة هي التي تساعد الآباء في عملية التربية كثيراً ما كان الإبن وارثاً لمهنة والده التي تعلمها. ومارسها معه ولا زالت الأسرة في المجتمع المختلفة هي مصدر التربية والمعرفة بالنسبة لأبنائها.

كانت الأسرة تقوم بواجب التربية من الناحية الصحية والجسمية فيوفر الأيوان لطفلها الطعام والشراب والكساء والمأوى ثم تعليمه المهنة التي يعيش بها في المستقبل وغالباً ما تكون مهنة الوالد على حين تتعلم البنات أمور البيت وقد تساعد في أعمال الزراعة مع أمها، ولكن تطور الحياة جعل 141. الأسرة تسعى إلى تعليم أبنائها وأصبحت المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة

المطلب الثاني: التربية الدينية الاجتماعية الأخلاقية

تمثل التربية الدينية في المجتمع ككل أهمية كبيرة على كل المستويات والقيم والخلق، سواء كانت محلية "حقوق الجار والأهل والصاحب وابن السبيل وإكرام الضيف..." أو كانت خارجية "التعامل مع أهل الكتاب وغيرهم والحقوق والواجبات لغير المسلم، والمعاملات والمعاهدات..."، فكل تعامل طيب يأتي ضمن مفاهيم التربية الأخلاقية الإسلامية.

والدليل على ذلك موجود في النص القرآني الكريم وفي السير النبوية الشريفة، وفي آداب المصطفى وسننه المحمدية صلى الله عليه وسلم، تجدها "الأداب التربوية النبوية" مملوءة بالأحاديث الواعظة والدالة والمبينة، كما ورد في الحديث الشريف قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع، وكلكم مسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته والرجل راع في مال أبيه ومسئول عن رعيته ومسئولة عن رعيته، وكلكم راع ومسئول عن رعيته"¹⁴².

السبتي، محمد بن حبان بن أحمد، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، حققه وراجعاه/ شعيب الأرنؤوط، 140، 104/344م، 1988، 1، باب الخلافة والإمارة، ذكر الإخبار بسؤال الله جل وجلال، مؤسسة الرسالة، ط/

محجوب، عباس محجوب، بينات التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، ط/2، 1400هـ، 104¹⁴¹

البخاري، محمد بن سريين، صحيح البخاري، تح/ مصطفى ذيب البغا، كتاب الجمعة في القرى والمدن، 142، 2/5 دار ابن كثير، بيروت، ط/5، 1993م،

من هذا المنطلق فالتربية الأخلاقية تتمثل في وضعها سنن أخلاقية تستمد مداها وقوتها من التشريع الرباني وموجهة للروح والعقل بحيث تجعلهما في تقارب ووثام وانسجام تام، وتجعل من الحياة بسيطة وسهلة، وفي نفس الوقت تتميز "التربية الأخلاقية" في جعلها للأمور مقننة، وتفهمك بأن الحياة مترابطة ومتكاملة ومتممة لبعضها البعض، فلا تخلوا الحياة من الحساب والعقاب، ولا من الجزاء ولا من الثواب، فهي أخذ وعطاء وكما تدين تدان.

وقد رسم النبي محمد صلى الله عليه وسلم تشريعاً نيراً، بصورة أخلاقية جمالية وبمنطق عقلاني مستمد من تعاليم الدين الحنيف، ضمن التشريعات الأخلاقية والخلقية التي قالها رسول الحكمة والإنسانية كلها الله صلى الله عليه وسلم، لا تزول قدم ابن آدم حتى يسأل عن خمس عن عمره فيم أفناه، وعن شبابه فيم أبلاه، وعن ماله من أين . ولا ننسى أن من ضمن التربية الأخلاقية في مجال التربية الدينية، ذكره صلى الله عليه وسلم¹⁴³ اكتسبه وفيه أنفقه للسلوكيات سواء من ناحية الألفاظ أو من ناحية القول أو من ناحية النطق، واختيار المصطلحات الطيبة "الكلمة الطيبة صدقة" فلم يتركها "اللسان" سدى كي تقدر في أعراض الناس.

بل جعلها ظاهرة من الغيبة وذلك بمنعه إياها عدم الخوض في أعراض الناس، بل وعلما الانشغال بذكر الله وبالكلام الطيب، وفهمها بأنها توجر على الأتي: قولها للخير ونصحها للخلق وإرشادها للحق، فأى فضل وأي تربية تجعل من الأعضاء البشرية سواء السمعية أو الحسية أو الحركية أو الصوتية، تتربى بهذا الخلق النبيل وبهذا السلوك الرفيع الحسن. فالتربية أما تكون تربية في اللفظ أو في الخلق الحسن أو في التعامل بين البشرية وقد حكم الرسول صلى الله عليه وسلم، بالقول الفصل فيها وبالحكم القاطع، من التلطف بها فقال صلى الله عليه وسلم: "ليس المؤمن بالطعان ولا باللعان ولا بالفاحش البذي"¹⁴⁴.

ونستفيد من خلال كل ما سبق أن التربية الدينية أخلاق كاملة فهي نيرة ومعلمة ومبيرة لمن يقتدي بها، ولذلك ننصح البشرية أنهم يسلكوها فهيا منارة للضال وهي ضوء للظلام، وهي هواء لمن يحب أن يستنشق الهواء النقي وهي سلوك وحضارة وقيم ومبادئ ومعارف يهتدي بها في تنمية المجتمع الفاضل.

المطلب الرابع: مبدأ البيئة الإجتماعية

للبيئة الإجتماعية دور رئيس في تشكيل السلوك الإنساني، لأن عناصر هذه البيئة تعد متنوعة ومتقلبة نوعاً ما عن بعضها، فلا تخلوا من الخير فيها فبعضها يتفق مع أهداف التربية الإسلامية، وبعضها الآخر يتعارض مع تلك الأهداف جملتها وتفصيلاً، فعلى سبيل المثال عندما يولد الطفل، يكون لديه الإستعداد لقبول السلوكيات وحتى أنه يتعلم من المجتمع الذي يعيش فيه كل شيء ويمكن ان يقبل من أي مجتمع، يتعايش معه فهذه طبيعة الفطرة البشرية ولكن السبب في ذلك هو وجود النماذج الإجتماعية والثقافية الإجتماعية التي تؤثر في مراحل الطفولة، وكذا مراحل النشأ، فهي التي تمد بكل جوانب الحياة في المجتمع، من خلال الإعتقادات والسلوكيات بكل أشكالها وأطيافها.

الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الكبير، تحقيق/ بشار عواد، دار العرب الإسلامي،¹⁴³ 1998، 4/190، م، 1، بيروت، ط/

البخاري، محمد إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، تح/ محمد فؤاد عبد الباقي، المطبعة السلفية¹⁴⁴ 116. ومكتبتها، مصر، 1375هـ، باب ليس المؤمن بالطعان،

ومن أجل هذا الهدف يركز منهاج التربية والتزكية على تطهير البيئة الاجتماعية من جميع الممارسات والثقافات والنظم وشبكة العالقات الاجتماعية، التي تعد تنتقص إنسانية الإنسان، وتنتال من كرامته ولذلك من استبدالها بالتي تصون الإنسانية والكرامة تحت أي ظرف من الظروف الحياتية التي تصيب المجتمعات كالفقر أو الغنى، أو عند الضعف أو في القوة أو في حالة الغضب أو في حالة الرضى، أو تكون في الحب أو في الكره، أو تكون على الصواب أو تكون على الخطأ، وتكون في الصلاح أو تقوم على الإنحراف، أو تكون في السلم أو في الحرب، أو تكون في الحياة أو في الموت¹⁴⁵.

إذا وقوله صلى الله عليه وسلم من كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فلا يجلس على مائدة يدار عليها الخمر¹⁴⁶ شهد بعض المشركين يخوضون في آيات الله من القرآن يتداولونها سخرياً ويتخذونها هزواً وإنكاراً، فليعرض منصرفاً عن مخاض الهزء حتى يدبروا الخوض والمداولة في حديث غيره، فلا بأس دننن أن يتفاوض معهم ويحاورهم بالحق، وأن يحذر من إغراء الشيطان والمشركين وان لا ينساق في أحاديث ذهبوا يخوضون بها في آيات الله سخرياً، فبعد أن يتذكر يقوم معرضاً ولا يقعد معهم متورطاً في مخاضهم الذي استخفهم بالحق، لنال يدخل بعد الذكرى في سياق قوم ظالمين لأنفسهم صار فيها عن الحق مكذبين لآيات الله سبحانه وتعالى¹⁴⁷.

الخاتمة

وفي الختام فقد توصلنا إلى حقيقة وأهداف وأساليب التربية القرآنية والدينية من خلال الأهداف التربوية يراد منها توجيه الجيل، وبناء صرح الأمة، وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة، حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة، ونظام وتعاون، وانسجام، وتفاؤل ورغبة وإقدام، ووعي وتدبر وإحكام؛ لأن الله خلق الكون، لهدف معين، وأوجد الإنسان على الأرض ليكون خليفة يحقق طاعة الله، ويهتدي بهديه، وسخر له ما في السموات والأرض، فجعل ذلك كله خادماً للإنسان محققاً لها، وطلب منه أن يتأمل ما في الكون ليستدل به على عظمة الله، فيدفعه ذلك إلى طاعة الله ومحبته، والخضوع لأوامره ومناجاته، وجعله مستعداً للخير والشر، وأرسل رسله إلى البشر ليهدوهم إلى عبادته وتوحيده.

وأن الله جعل لهذا الكون ولهذه الحياة الدنيا أجلاً ينتهي في وقت محدود عند الله، ثم يفنى الكون وتفنى الحياة الدنيا، ثم يخلق الله الإنسان خلقاً جديداً، ويخلق كوناً جديداً، ليحاسب الناس على أعمالهم، وليجازي المسيء الذي كفر بنعمة الله ورسله، وشريعته بالجحيم الدائم، والمحسن الذي آمن بالله وشكره على نعمته، واتبع رسوله وكتابه ومن هذه النظرة الإسلامية إلى الكون يتضح أن الهدف الأساسي لوجود الإنسان في الكون، بالنعيم المقيم الأبدي هو لعبادة الله والخضوع له، والخلافة في الأرض ليعمرها بتحقيق شريعة الله وطاعته، وقد صرح القرآن بهذا الهدف في قوله تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" الذاريات: 51 / 56، وبذلك "تكون الغاية النهائية وقد توعت أساليب التربية¹⁴⁸. للتربية الإسلامية هي تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والاجتماعية

الكيلاي، ماجد عرسان الكيلاي، منهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، دار القلم للنشر¹⁴⁵ 192-193م، 2005، 1 والتوزيع، دبي، ط/

الترمذي، محمد بن عيسى، سن الترمذي، تح/ محمد ناصر الدين الألباني- مشهور بن حسن آل سلمان،¹⁴⁶ مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط/1، 1417هـ، كتاب الأدب، باب ما جاء في دخول الحمام، رقم 2801 الحديث:

م، 20047م، حسن أحمد الترابي، التفسير التوحدي، دار الساقى، بيروت، لبنان، ط/،¹⁴⁷

النحلاوي، مرجع سابق،¹⁴⁸90

الإسلامية منها التربية بالقوة والتربية بالعبارة والموعظة، والتربية بالترغيب والترهيب، والتربية بتكوين العادات والتقاليد، والتربية باستغلال الأحداث، والتربية بضرب المثل، والتربية باستخدام القصة¹⁴⁹ وغيرها مما ذكر من أساليب تربوية، منها ما هو باسم مختلف عن سبقه ومنها ما هو مكرر لما ذكره قبله.

وقد ثوصبت الدراسة إلى نتيجة مفادها لابد من تفعيل دور التربية القرنية والقيم الإنسانية والتربويات والأخلاقيات المجتمعية على مستوى الفر والأسرة والحي والبلد والوطن والقارة والعالم اجمع، وغرس القيم الدينية والسلوكيات الدعوية التي تتوافق مع الفطرة السليمة ومع الحياة اسعيدة، المستمدة من روح التعاليم الدينية، كون القيم اليوم والخلاقيات والتربية تعد على المحك وعلى النهاية وعلى ذهاب التربية الأسرية، لأن الواقع الأن يجكمننا عبر القوانين الوضعية وعبر المنظمات والتيارات التي لا يعلم عنها سوى انتمائها وسلوكها الذي تدعيه بانه سلوك حضاري مميز وديني قويم، بينما في الواقع نجد ان أغلب الجماعات الدينية ظهرت فجئة وليست ثوب التدين واكتست باللحى وصعدت المنابر وبدأت توغظ الناس وكأننا في بداية الدعوة الإسلامية وكاننا لا نعرف البين، ولكن عند التعايش معها فقد وجدنا أنهم "الجماعات" يستخدمون الدين كشعار وكستر لأفعالهم القبيحة والوقحة التي لا تستمد إلى الدين ولا إلى الدعوة ولا إلى الدين السمع ولا يوجد فيهم أي رحمة او عطف أو خلق او معروف، وضاعت القم الخلاقية بسبب بعض تلك الجماعات التي تنتمي للدين بينما هي تنشر العداوة والكرهية والحقد والنعرات الطائفية وتدعوا للعصبية والعنصرية والقومية والرجعية وحبها للإننقام، والواقع الان ان العالم الإسلامي يشكوا ويأمن ويكي بأطفاله وبمجمعاته ووبكل من يملك وما تعرض له من مؤامرة وحقد وقتل، بخطط مسبوقة ومدروسة بخبث، وادى هذا لضياح القيم والتربية والأخلاق. وفي الأخير هذا جهندا وما توصلنا إليه نضع بحثنا بين يدي أستذنتنا وعلماننا ليقولوا فيه رأيهم ونستفيد منها ونعمل بها، فكل مجتهد نصيب، حسبي الله ونعم الوكيل عليه توكلت وهو رب العرش العظيم وما توفيقي إلا بالله، والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

المصادر

القرآن الكريم

ابن كثير، إسماعيل عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تح/ سامي محمد سلامة، دار طيبه، 1/الرياض، 1999م،

1547 ابن منظور، محمد لابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، ريب،

أبو حميدي، على عبده شاكر، التربية الأسرية المتضمنة في سورة النساء، رسالة مكملة لنيل درجة الماجستير 1416هـ، 31 كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،

الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن الكريم، تحقيق/ ، 1412هـ، 1 صفوان عدنان الداودي، دار القلم الشامية، دمشق، كلمة، زكي، ط/

البخاري، محمد إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، تح/ محمد فؤاد عبد الباقي، المطبعة السلفية ومكتبتها، 116مصر، 1375هـ، باب ليس المؤمن بالطعان،

السيد، مرجع سابق، 149126

البخاري، محمد بن سريين، صحيح البخاري، تح/ مصطفى ذيب البغا، كتاب الجمعة في القرى والمدن، دار ابن
2. كثير، بيروت، ط/5، 1993م،

البيضاوي، ناصر الدين البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار القرآن، تح/ بشار عواد معوف - عصام فارس
م، 1978، الحرشاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/

1م/، 1988، 1 البيضاوي، ناصر الدين البيضاوي، تفسير البيضاوي، دار الكتب العلمية، لبنان- بيروت، ط/
م، 2004 الترابي، حسن أحمد الترابي، التفسير التوحيدي، دار الساقبي، بيروت، لبنان، ط/،
الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي، الجامع الكبير، تحقيق/ بشار عواد، دار العرب الإسلامي، بيروت،
/4م، 1998، ط/1

الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تح/ محمد ناصر الدين الألباني- مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة
المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط/1، 1417هـ، كتاب الأدب، باب ما جاء في دخول الحمام، رقم
2801 الحديث:

م، 3/ 1979.391، ط/1 دار الأنصار، القاهرة، الجندي، أنور الجندي، موسوعة مقدمات العلوم والمناهج،
الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري، اللغة الصحاح، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم
، 6، ج/1987، 4 للملايين، بيروت، ط/

الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، ط/1، 2000م،
.19

، 1 الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، ط/
م، 2000

م، 1991، 3 الرازي، فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الغد العربي، القاهرة، ط/

الزيد، حصه عبد الكريم، أهمية دراسة السيرة النبوية للمعلمين، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف
الشريف بالمدينة المنورة، ب/ط، الشاملة،

السبتي، محمد بن حبان بن أحمد، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، حققه وراجعته/ شعيب الأرنؤوط، باب
10.م، 1988، 1 الخلافة والإمارة، ذكر الإخبار بسؤال الله جل وجل، مؤسسة الرسالة، ط/

السيد، عاطف السيد، التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، حقوق الطبع والنشر محفوظة للمؤلف،
الشاملة،

م، 3 1993، 1 الشوكاني، محمد علي الشوكاني، تفسير فتح القدير، تحقيق/ سيد إبراهيم، دار الحديث، القاهرة، ط/
./

الصابوني، محمد علي الصابوني، صفوة النفايس، مكتبة الإيمان، المنصورة، المنصورة، 1977م،

/1

عزه، عابس محمد الشهري، مبادئ التربية النفسية في القرآن الكريم وتطبيقاتها المعاصرة" الأصول الإسلامية"، أم القرى مكة،

الفيروز أبادي ، مجدالدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، رتبه / خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط/ 2، 2007م، 481
قاسم، رفيق قاسم، الإعداد التربوي والقيم التربوي عد كلا من نبي الله يوسف وزليخة والملك، دراسة معاصرة، أنطاليا ، تركيا، 2017م،
قاسم، رفيق قاسم، الإقناع في القرآن الكريم الأنبياء أنموذجاً، مجلة توركش استدي، تركيا، 2018م،
1 القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق/ محمد ابراهيم الحفناوي - محمود حامد، عثمان، دار الحديث، القاهرة ط/
م، 2002
12/22م، 1986، 12 قطب، سيد قطب إبراهيم، في ظلال القرآن الكريم، دار الشروق، بيروت- لبنان، ط/
الكيلاني، ماجد عرسان الكيلاني، منهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، دار القلم للنشر والتوزيع،
م، 2005، 1 دبي، ط/
محبوب، عباس محبوب، بينات التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، ط/2،
1400هـ، 104

31-32م، 2001مذكور، على أحمد مذکور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي،

مذكور، علي أحمد مذکور، مناهج التربية وأساسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، بيروت، 2001م،
المرسى، كمال الدين عبد العني، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة
1998، 1 الجامعة، ط/

المرسى، كمال عبد الغني المرسي، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة
الجامعة، مصر، 1998م،

250معجم لوجيز، مادة ريب، دار المعارف، ...،

النحلاوي، عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة، دار الفكر
للنشر والتوزيع، دمشق، ط/ 25، 23، 2007

النحلاوي، عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر
العربي، بيروت، ب/ت، ط،
م، 1986بالجن، مقداد بالجن، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط/ب/ط،

المواقع الإلكترونية:

<http://www.somaliatodaynews.com/port>

<http://mawdoo3>

<http://www.saaid.net/Doat/arrad/17.htm>

EDEBİYAT EĞİTİMİNDE GÖRSEL OKURYAZARLIK

Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Gamze ÇELİK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Abstract

The perception of literacy is in a continuous change. For this reason, individuals need to develop their abilities for literacy. Visual materials in art, science and everyday life have a significant influence on people. Teachers need to ask related and coherent questions to students for making them derive meanings from visuals. The purpose of this study; is to exemplify toward forming subtext questions from visual texts. The researcher follow qualitative paradigm which is use document review. In this research, our sample is composed of one picture, one caricature and painting and it is researched whether one can benefit from these questions with visuals in literature education. While selecting cartoons and pictures, care was taken to select images that would lead students to think differently. Also selected pictures, cartoons and photographs are determined by taking expert opinion. Teachers often take advantage of visuals in their lessons. However, from time to time, there are problems about how to produce questions. Considering the studies on visual literacy skills, it is thought that such a study will contribute to the field. Finally, the researcher found questions for these visuals which are compatible with Bloom's taxonomy for the teachers usages.

Key Words: Literature education, visual literacy, Bloom's taxonomy, question preparation, Turkish Language and Literature Curriculum.

Öz

Okuryazarlık algısı sürekli bir değişim içindedir. Bu nedenle, bireyler okuryazarlık becerilerini geliştirmelidirler. Görsel materyaller, sanattan, bilime ve günlük yaşama kadar her noktada insanları etkilemektedir. Eğitimde de öğrencilerin görsellerden anlam çıkarması ve görselleri okuyabilmesi için öğretmenlerin yerinde ve anlamlı sorular sorması gerekir. Bu araştırmanın amacı; görsel metinlerden işlevsel metin altı soruları oluşturmaya yönelik örnekler vermektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman

inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem bir resim, bir karikatür ve bir fotoğraftan oluşmaktadır. Karikatür ve resimler belirlenirken, öğrencileri farklı düşünmeye yönltecek görsellerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca seçilen resim, karikatür ve fotoğraf uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Öğretmenler derslerinde görsellerden sık sık yararlanmaktadır. Ancak hangi görselden nasıl sorular üretebileceği konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşamaktadır. Görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, böyle bir çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yararlanabileceği Bloom taksonomisi basamaklarına uygun görsel metin soruları oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat eğitimi, görsel okuma, Bloom taksonomisi, soru hazırlama, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı.

Giriş

Edebiyat eğitimi, bireyin kendini doğru ifade edebilmesi, iyi iletişim kurabilmesi ve edebî eserler hakkında fikir sahibi olması için bireye katkı sağlamayı hedeflemektedir. Edebiyat yöntemi, okulda edebiyat eğitimi hakkındaki nazarî bilimi yani, eğitimin esas vazifelerini ve usullerini açıklamaktadır. Yöntem, okulda öğretilen edebî materyalleri anlamaya yardım eder. Bu materyaller ise, okuyucuların hayat algıları, estetik terbiyeleri için hizmet eder. (Dolimav, Uvaydolaev, Ahmedov 1967:1). Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsellik hayatımızda daha çok yer almaya başlamıştır. Bu durum edebiyat derslerini de etkiler. Sosyal bilimlerle ilgili derslerin sadece anlatım yöntemi kullanılarak anlatılması, derse ilgiyi azaltır. Görsellerin kullanılması ise öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak için farklı bir yoldur.

Edebiyat eğitimi, bireyin kendini doğru ifade edebilmesi, iyi iletişim kurabilmesi ve edebî eserler hakkında fikir sahibi olması için bireye katkı sağlamayı hedeflemektedir. Edebiyat yöntemi, okulda edebiyat eğitimi hakkındaki nazarî bilimi yani, eğitimin esas vazifelerini ve usullerini açıklamaktadır. Yöntem, okulda öğretilen edebî materyalleri anlamaya yardım eder. Bu materyaller ise, okuyucuların hayat algıları, estetik terbiyeleri için hizmet eder. (Dolimav, Uvaydolaev, Ahmedov 1967:1). Araştırmada seçilen

görsel materyaller fotoğraflar ve resimlerdir. Fotoğrafların edebî bir metin olduğunu düşünürsek, bir fotoğrafı yorumlamak için dil bilmeye gerek yoktur. Çünkü fotoğrafların evrensel bir dili vardır. Bununla birlikte, edebiyat dersleri için, fotoğrafların ve resimlerin yorumlanması ve bu görsel metinlerin anlaşılma düzeyinin ölçülmesinde metin altı sorularının sorulması da gerekmektedir.

Metnin içeriğinin kavranması ve metnin kavranma derecesini ölçmek için kullanılan sorular metin altı sorularıdır. Nitelikli sorular sorulduğu zaman, öğrenciler doğru yanıtla ulaşarak metni daha iyi kavrayabileceklerdir. Öğrencilerin metni kavramalarında nitelikli soruların sorulmasına ihtiyaç vardır (Kuzu 2013: 64).

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örnekleme bir resim, bir karikatür ve bir fotoğraftan oluşmaktadır. Resim, fotoğraf ve karikatür araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak tespit edilmiştir. Resim, fotoğraf ve karikatür seçilirken açıklanabilecek, yoruma açık görseller olmasına dikkat edilmiştir. Böylece bu görsellerle öğrenciye daha fazla sayıda soru yöneltilebilecektir. İyi oluşturulmuş olan sorular, öğrencilerin görselleri daha net bir şekilde anlamlandırmasına yardımcı olabilir. Araştırmacı Bloom taksonomisi basamaklarına yönelik görsel metin soruları oluşturmuştur.

Araştırmada hazırlanan sorular lise seviyesindeki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğretmenler tarafından kullanılabilir. Ayrıca farklı görseller için hazırlanacak sorulara da örnek oluşturabilir.

Edebî Metinden Ana Dili Öğretiminde Yararlanma

Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerden oluşmaktadır. Her metinde, kelime, cümle ve paragraflar rastlantı sonucu bir araya gelmez. Dil bilgisi kurallarına uygun olarak, belirli bir düzen içinde metni meydana getirirler (Cuq, Gruca 2005'ten akt: Güneş 2014). Metinler tıpkı bir dantel gibi, birbirine bağlanır ve anlamlı bir bütün oluşturur. Tekst kelimesi de Latince tectus (dokuma) sözcüğünden türetilmiştir. Batı dillerinde tekst (kumaş, dokuma) karşılığında

metin kavramı daha geniş bir anlam çerçevesi içinde kullanılmaya başlanmıştır (Macit 2008: 9).

Metinler düzenlenişlerine göre farklı türlere ayrılmaktadır. Konuşma veya sözle aktarılan metinler “sözlü metinler”dir. Yazılarla aktarılan metinler “yazılı metinler”dir. Resim, şekil, fotoğraf, grafik gibi görsel sembollerden oluşan metinler ise “görsel metin” olarak adlandırılmaktadır. (Güneş 2014: 251). Edebî metinlerin etkisi özgünlüğü ölçüsünde artar.

Metinlerde anlamsal nitelik önem taşır. Yazarın metni yazma amacı, vermek istediği mesaj, metnin türünü belirler. Felsefî, bilimsel, edebî metinler bu şekilde oluşur. Edebî metinler; bir toplumun kültürünü yansıtan, dil ve kültür öğretimi için kullanılabilir metinlerdir. Edebî metinlerin, başka hiçbir metnin sağlayamayacağı, dili kullanma becerisini sunduğu görüşü kabul edilmektedir (Cuq, Gruca 2005’ten akt: Güneş 2014: 250). Çünkü çeviri kavramı içerisinde ele aldığımızda her çeviride hedef dilin kültürü metne yansır.

Okunacak metin seçiminde, kişinin bireysel özellikleri etkili olur. Kişinin zekâsı, yaşı, birikimi, ilgi alanları, eğitim seviyesi ve içinde yaşadığı çevre gibi özellikler seçilen metin karşısında onun tutumunun oluşmasını sağlar. Bu nedenle, uygun metni seçmek çok önemlidir. Doğru metinle okur bulunduğu zaman, okumaktan zevk alır ve okuma becerisi gelişir (Tuncer 2008: 35). Başka bir deyişle doğru metni seçmek için önce kişiye göre doğru metinlerin oluşturulması gerekir.

Türk dilini anlamanın ve onu güzel kullanabilmenin yolu, farklı anlatım tarzlarına sahip olan, farklı edebiyat türlerini okumaktır. Kültürün taşıyıcısı dildir. Kültürün taşıyıcısı olan dil, en güzel şekliyle edebiyat eserlerinde yer almaktadır. Edebiyat sanatı kapsamına giren değişik türlerin edebiyat derslerinde kullanılması, edebiyat öğretmenlerine, gençlere bu değerler sistemini tanıtmada konusunda yardımcı olmaktadır. Edebî metinler aynı zamanda, sanatsal haz alma, beğeni geliştirme anlayışına da katkı sunar (Cemiloğlu 2003: 45-46). Beğeni dünyası, derinleşen, entelektüel yapısı gelişen okuyucu, büyük yazarların ortaya çıkmasını sağlar.

Milletlerin dilleri ve dünya görüşleri birbirleriyle ilişkilidir. Diller arasındaki fark sadece dilin kurallarından dolayı değildir. Dil ait olduğu topluma kendine özgü bir özellik, farklı düşünme, davranma ve kendine has bir yaşama şekli kazandırır. Toplumların dünyaya bakışlarında bir farklılık olduğunu görürüz. İşte burada yatan sebep, toplumların ve insanların düşüncelerinin diller vasıtasıyla ortaya çıkmasıdır (Avcı 2012: 4).

Soru Kavramı

Soru kavramı; “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Doğru soruyu sorabilmek, öğrencileri düşündürecek sorular üretebilmek her öğretmen için önem taşır. İyi soru sormak, konuya hâkim olunduğunun göstergesidir. Bilen insan konu hakkında soru sorabilir, yerinde sorular sormak zordur.

Okumadaki amacımız anlamak ve yorum yapabilmektir. Anlamayı geliştirmek için soru sorarız. Gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler anlamak ve anlatmak için soru sorarlar. En eski çağlardan günümüze dek, sorularla eğitim öğretim sürdürülmüştür.

Öğretim ortamında soruları aşağıda belirlenen amaçlarla kullanırız:

1. Konuya ilgi uyandırmak
2. Belirli kavramlara önem vermek
3. Öğrenciyi etkin surluma getirmek
5. Öğrenme güçlüklerini tespit etmek.
6. Tartışma fırsatları oluşturmak (Akyol 2012: 215).

Ayrıca bunlara ek olarak;

10. Kişilikli tavır sergilemek,
11. Özgüveni artırmak,
12. Çevrede farkındalık oluşturmak,

13. Çevrede istendik değerler oluşturmak öğretim ortamında soru sorulmasının diğer amaçları arasındadır.

Soru sorma yöntemi kullanıldığı zaman, öğrenci kendi düşüncelerini açıklayabilir, derse katılır. Derse katıldığı için de dikkati dağılmaz. Böylece öğrendikleri kalıcı olur.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programında Metinler ve Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri ve Kazanımları

Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri Türk Dili ve Edebiyatı dersi olarak birleştirilmiştir. Programın (9-12. Sınıflar) hareket noktası; kendisini ifade edebilen, ilköğretim mezunu olan öğrencilerin düzeyleridir.

Türkiye’de son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, ortaöğretim kuruluşlarında da değerlendirilirse, eğitime bir katkı sağlayabilecektir. Türk Dili ve Edebiyatı Programı, dünyanın farklı pek çok bölgesinde eğitim programlarında yapılan değişiklikler gibi, yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede, yapılan yurt içindeki ve dışındaki araştırmalara bakılmış, üniversitelerden ve akademisyenlerden bilgi alınmıştır. Ayrıca velilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden de görüşleri alınmıştır (MEB 2017:4). Bu şekilde bir yenilenme süreci içindeyken, üniversitelerin yaptığı araştırmalara bakılması sevindiricidir. Türk Dili ve Edebiyatı Programı’nda dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsellerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Derslerde slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta gibi araç gereçlerden yararlanılmasının öğrenciler için faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca genel ağın güvenli kullanımı konusunda da dikkatli olunması gerektiği ifade edilmiştir. Dijital kaynaklardan yararlanırken, kaynak belirtmeye özen gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB 2017: 6).

2017 Türk Dil ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda görsel okuryazarlık becerisine önem verildiği görülmektedir. Programın her basamağında görsellerin kullanımıyla ilgili bilgiler verilmektedir. Yapılabilecek çalışmalar konusunda örnekler sunulmaktadır. Diğer programlardan farkı bu noktada belirgin bir şekilde görülmektedir.

Yazılı sınavlarda, görsellerden (fotoğraf, resimler, çizimler, karikatürler vb.) kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Yazılı metinler, öğrencilerin yaşamları

boyunca kullanacakların okuryazarlık becerilerini geliştirmek içindir. Görseller kullanılması ise, eğitim hayatlarında ve iş hayatına atıldıkları zaman kullanacakları uzamsal becerilerini geliştirmek içindir. (MEB 2017:9).

Yeni programda on farklı değer belirlenmiştir. Bu değerlerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bunlar ğrencilerin yardımseverlik, dürüstlük gibi kişisel olarak gelişimini sağlayan değerlerdir (MEB 2017: 14).

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dışında öğrencilere kazandırılmak istenen farklı yeterlik ve beceriler de bulunmaktadır. Bunlar; yeni okuryazarlık türleridir (MEB 2017: 17).

Programda belirlenen yeterliliklerden görsel okuryazarlıkla ilgili olanlar şoyledir:

“Yazılı, sözlü ve sözlü olmayan iletişim araçlarını kullanarak etkili şekilde iletişim kurma (Anadilde iletişim).

Toplumsal gelenekleri, kültürel ögeleri, dil çeşitliliğini fark etme ve takdir etme (Yabancı dillerde iletişim).

Yaşamda karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılmasında matematiksel düşünme tarzını ve sunumunu uygulama (Matematik yeterliliği).

İş ve bilgi paylaşımı için Genel Aç ve elektronik medyanın fırsatlarını ve potansiyel risklerini kavrama (Dijital yeterlilik).

Genel Aç tabanlı servislere erişme, araştırma ve kullanma (Dijital yeterlilik).

Etkileşimli medyanın kullanımında dikkat edilmesi gereken yasal ve etik prensipleri kavrama (Dijital yeterlilik).

Bilgi ağı teknolojilerinin yapısını, günlük yaşam durumlarındaki rolünü ve sağladığı fırsatları kavrama (Dijital yeterlilik).

Bilgi ağı teknolojilerini kültürel, sosyal ve/veya profesyonel amaçlarla kullanma (Dijital yeterlilik).

Daha sonraki öğrenmeler için gerekli okuryazarlık, matematiksel beceri ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi edinme ve geliştirme (Öğrenmeyi öğrenme).

Güncel gelişmeleri takip etme (Sosyal yeterlilikler).

Etkili sunum yapma (İnisiyatif alma ve girişimcilik)

Önemli kültürel çalışmalar ve popüler kültür hakkında bilgi sahibi olma (Kültürel farkındalık ve ifade)

Yaşamda estetik faktörlerin önemini kavrama (Kültürel farkındalık ve ifade)

Sanat eserlerine ve sanat çalışmalarına değer verme ve takdir etme (Kültürel farkındalık ve ifade).” (MEB 2017:11-12).

Demir (2016:50-66)’in yapmış olduğu araştırmada farklı üniversitelerden on beş Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayıyla bire bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonuçlarına göre; Türkiye’de lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin dünya edebiyatına ait eserleri, kuramları kazandırmasında yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun sebebi ise; daha çok Türk edebiyatı merkeze alınmış olduğu içindir. Ezbere dayalı bir eğitimin olması ise bir diğer sıkıntıdır. Bunun yerine sanatsal metnin yapısal özellikleri öğrencilere tanıtılmalıdır. Analiz ve sentez yapılmasına dayalı, beceri merkezli olan bir anlayış benimsenmelidir. Bu şekilde öğrenciler edebiyat sevgisi kazanır ve daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir. Bu öğrenim süreci içinde edebî eserden zevk almayı, hayatı sevdirmeyi amaçlayan eserler okutulan öğrenci yönlendirilebilir.

Kazanımlarda görsel okuryazarlık becerisine yönelik olanlar şunlardır:

“Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler (Bilgilendirici öğretici metinler-okuma.)

Görsel ve işitsel unsurları doğru ve etkili kullanır (Yazma)

Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar (Konuşma)

Konuşmasına uygun sunu hazırlar (Konuşma)

Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır. (Konuşma)

Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır (Konuşma) (MEB 2017: 24-34).

Görsel okuryazarlık, görsel metinleri anlamak ve yorumlamaktır. Debes (1969)'in tanımında bir grubun görsel yetkinliklerini geliştirilmesi ve bir insanın gördüklerini geliştirerek diğer duyu deneyimleriyle bütün hale getirmesi ve onları yorumlayabilmesi olarak açıklanmıştır (http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm Erişim Tarihi: 25.03.2017).

İşler (2002:156-158) görsel okuryazarlığın kendine özgü kurallara ve işleyişe sahip bir dil olduğunu belirtmiştir. Görsel okuryazarlık bir başka tanımda; “görsel şekillerden anlam inşa edebilme yeteneği” olarak açıklanmıştır (Giorgis, Johnson, Bonomo, Colbert & al. 1999'dan akt: Bamford 2003:1).

Stokes'a göre ise (2002:13) görsel okuryazarlık; geleneksel okuryazarlıkla benzerlik göstererek, özel kültürel özelliklere sahip olmasının yanında, onun evrensel sembolleri ya da görsel şekillerinin küresel olarak anlaşılması yönünden daha evrensel bir özelliğe sahiptir.

Görsel okuryazarlık öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Görsel metinler fotoğraf, karikatür, resim, grafik gibi metinlerdir. Metin türlerinde de gelişen teknolojiyle birlikte değişim görülmeye başlamıştır. Görsellerin kendine özgü bir dili vardır. Karikatürlerin eğitimde geçmişten beri kullanımı yaygın olarak devam etmektedir. Roesky ve Kennepohl (2008'den akt: Akkaya 2011: 55) yapmış oldukları çalışmada karikatürün öğrencilerin öğrenme oranını arttırdığı ve öğretmenin öğrencilerinin gözünde hayranlık uyandırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görsel Okuryazarlık ve Hızlı Okuma

Okunması gereken kitapların çokluğu ancak zamanımızın yetersiz olması hızlı okuma tekniklerinin geliştirilmesini ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenmiştir. Bunun sonucunda hızlı okuma teknikleri geliştirilmiştir.

Hızlı okumayı geliştirmek için öncelikle öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ölçülür. Ardından aşağıdaki işlemler yapılmaktadır:

1. Okuma ve anlamayı engelleyen frenler, tipik okuma yanlışları tanıtılmaktadır. Bunları düzeltme, ortadan kaldırma yoluna gidilmektedir.
2. Öğrenciler her zaman sessiz okumaya alıştırılmaya çalışılmaktadır.

3. Ne zaman ve nasıl hızlı okunacağına dikkat çekilmektedir.
4. Okurken dikkatin nasıl artırılacağı üzerinde durulmaktadır.
5. Sözcük kümelerini kısa zamanda kavrama etkinlikleri yapılmaktadır.
6. Bir defada 2-3-4 kelimeyi birden okumayı öğretmeye çalışılmaktadır.
7. İlgi alanı dışında bulunan metinlere karşı yaklaşımlar belirlenmektedir.
8. Görme alanı ve buna bağlı aktif görme alanını nasıl artırılacağı öğretilmektedir.
9. Olayları çabuk algılama, değerlendirme yeteneği geliştirilmektedir.” (Dedebali 2008, 29-32).

Bu çalışmalar görsellerle desteklenirse, hızlı okumaya olumlu etkisi olabilir. Örneğin; metinlere ilgi duyulmadığında görsellerle o metinler desteklenebilir. Görme alanı ve buna bağlı aktif görme alanını geliştirmek için görsellerin yorumlanması faydalı olabilir. Olayları çabuk algılama yeteneğini geliştirmek için, önce görsellerle çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Görseller dil dışı göstergelerdir. Düşüncüyü ya da nesnel arasındaki ilişkiyi görseller yoluyla algılarız. Bu göstergelerin yorumlanması da aslında bir tür okuma etkinliğidir. Türkçe eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında görsel okuma becerileri de bulunmaktadır. Çünkü görsel okuma hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkisi olan bir beceridir (Sarıkaya 2017: 785).

Güney ve Aytan (2015), görsel okuryazarlıkla ilgili olarak yaptıkları çalışmada, görsellerin dünyada yaygın kullanımının eğitimi de etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Eğitim içerikli sitelere bakıldığı zaman, metnin yapısında değişim fark edilmektedir. Artık metinler, fotoğraf ya da videolarla desteklenmektedir. Bu metinleri anlamak için, farklı bir beceriye ihtiyaç vardır. Bu beceri görsel okuryazarlık becerisidir.

Akpınar (2009: 46)'ın yapmış olduğu araştırmada; yeni Türkçe Öğretim Programlarının (1-5. sınıflar) görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğine bakmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; görsel okuma ve sunu öğrenme alanı, öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin hızlı okumasını sağlamada etkilidir. Görseller metni destekleyici şekilde olduğu için, metni okumaya geçmeden önce, görseli inceleyen öğrencinin konu hakkında bir fikir sahibi olması mümkün olmaktadır. Bu da konuyu anlamayı da kolaylaştırmakta, okuma hızını da olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Metinlerin İşlevsel Özellikleri

Çağdaş edebiyat öğretiminde temel yönelim, öğrenciyi değişik metinlerle tanıştırmadır. Geleneksel edebiyat öğretiminde de metinler kullanılıyordu. Ancak bir farkla ki bu fark; metinlerin yazarları, edebiyat dönemlerini, metnin yazıldığı dönemin dil özelliklerini tanıtmaya amacını taşıyordu. Oysa günümüzde, metinler öğrencileri düşündürmeye, hayal güçlerini kullanmaya yönlendirmesiyle işlevsel bir şekilde kullanılmaktadır. Metinde yansıtılan yaşam ve bu yaşamı algılayacak öğrenci edebiyat öğretiminin odak noktasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle çağdaş Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, metinsiz kuru bilgi aktarımına dayanan, ezberci bir anlayışla akımların ya da dönemlerin özelliklerini vermeye çalışan bir anlayıştan kaçınılmaktadır (Özdemir 1991: 20).

Metnin okunmasının ardından, daha iyi anlaşılması için metinle ilgili değerlendirme yapılmalıdır: Metni anlama teknikleri şöyle sayılabilir:

- “a) Metnin konusunu belirleme,
- b) Metnin ana fikrini bulma,
- c) Yardımcı fikirleri bulma,
- ç) Anlatım yapısını belirleme,
- d) Metnin yapısını belirleme,
- e) Öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme,
- f) Çıkarım yapma.” (Güneş 2014:145).

Yenilenen Bloom Taksonomisi ve Soru Hazırlamada Görsel Metinlerin Yeri

Soru sorulduğu zaman, bir karşılık beklenir. Soru soranla cevaplayan arasında bir etkileşim vardır. Soru ve cevap en az iki kişinin iletişim kurmasını ve bir etkileşim olmasını sağlar. Soruların eğitim için kullanılmasının amaçları farklıdır. Öğrencinin öğretilenden neyi hangi seviyede anladığı, derse olan ilginin artması, başarı düzeyinin ne kadar olduğunun tespiti ve düşünme

seviyesini yukarıya taşımak bu amaçlar arasında sayılabilir (Aydemir ve Çiftçi 2008: 104-108).

Bloom'un öğrencisi olan Lorin Anderson, Bloom sınıflamasının 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılamak için, güncellenmesi gerektiğini düşünmüştür. Taksonomiye güncellemek amacıyla, bir kurulun oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları, eğitim araştırmacıları ve ölçme değerlendirme uzmanları bu kuruldaki üç grubun temsilcileridir. Daha önce Bloom taksonomisinde olan “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” şeklinde olan bilişsel alan basamakları, “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme” olarak yenilenmiştir.

Hatırlama; konuya ilişkin bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmedi. Anlama; okuduklarından bir anlam meydana getirmedi. Uygulama; yaparak ya da uygulayarak bir işlemi gerçekleştirmedi. Analiz etme; bütünü parçalarına ayırarak incelemektir. Değerlendirme; sonuca ulaşmadı. Geliştirme; öğeleri özgün fikirler katarak bir araya toplamadı. Bütün bunlardan oluşturma, planlama ve üretme süreçlerini kullanarak, öğeleri yeniden düzenlemedi (Forehand 2005'ten akt: Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Erdoğan 2015: 59-60).

Edebiyat Öğretiminde Görsellerden Yararlanma

Birinci Resim



<http://www.joancarlesgallego.cat/jcgallego/aspnet/article.aspx?clau=39744>

Erişim Tarihi 25.03.2017)

Hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme basamakları:

Hatırlama basamağı: Çocukların giysilerini tarif eder misin?

Anlama basamağı: Resimde kimleri görüyorsun?

Anlama basamağı: Resimde hangi renklere yer verilmiştir?

Anlama basamağı: Çocuklar ne yapmaktadır?

Uygulama basamağı: Bu resim kendi yaşamından sana neleri hatırlattı?

Analiz etme basamağı: Resimdeki çocuklar arasındaki farklar nedir?

Analiz etme basamağı: Resimde nasıl bir zıtlık görüyorsun?

Analiz etme basamağı: Sence iki çocuk da mutlu mu?

Değerlendirme basamağı: Neden mutlu ya da mutsuz olabilirler?

Değerlendirme basamağı: Yüz ifadeleri ve vücut hareketleri hakkında ne söyleyebilirsin?

Değerlendirme basamağı: İki çocuk arasında bir benzerlik görüyor musun?

Geliştirme basamağı: Sence bu resmin vermek istediği mesaj ne olabilir?

Resme genel açıdan baktığımız zaman, iki çocuk ve iki tren görüyoruz. Ancak trenlerden biri oyuncak diğeri ise bir yük vagonudur. Çocuklardan biri refah içinde, oyuncuıyla oynarken, diğeri çocuk para kazanmak için, kendisinden büyük bir yükü yüklenmiştir. Günümüzde çocuk işçiler ekmek parası kazanmak, ailelerine destek olmak, kimisi de okul masraflarını çıkarabilmek için çok güç işlerde çalışmak durumunda kalıyor. Toplum olarak, bu durumun düzelmesi ve çocukların daha iyi şartlarda yetişmesi için çaba göstermeliyiz.

İkinci Karikatür



<http://karikaturhaber.blogspot.com.tr/2011/11/kitap-konulu-karikatur-yarsmas.html> Mehdi Mohammadi Rouzbahani-2011, İran Uluslararası Kitap Karikatürü Yarışması Erişim Tarihi:27.03.2017).

Hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme basamakları:

Hatırlama basamağı: Karikatürde kaç kişi var?

Anlama basamağı: Karikatürde kimleri görüyorsun?

Anlama basamağı: Karikatürdeki kişiler nasıl giyinmiş?

Uygulama basamağı: Resimde kişilerin içinde buldukları mekânlarda bulundun mu?

Uygulama basamağı: Bu insanların yerinde sen olsaydın ne yapardın?

Analiz basamağı: Karikatür sana göre gerçek mi yoksa bir hayal mi?

Analiz etme basamağı: Sana göre karikatürün vermek istediği mesaj ne olabilir?

Değerlendirme basamağı: Karikatürdeki insanlar neler yapıyor?

Geliştirme basamağı: Bu karikatür sana neyi düşündürdü?

Geliştirme basamağı: Sence bu iki kişiden hangisi daha şanslıdır?

Karikatüre baktığımızda, cezaevindeki bir mahkûmun kitap okuyarak zaman geçirdiğini görüyoruz. Dikkatimizi çekecek olan ise, kitap okuyarak özgürleşen insandır. Nerede olursak olalım, kitaplar bize gitmediğimiz yerlere gitme, tanımadığımız insanları tanıma şansı verir. Özgürlüğünü kaybetmiş olan bir insan bile, kitap okuyarak sınırları aşar. Burada mahkûm kitabının başında bambaşka bir yerde olduğunun hayalini kurarken, gardiyan kapının küçük penceresinden onu gözlüyor. Bu karikatür, İranlı Mehdi Mohammadi Rouzbahani'ye, 2011 yılında İran Uluslararası Kitap Karikatürü Yarışması'nda birincilik ödülünü kazandırmıştır.

Üçüncü Fotoğraf



<http://www.fotokritik.com/kullanici/beowulf> (Erişim Tarihi: 25.03.2017).

Hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme basamakları:

Anlama basamağı: Fotoğrafta gördükleriniz nelerdir?

Anlama basamağı: Fotoğrafta kaç çocuk görüyorsunuz?

Anlama basamağı: Çocuklar nasıl giyinmişler?

Anlama basamağı: Fotoğrafın çekildiği yer nasıl bir yer?

Uygulama basamağı: Fotoğrafı kendi yaşamınız arasında nasıl bir ilgi kurabilirsiniz?

Uygulama basamağı: Günümüzde çocuklar sizce bu şekilde sokak oyunları oynuyor mu?

Analiz etme basamağı: Bu fotoğrafta çocuklar hangi oyunu oynuyor olabilir?

Analiz etme basamağı: Fotoğraftaki çocuklar sizce günümüzün şartlarında yaşayan çocuklara göre bir farklılık gösteriyor mu?

Değerlendirme basamağı: Çocukların fotoğrafta buldukları durumdan kimin ebe olduğunu söyleyebilirsiniz?

Değerlendirme basamağı: Fotoğraftaki çocukların görünüşünden onların nasıl bir duygusal durum içinde olduğunu söyleyebilirsiniz?

Fotoğraf eski bir sokakta çekilmiştir. Üç çocuk olduğu görülüyor. Çocuklardan ikisinin saklandığını dikkatli bakınca fark edebiliriz. Diğer çocuk ise daha ötede koşuyor. Saklambaç oyunu oynadıkları anlaşılıyor. Günümüzde artık çocuklar sokak oyunlarına yabancılaşmış görünmektedir. Bunun en temel sebebi; teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan bilgisayar oyunlarıdır demek yanlış olmayacaktır. Artık kapalı alanlarda oyun oynayan çocuklar, sağlıklı ortamlarda kalarak hareketten de uzaklaşıyor. Bu durum ailelerin aslında çok dikkat etmesi gereken bir problemdir. Çocukların bilgisayar oyunlarına tüm günlerini ayırmamalarına dikkat edilmeli, geleneksel oyunlarımızın devamı için de gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Görseller başlı başına bir metin olarak düşünülebilir. Edebiyat metinlerinde anlatılanı anlamak, yorumlamak, bir çıkarımda bulunmak nasıl mümkünse, görsel bir metne bakıldığında da benzer şekilde okuyucuya mesaj iletilir. Dolayısıyla görsel metinde de iletişim süreci oluşmaktadır. Göndericiden alıcıya iletilen bu mesajları anlamlandırmak için, görselin bize yönelttiği sorulara doğru cevapları verebilmemiz gerekir. Bu doğru cevap ise, yorumlamada okuyucu sayısı kadar çok olabileceği gibi, anlamlandırma konusunda görsellerin evrensel yönüne dayalı olarak sınırlıdır diyebiliriz.

Öğretmenlerin görselleri, edebiyat derslerinde kullanırken, doğru soruları sorabilmesi, görsellerin daha iyi anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

Resim ve objelerle eğitim konusunda hazırlanmış olan bir araştırmada, çeşitli fotoğraflar ve görsel objelerle nasıl ders anlatılabileceği üzerinde durulmuştur (Sieber 2012: 3). Bu araştırmada, görsellerin dersin anlaşılmasını sağlamada destekleyici olduğuna dikkat çekilmiştir. Görseller öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmasını sağlamada yardımcı olur. Objelerin ve fotoğrafların yorumlanmasında öğrenciler derse aktif bir şekilde katılabilecektir. Ayrıca birbirlerinin düşüncelerini eleştirme şansı yakalayacaklarıdır. Araştırmacı tarih, edebiyat, dil, matematik, fen gibi alanlarda görsellerin kullanımına örnekler sunmuştur. Biz bu araştırmamızda, görsellerden edebiyat eğitiminde nasıl yararlanabileceğimiz üzerinde durduk.

Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013), yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisi düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sinemaya giden öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisi düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de, görsellerle ilgili etkinlikler yapmak ve görsel sanatlarla ilgili etkinliklere katılmak öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, Günay (2008:6)'ın yapmış olduğu araştırmada, göstergebilim kuramından yararlandığı görülmektedir. Bir tablo ve bir fotoğraf üzerinden değerlendirmeler yaparak, bu görsellerin nasıl yorumlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Sanat eserlerinin cümleyi aşan

bir yapısı olduğuna dikkat çeken araştırmacı, bu nedenle resim, müzik, mimari, plastik sanat gibi eserlerin anlamını göstergebilimin incelediğini belirtmiştir. Bizim çalışmamızda ise bu çalışmadan farklı olarak, görsellerin bir metin özelliği taşınması nedeniyle, görsel metinleri anlamlandırmada nasıl sorular oluşturulabileceği üzerinde durulmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı incelendiğinde, görsel okuryazarlık becerisine yönelik olarak kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Günümüzde teknoloji ve modernleşme ön planda olduğu için, bu şekilde bir yaklaşım öğrenciler ve öğretmenler açısından sevindiricidir. Özellikle güncel gelişmeleri takip etme ve yazılı sınavlarda, fotoğraflardan resimlerden yararlanma çalışmaları görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Görseller derslerde kullanılırken, öğretmenlerin bu görsellerden sorular üretmek öğrencilere sorması daha iyi bir tartışma ortamı oluşturabilir. Böylece görsellerin değerlendirilmesi de ayrıntılı olacaktır. Bir öğrencinin görmediği bir ayrıntıyı farklı bir öğrenci fark edebilir. Önemli olan, öğretmenlerin öğrencilerinin düşüncelerini ifade etmelerini destekleyici bir tutum içerisinde olmalarıdır.

Soru oluşturmak önemli bir beceridir. Yerinde yöneltilen sorular, öğrencinin dikkatini derse verecektir. Aynı zamanda, bilmediklerini daha kalıcı olarak öğrenmesine yardımcı olacaktır. Bloom taksonomisinin basamaklarına göre sorulan sorular, öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme yönünden düşünce becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir;

1. Edebiyat derslerinde seçilen görsellerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için Bloom taksonomisine göre hazırlanmış sorular öğretmenler tarafından öğrencilere sorulabilir.
2. Edebiyat derslerinde öğrencilerin görsellerden soru üretmeleri istenebilir. Çünkü doğru soruyu sorabilmek de bilgi ve birikim gerektirir.

3. Görsellerden üretilecek sorular, o görseli inceleyen kişilerin bakış açılarının farklılığına göre değişebilir. Bu çalışma öğretmenler ve araştırmacılar için ilham kaynağı olması için düşünülmüştür. Görsellerden soru üretebilme konusunda yeni bakış açılarına ihtiyaç vardır.
4. Yarım bırakılan veya bir kısmı kapatılan bir görsel metnin, yazılı veya sözlü tamamlanması istenebilir.
5. Küçük görsel metin parçaları birleştirilerek bütün bir metin oluşturma etkinlikleri yapılabilir.

Kaynaklar/References

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:34, Sayı:154, ss: 37-49.

Akkaya, A. (2011). Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akyol, H. (2012). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 154, ss.37-49.

Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegema Akademi.

Avcı, Y. (2012). Yabancı-Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:1, Sayı:3, ss: 1-15.

Aydemir, Y. ve iftçi Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, Cilt: V, Sayı:2, ss:103-115.

Bamford, A. (2003). The Visual Literacy White Paper, Commissioned by Adobe Systems Pth Ltd, Australia, Director of Visual Arts, Senior Lecturer in Interactive Media, Art and Design University of Technology Sydney.

Cemiloğlu, M. (2003). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, İstanbul: Alfa Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni, Ankara: Eğiten Kitap.

Debes,J. (1969). “What is ‘Visual Literacy?’”. *International Visual Literacy Association*.İnternet’ten 20 Aralık 2012’de http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm adresinden alınmıştır.

Dedebali, N. C. (2008). Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

Demir, S. (2016). Türkiye’deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:13, Sayı:33, ss: 48-68.

Dolimav S., Uvaydolaev H, Ahmedov K. (1967). Edebiyat Okutuş Metodikası, Taşkent.

Günay, D. (2008). Görsel Okuryazarlık ve İmgenin Anlamlandırılması. Süleyman Demirel

Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, ART-E 2008-01, 1-29.

Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.

Güney, N. ve Aytan T. (2015). Türkçe Eğitiminde Bir Sosyal Medya Materyali: Capsler. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, p.1983-1989.

İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı:, ss: 153-161.

Kuzu, T.S. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:37, Sayı:1, Haziran.

Macit, M ve Soldan U. (2008). Edebiyat Bilgi ve Teorileri El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayıncılık,

MEB (2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 9.,10.,11.,12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara.

Özdemir, E. (1991). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yeni Yönelimler”, Anadolu Üniversitesi Yayın no: 394, Eskişehir.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 3, 779-796.

Sieber, E. (2012). Teaching with Objects and Photographs Supporting and Enhancing Your Curriculum, Trustees of Indiana University Mathers Museum of Indiana University, Indiana.

Stokes,S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective.*Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19. İnternet'ten 3 Ocak 2013'de <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf> adresinden alınmıştır.

Şahin,Ç., Kurudayıoğlu, M., Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-144.

TDK,(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58db6e142f0503.90442228 Erişim Tarihi: 29.03.2017).

Tuncer, H. (2008). Anlama Teknikleri (Okuma, Dinleme), İzmir: Orkun Kitabevi,

Tutkun, Ö. F., Demirtaş Z., Arslan S., Erdoğan G., D. (2015). Revize Bloom Taksonomisinin Genel Yapısı: Gerekçeler ve Değişiklikler, The Journal of Acedemic Social Science Studies (JASSS), Number: 32, p. 57-62, Winter III.q

<http://www.joancarlesgallego.cat/jcgallego/aspnet/article.aspx?clau=39744>
Erişim Tarihi 25.03.2017.

<http://www.fotokritik.com/kullanici/beowulf> (Erişim Tarihi: 25.03.2017).

<http://karikaturhaber.blogspot.com.tr/2011/11/kitap-konulu-karikatur-yarsmas.html> Mehdi Mohammadi Rouzbahani-2011, İran Uluslararası Kitap Karikatürü Yarışması Erişim Tarihi:27.03.2017.

TÜRKÇEYİ SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME DURUMLARINDA GÖRÜLEN DİL PROBLEMLERİ

Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Serhat KÜÇÜK, Kocaeli Üniversitesi, serhat.kucuk@kocaeli.edu.tr
Ebru ŞENGÜL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Son yıllarda ülkemize yapılan yoğun göçlerde çoğunluğun Suriyeli vatandaşlar tarafından yapıldığı bilinmektedir. Geçici koruma altına aldığımız bu büyük kitlenin eğitim-öğretim faaliyetlerini ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği'nin ortak işbirliği çalışmaları sürdürmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Türk okullarında yapılan bu eğitim-öğretim faaliyetlerinde de Türkçeyi öğretme adına pek çok dil sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Bu araştırmanın amacı da; Suriyeli öğrencilere Türkçenin öğretimi aşamalarında ortaya çıkan dil sorunlarına değinmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin gerekli verilerin toplanmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise; İstanbul ilinde yer alan bir ilkokul bünyesinde varlığını sürdüren GEM'de eğitim gören 34 kız 38 erkek olmak üzere 72 Suriyeli öğrencidir. Araştırmada konuyla ilgili olarak müfredatın işlendiği ders ortamında çıkan yazılı ürünler üzerinde doküman analizi çalışması yapılmış, elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına baktığımızda sorunlar beş farklı kategoriye alınarak şu şekilde sıralanmıştır: Alfabe farklılığı, Kelime kullanımında sosyolojik farklar, Ek kullanım yeri farklılığı, Kelime halinde çeviri yapmak ve Arapçada bulunmayan seslerin Türkçede bulunmuş olması. Sonuç olarak bu çalışma ders içinde başarılı/iyi ya da başarısız/geliştirmeli öğrencilerin tamamında dil sorunlarına rastlandığını, bu sorunların üstesinden gelinemediğinde çocukta dile karşı ön yargı oluşturduğunu ve bu konuda öğretmenlerin daha da bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Suriyeli Sığınmacılar, Eğitim, Geçici Eğitim Merkezleri, Türkçe Öğretimi, Dil Problemleri.

The Language Problems of Syrian Students During Learning Situations of Turkish Language

Abstract

In recent years, it has been known that the majority of the immigrants in our country are consisting of Syrian citizens. The educational service of this large majority which is taken under temporary protection by Turkish Government is provided by corporation of the Ministry of National Education and the European Union. Various

language problems have been faced during educational period that teaching Turkish Language in Temporary Education Centers and Turkish Schools. The purpose of this research is discussing the language problems which arise in the teaching of Turkish Language and obtaining required data for the solution of these problems. In this research, action research method which is one of the qualitative research methods was used in the study. The participants of the study are consisted of 72 Syrian students as 34 female and 38 male which have education in TEC, is a part of a primary school in Istanbul. Also; a document analysis study was done on the written works in the course and obtained data were analyzed descriptively. When looking at the outcomes of the study, the problems can be classified into five different categories which are differences in the alphabets, sociological differences in word usage, differences in places of usage, and voices that do not exist in Arabic Language were found in Turkish Language. As a result, this study shows that language problems are encountered in all students who are successful or unsuccessful and, moreover; the problems could not be overcome, it was revealed that the children create prejudice against the language. Therefore; teachers should be more conscious about this subject.

Keywords: Syrian Immigrants, Education, Temporary Education Centers (TEC), Teaching Turkish Language, Language Problems.

Giriş

Göç konusu, gün geçtikçe daha fazla küresel bir yaklaşım ile eşgüdümlü müdahale gerektiren bir mesele olarak kabul edilmektedir. Sınırlar arasındaki küresel hareketler, farklı popülasyonlar içinde sosyal uyumun sağlanmasını zorlaştıracak şekilde gün geçtikçe artmaktadır. Çeşitli nedenlerle ülkelerinden ayrılmak zorunda olan mültecileri kabul eden ülkelerde vatandaşlık ve insan haklarıyla birlikte pek çok konu hakkında çeşitli düzenlemeler yapılması gerektirmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012).

Suriye sığınmacı krizi 2011 yılının Mart ayında Arap Baharı olarak adlandırılan gösteriler ile başlamıştır. Çatışma ortamının Suriye'ye sığıyarak bir iç savaşa dönüşmesi ile birlikte hayati tehlikesi doğan milyonlarca insan, çareyi ülkelerini terk etmekte bulmuştur. Nisan 2011 yılından bu yana birçok ülke gibi Türkiye de sığınmacılara kapılarını açmıştır. Bakanlar Kurulu kararı ile Türkiye'deki Suriyeliler, Geçici Koruma Yönetmeliği ile "geçici koruma statüsü" altına alınmıştır. İçişleri Bakanlığı'nın 2018 yılına ait son verilerine göre: Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı 3 milyon 585 bin 738 kişi olarak saptanmıştır (multeciler.gov.tr).

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.945.951	1.639.787	3.585.738
0-4	288.852	269.570	558.422
5-9	246.854	231.673	478.527
10-18	352.261	303.385	655.646
19-24	318.637	224.333	542.970
25-29	197.036	141.445	338.481
30-34	162.878	121.061	283.939
35-44	190.134	159.236	349.370
45-59	135.175	129.922	265.097
60-90+	54.124	58.162	112.286

Tablo-1 Yaş ve cinsiyet dağılımına göre Suriyeli sayısı

Türkiye içindeki Suriyeli sığınmacı sayısının azımsanmayacak kadar fazla oluşu beraberinde temel gereksinimlerin de karşılanması gerektiği manasına gelmektedir. Sayıları her geçen gün daha da artan mülteciler için Türkiye, yedi yılı aşkın bir süredir ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır. Sosyal devlet mantığının uygulandığı ülkemizin bünyesinde yaşam faaliyetlerini sürdüren Suriyeli mülteciler ülkeye entegrasyonlarının sağlanması amacıyla pek çok hizmet almaktadır. Bu hizmetleri proje şeklinde hayata geçiren Türkiye Cumhuriyeti devleti uluslararası birçok kurum ve kuruluşlarla işbirliği sağlayarak mültecilerin gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır.

Türkiye'nin üstlendiği hizmet projeleri içinde en önemli olduğunu düşündüğümüz eğitim konusu büyük bir önem arz etmektedir. Tablo-1'e bakıldığında okul çağındaki çocukların toplam Suriyeli sayısı içindeki önemli bir payı oluşturduğu görülmektedir. 5-9 ve 10-18 yaş aralığındaki çocuklar zorunlu eğitime tabi tutulması gereken bireylerdir. 1.134.173 öğrenciden oluşan okul çağı grubunun eğitim sistemine entegre olması hem onların bilişsel becerilerini olumlu yönde etkileyecek hem de Türkiye'ye karşı olan bakış açılarını daha pozitif şekilde etkileyecektir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı verilerine göre 616 bin öğrenci okullarda kayıtlıken yaklaşık 430 bin çocuğun eğitim hayatı dışında olduğu da aktarılmıştır. Bu sayıya baktığımızda çok yüksek bir sayıyla karşı karşıya olduğumuz göze çarpmaktadır. Nedenlerini incelediğimizde de karşımıza; okul çağı çocuklarının ucuz iş gücü olarak çalıştırıldıklarını, aileye bakma yükümlülüklerinin olduğunu, erken yaşta yapılan evliliklere yönlendirildiklerini, şiddetle karşı karşıya olduklarını ve toplumsal baskılar yüzünden topluma karışmamayı seçtiklerini görmekteyiz. Tüm bu olumsuz durumların önüne geçmeyi hedefleyen Türkiye de eğitim alanıyla ilgili özel olarak ilgilenmiş bu çocukların toplumla iç içe olması ve aidiyet duygularının gelişmesi için çeşitli çalışmalara başlamıştır.

Suriyeli öğrencilerin okul hayatına kazandırılması ve Türk eğitim sistemine entegre olmaları için Türkiye, Avrupa Birliği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak

çerçevede yürüttüğü PİCTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesini hayata geçirmiştir. Karakuş ve Kavak'ın (2017), araştırmasında da konu ile ilgili şunlara yer verilmiştir: Avrupa Birliği finansmanı ile geçici korumadan yararlanan Suriyelilerin ülkemize uyumunu kolaylaştırmak, kişilere beceri ve meslek kazandırmak amacıyla Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Eğitim Hizmetlerinin Desteklenmesi Projesi hazırlanmıştır.

PİCTES projesi de bu sözler ışığında: Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması ve Suriyeli öğrencilerin Türk Dili ve Türk Kültürünü tanınmasını hedeflemiştir (pictes.gov.tr). Tüm bu hedefler doğrultusunda Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi PİCTES kapsamında iki şekilde yapılmaktadır.

1. Geçici Eğitim Merkezleri

Geçici eğitim merkezleri (GEM), okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik oluşturulan, hem kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, uyarlanmış Arapça müfredatı ile eğitim veren merkezlerdir. Türk müfredatına uygun bir şekilde hazırlanmış içerikle öğrenci temel dersleri Arapça olarak alırken bir yandan da Türkçe derslerini işlemektedir.

2. Türk Okulları

Projenin faaliyet alanları incelendiğinde Türkçe eğitiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Çünkü Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre olmalarında Türkçe kilit bir role sahiptir. Türk okullarındaki eğitimde öğrenci Türk sınıflarında eğitime başlar, sınıfıyla birlikte derslerini alır. Sınıf öğretmeni ya da ilgili dersin öğretmenin izin verdiği ölçüde öğrenci Türk okullarında görevlendirilmiş Türkçe öğreticisiyle Türkçe öğretimine devam eder.

Bu eğitim kurumlarında farklı yaşlardaki Suriyelilere 6 seviyeden oluşan (A1, A2, B1, B2, C1, C2) Türkçe dil eğitimi verilerek öğrencilerin devlet okullarında aldıkları derslerin müfredatlarını takip edebilmeleri ve Türk akranlarıyla iletişim kurabilmeleri hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Türk okullarında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde Türkçeyi öğretme adına pek çok dil sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Bu araştırmanın amacı; Suriyeli öğrencilere Türkçenin öğretimi aşamalarında ortaya çıkan dil sorunlarına değinmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin gerekli verilerin toplanması adına çözüm önerileri getirebilmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması kullanılarak çalışma doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007). Eğitim süreci içinde sürece müdahil olma durumu çalışmanın eylem araştırması şeklinde gelişmesini oldukça etkilemiştir. Araştırılmak ya da geliştirilmek istenen yapıyla doğrudan iletişim halinde olmak ve sürece bu duruma göre yön vermek planlanan sonuca ulaşmakta oldukça fayda sağlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi, tek bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; İstanbul ilinde yer alan bir ilkokul bünyesinde varlığını sürdüren Geçici Eğitim Merkezinde eğitim gören 34 kız 38 erkek olmak üzere 72 geçici koruma altına alınmış Suriyeli öğrencidir. Öğrencilerin yaşlarının benzer olmasına dikkat edilerek 9-10 yaş aralığındaki öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuçlarda herhangi bir hatanın çıkmaması için Türkçe dil beceri seviyesi benzer (A1) öğrenciler katılımcı olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunu etkilemesi açısından katılımcıların cinsiyet dağılımına ve etnik kökenlerine dikkat edilmiştir.

Dokümanlar ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini öğrencilerin ders içi faaliyetlerinde tutmuş oldukları notlar, ders defterleri ve ders içi etkinlik formları oluşturmaktadır. 10 haftalık çalışmanın sonucunda her bir öğrenci için dönem sonunda ders materyalleri toplanılarak değerlendirme alınmıştır. Materyal incelemesinden sonra sorunlar tespit edilerek 4 madde şeklinde maddelendirilmiştir.

Bulgular

Çalışma 10 haftalık bir eylem araştırması şeklinde planlanmıştır. Ders içi uygulanan müfredatla eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Öğrenci seviyeleri benzer tutulduğundan genel olarak tüm öğrenciler 9-10 yaşlarında olup A1 (Temel) düzeyinde Türkçe bilmektedir. İşlenen ders içeriğinde “Kelime öğretimi, Konuşma Becerisi, Okuma Becerisi, Yazma becerisi, Dinleme Becerisi ve Dil bilgisi” yer almaktadır. Altı başlık şeklinde yer alan ders içeriğinin her bir bölümü yabancılara Türkçe öğretiminde verilmesi gereken bir gereksinimdir. Öğrenci dile her açıdan bakmaya bu içerik sayesinde başlamıştır. Buna ek olarak öğrencilere okuma – yazma da öğretilmiştir. Ses temelli (ELAKİN) yöntemle okuma yazma eşliğinde Türkçe dersi işlenmiştir. Haftalık plan haricinde ilk iki ses grubu ikişer haftada bitirilirken üç, dört

ve beşinci ses grubu birer haftada öğrencilere kazandırılmıştır. Yedinci haftanın sonunda öğrenciler heceleme ve tam okuma şeklinde okumaya geçmiştir. Haftalık hazırlanan plan Tablo 2’de gösterilmektedir.

	Kelime Öğretimi	Konuşma Becerisi	Okuma Becerisi	Yazma Becerisi	Dinleme Becerisi	Dil Bilgisi
1.Hafta	Tanışma kalıpları	Ses, hece, kelime telaffuzu	Sesleri heceleri okuma	Harfleri, rakamları yazma	Sesleri ayırt etme	Şahıs zamirleri
2.Hafta	Çevresindeki eşyaların isimleri, Akrabalık ilişkileri	Kendini tanıma ve ifade edebilme, Kurallı cümle kurma	Cümle halinde okuma	Var olan metni yazma	Kelime öğretimi ile ilgili videoları dinleme	Tekil, çoğul isim, Sahiplik eki, Emir cümlesi
3.Hafta	Evin bölümleri ve eşyaları, Renkler	Öğrendiği kelimeler hakkında bilgi aktarımı	Cümle halinde okuma, Okuduğunu heceleme	Var olan metni yazma, Dikte çalışmaları	Kelime öğretimi ile ilgili videoları dinleme	mı-mi soru kalıbı kullanımı, İşaret sıfatı
4.Hafta	Zaman ve saat, Günler, Aylar ve mevsimler	Soru-cevap şeklinde bilgi aktarımı	Metinden hareketle diyalog okuma	Var olan metni yazma, Dikte çalışmaları	Diyalog, video dinleme	Hal ekleri ve uygun soru kalıpları
5.Hafta	Adres tarifi, Alışkanlıklar	Yaratıcı drama ile canlandırma	Metin okuma çalışmaları	Dikte çalışmaları	İşitsel materyal yardımıyla dinleme	Hal ekleri
6.Hafta	Vücudumuz ve kıyafetler	Konudan hareketle kendini ifade edebilme	Görsel okuma, Metinden hareketle okuma	Görselden hareketle yazma	İşitsel materyal yardımıyla dinleme	Sıfatlar, Fiiller, Görülen geçmiş zaman (-di)
7.Hafta	Kişisel bakım, Hastalıklar	Olayları sırasına göre anlatma	Metinden hareketle diyalog okuma	Kısa metin yazma	Diyalog, video dinleme	Sıfatlar, Fiiller
8.Hafta	Yiyecekler ve içecekler, Para birimi	Yaratıcı dramadan hareketle konuşma	Metin okuma çalışmaları	Görselden hareketle yazma, Kısa metin yazma	Yönerge uygulamaları	Şimdiki zaman eki (-yor) Bağlaçlar
9.Hafta	Meslekler	Soru - cevap şeklinde bilgi aktarımı	Görsel okuma, Metinden hareketle okuma	Dikte çalışmaları, Neden-sonuç metin yazma	Yönergeden hareketle dinleme ve konuşma	Yapım ekleri (cı-cu-cü)
10.Hafta	Hobiler, Özel günler	Konudan hareketle kendini ifade edebilme	Uzun metinler okuma	Giriş, gelişme ve sonuç üzerine kısa metinler	Yönergeden hareketle dinleme ve konuşma	Ses olayları, Edatlar

Tablo-2 Ders içi faaliyet uygulamaları

Dil problemleri dört farklı başlık adı altında toplansa da başlıklara bağlı olan farklı sorunlara da bu kısımda yer verilmiştir. Oluşan sorunların ortak odak noktası bulunarak başlıklar oluşturulmuştur. Sorunlara ilişkin verilen örnekler öğrencilerin çalışmalarından elde edilmiştir.

I. Alfabe Farklılığı

Geçici Eğitim Merkezlerinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci hem Arapça dersleri hem de Türkçe dersini aynı gün içinde almaktadır. Arapça dersinden çıkan öğrencinin Türkçe dersine adapte olmasını zorlaştıran en önemli şey alfabe farklılığıdır. Öğrenci; Arapçayı benimsediği için önünde yazılı materyal olmasına rağmen Türkçeyi tersten yazmakta (Ali ile Ayşe okula geldi. – İla eli eşya aluko idleg.), dikte çalışmalarında akıl karışıklığından dolayı yazamama (Çevremizdeki eşyalar: sıra, masa, tahta, harita, perde, bilgisayar...- Çevre eşya sra asam hrhtag.), kelimedede her harfi ayırık yazma (Valentina ödevini yapıyor. – V a l e n t i n a ö d e v i n i y a p ı y o r .) ve Latin harflerini Arap harflerine benzetme durumlarını sık sık yaşamaktadır.

II. Dil Kullanımındaki Sosyolojik Farklar

Her sözcüğün konuşulduğu dil içinde edindiği anlamı farklıdır. Öğrencilerde özellikle diyaloglarda, dil bilgisi ve kelime öğretiminde bazı kelimelerin anlam adına farklı oluşu algılamayı olumsuz yönde etkilemektedir. “eşek, eğri, deli...” gibi sözcüklerin sınıf içindeki diyaloglarda dahi geçmesi sınıf ortamını olumsuz yönde etkileyerek huzursuz bir ortam yaratmaktadır.

Türkçede eylemler genellikle kısa şekilde yer alır. “vur, kaç, gel, git, dur...” Bunun temel sebebi, tarihi seyirde göçebe yaşamaktan kaynaklı olarak hızlı yaşamının vermiş olduğu bir kazançtır. Aynı zamanda eylem ağırlıklı düşündüğümüz için çok fazla eyleme sahip bir dil dağıncımız vardır. Ancak Arapçada daha uzun eylem yapılarının olmasıyla birlikte fiil yapıları oldukça azdır. “mukavemet, ihtiva, meft, tecazüb, tenazu...” Ayrıca Arapçada kelimeyi üç köklü sese indirerek türetme vardır. “k t b kökünden kitap, mektep, mektup, katip...” Türkçede böyle bir durum olmadığı için öğrenciler kelime türetimi konusunda epey sıkıntı yaşamıştır. Arap dilinin özelliklerinden dolayı emir kipi kullanımı çok fazla olmakla birlikte beden dili farklılıklarından dolayı yanlış anlaşılmalarda yaşanmaktadır.

III. Ses ve Ek kullanım Farklılıkları

- Ğ sıkıntısı: ağaç > aaç/ aç, sağlık > salık, aşağı > aşaa
- Ş sıkıntısı: şans > zans, yeşil > yezil, barış > barız
- P sıkıntısı: perşembe > berşembe, pazar > bazar, pembe > benbe
- D sıkıntısı: ders > bers, destek > bestek, deniz > beniz

- Sesli harf kullanımının olmaması: soluk > slk, kapı > kpı
- “ı, i, o, ö, u, ü” seslerinin telaffuzda ve yazılarda çıkmaması: Zübeyde > ZBYD, kuzey > kuzy, çarşamba > çarşba, araba > arba
- İyelik eki kullanım sıkıntısı: Ben kalem (Benim kalemim), O çanta (Onun çantası), Ben anne (Benim annem)

IV. Kelime Halinde Çeviri Yapmak

Türkçede anlam kurabilmek için yargının bütün olması ve bütün halinde anlamlandırma oldukça önemlidir. Öğrencilere de anlam kurmaları için bir bütün (metin ya da cümle) verildiğinde öğrenciler kelimelere takılmakta kelime yoluyla çeviri yaparak bütünden uzaklaşmaktadır.

Bir başka husus da anlam kurma çalışmalarında kelimelerde tikanıp kalma yanında kelime kökünü okuyup ekleri okumamak haliyle de anlamsız bir dizini anlamlandırmaya çalışırken kafa karışıklığı yaşamak da bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Öğrencinin kelime hazinesine olumsuz yönde etkisi olan bir başka durum da Türkçede ilk kez karşılaştığı kelimeyi hemen Arapçasıyla özdeşirmesidir. Asıl olan Türkçe öğretimi, bu durumda geri planda kalıp Arapça ön plana çıkarılarak sınıfta odaktan uzaklaşma problemleriyle karşı karşıya kalınmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın on haftanın çalışmaları ve ders içi materyalleri incelendiğinde çıkan sonuçlar Tablo-2 ile birlikte yorumlanarak yapılmıştır.

Öğrencilere genellikle yaşları gereği okuma - yazma eğitimi Ses temelli (ELAKİN) yöntemle verilmekte ancak bu yöntem çok etkili bir sonuç vermemektedir. Bunun yerine Hece temelli (BASARA) yöntem ya da geçmişte ülkemizde de kullanılan Fiş yöntemiyle daha iyi sonuçlar elde edilecektir. Okuma – yazma eğitiminde yedi hafta boyunca düzey değerlendirilmesi yapıldığında sesleri birleştirip hece oluşturma durumuna öğrenciler oldukça zor geçirilirken heceden kelime oluşturma daha kolay bir şekilde öğrenciye yerleştirilmiştir.

Öğrencilerin dil gelişim düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin daha iyi bir ilerleyiş sağladığı saptanmıştır. Otuz dört kız öğrenciden otuz ikisi çok iyi bir düzeyde gelişim gösterirken otuz sekiz erkek öğrenciden sadece on yedisi iyi bir düzeyde gelişim göstermiştir. Ayrıca erkek öğrencilerde Türkçeyi benimsememe ve reddetme durumları sık sık görülmüştür.

Çalışmayı gerçekleştirdiğimiz öğrencilerde etnik köken ve Türkçe dil gelişim seyrine baktığımızda ortaya çıkan sonuç Kürt kökenli öğrencilerin Arap kökenli öğrencilere göre dili anlamlandırmada daha önde olduğu gözle görülür farklarla ortaya

çıkıştır. Katılımcı öğrencilerin etnik kökenleri ise yirmi sekiz tanesi Kürt ve kırk dört tanesi Arap kökenlidir. Kürt kökenli öğrencilerin tamamına yakını Türkçe dersi içeriğinin büyük bir kısmında başarıya ulaşma yüksekken Arap kökenli öğrencilerde bu başarı yarı yarıya düşüktür.

Çok dilli öğrencilerde (Arapça/Kürtçe/İngilizce/Fransızca) Türkçeye çok çabuk adapte olup diğer öğrencilere göre daha doğru bir şekilde dili edindiği de saptanan bir diğer sonuçtur. Katılımcıların yaşları itibarıyla dil öğrenimine oldukça yatkın bireyler olduğunu söyleyebiliriz. Bilinçli ve dil konusunda istekli davranan ailelerin çocuklarına baktığımızda en az üç dile hâkim olan öğrencilerin Türkçeye olan tutumu oldukça iyi düzeydedir.

Türkçeyle günlük hayatta çok fazla karşı karşıya kalan çocuklarda yöresel ağız özellikleri edinme durumu tespit edilmiştir. Sokakta oyun ve arkadaş vasıtasıyla Türkçeyi öğrenen öğrenci her ne kadar konuşma becerisini iyi bir şekilde kullanarak Türkçeye alışsa da bu öğrenciler diğer dil becerilerini önemsemediklerinden ve bu beceri alanlarının üstüne eğilmedikleri için dil eğitimde geriye düşme durumlarının yaşandığı da tespit edilmiştir.

Katılımcıların kültürel özellikleri ve son yıllarda ailelerinin uğramış oldukları travmatik olayları da dil başarısını değerlendirme ve kültüre adaptasyon açısından göz ardı etmemeliyiz. Savaştan kaçan bu grubun genel çoğunluğuna baktığımızda bu çocuklardan pek çoğu Türkiye’de doğmuş olsalar da aile içinde tasvip edilmeyen davranışları gören çocuk sayısı azımsanacak gibi değildir. Haliyle ailede zorbalık ve şiddet gören çocuk okulda da bu davranışları sergileyerek eğitim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sonuçtan yola çıkarak getirebileceğimiz çözüm önerilerine bakacak olursak; öğrencilerde var olan dil edinim kaygılarıyla sık sık karşı karşıya kalmaktayız. Öğretmenler öğrencilerin bu durumundan ne kadar çabuk haberdar olursa o kadar çabuk çözüm yolunu bulacaklardır. Bunun için öğretmenlere farkındalık eğitimi mutlaka verilmelidir.

Öğretmenler ses sorunları için öğrencilerinin takibini mutlaka yapmak durumunda olmalıdır. Ses, öğrencide yaşı gereği hemen oturan bir durumdur. Geriye dönük düzeltme farkına varılamazsa oldukça zordur. Bu öğrencileri normal öğrenci gibi düşünmek yerine sonuç ve süreç değerlendirmede daha toleranslı davranmak gerekir.

Öğretmen ve öğrencide dil farklılığı bulunmasından dolayı öğrenci, akran dayanışmasıyla derslere daha verimli bir şekilde katılabilir. Öğretmen bu bilinci öğrencilere verebilmelidir. Özellikle ilk zamanlarda öğrenci kendi diliyle özdeşirerek dersi işlerse kendini daha güvende hisseder. Öğretmen buna kademeli olarak yaklaşmalı ve bu durumu azaltarak zamanla yok etmelidir.

Öğrencilerin pek çoğu Türkiye’de doğmalar dahi aile içinde Arapça konuşulmaktadır. Haliyle özel olarak verilen dil eğitimi süreklilik halini almalı mevcut düzen iyileştirilerek “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanı içinde yer bulan bu alan meslek dalı halini alan resmileştirilmelidir.

Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak bu öğrencilere özel Türkçe ders kitapları oluşturulabilir. Okullarda kitap durumu ciddi bir sıkıntı oluşturmaktadır. Kitaplar öğrenci düzeyine göre ya çok ağır gelmektedir ya da içerik ihtiyaca yönelik değildir.

Kaynakça

Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*. Continuum Books: London.

Karakütük, K., Kavak, Y. (2017). *Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması*. https://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/22222022 Erişim tarihi: 05.09.2018

Taylor, S., Sidhu, R.K. (2012). *Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?*. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56. DOI: 10.1080/13603110903560085

<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi>, Erişim tarihi: 04.10.2018

<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Home/ProjeninAmaci>, Erişim tarihi: 11.10.2018

EDİLGEN ÇATILI CÜMLELERİN NESİRDEKİ YERİ*

The Role of Passive Voice Structure in Turkish Prose Literature

Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Sema ÇİÇEK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, sema.cck@windowslive.com

Abstract

This research aims to display to what extent the usage of the passive voice structure which we come across frequently in recent in Turkish prose literature. The question addressing whether there is a relation between the sentence structure and the author's philosophy of life or world view. In this research, the amount of the sentences in the first 50 pages of such different works as novel, story or essay were studied and the proportion of the passive sentences was calculated. Additionally, the first 10 pages of the dissertations were studied while the essays and columns in journals were studied totally within the scope of passive voice usage. The differences and the similarities in the usage of passive voice structure in the works written in different genres, in different times, about different subjects and by the writers who has different world views, are compared. The variables mentioned in previous sentence were also inquired whether they have any effect on the usage of the passive voice.

As a result of the survey, less usage of the passive voice was detected in the writings which centered around events and actions than in the think piece writings. It was also observed and obtained from the data gathered from the investigated works that there is not an obvious difference between the amount of the usage of passive voice of the writers who have different philosophy of life or world view. Consequently, we can conclude that the usage of passive voice is an individual choice. It is known that Turkish society value the person and is famous for its being active, however the society is possibly in danger of losing its characteristics by widening the usage of the passive sentence structures since the event is more important rather than the person in passive voice. Therefore it should be said that the usage of passive voice is not appropriate for the active structure of Turkish society. Moreover, this passiveness facilitates the work of provocators in motivating the society to the negative movements.

Keywords: Passive voice sentence, Turkish prose literature, Active-passive person, Syntax of Turkish language.

Öz

Bu araştırma son zamanlarda sık sık karşılaştığımız edilgen çatılı cümle kullanımının nesirde ne boyutta olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yazarın dünya görüşüyle cümle arasında bir ilgi var mı, sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmada roman, hikâye, deneme gibi farklı türlerde yazılmış eserlerin ilk elli sayfasındaki cümle sayıları incelenerek bu cümlelerdeki edilgen çatı kullanım oranları hesaplanmıştır. İncelenen tezlerin ilk on sayfasında edilgen çatı kullanım oranlarına, makale ve köşe yazılarının ise tamamındaki cümle sayısına göre edilgen çatı kullanım oranlarına bakılmıştır. Farklı türlerde, farklı zamanlarda, farklı konularda ve farklı görüşlere sahip yazarlar tarafından yazılmış eserlerde edilgen çatılı cümle kullanım oranlarındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu çeşitli değişkenlerin edilgen çatılı cümle kullanımı üzerinde etkili olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda ise olay çevresinde gelişen türlerde düşünce yazılarına oranla daha az edilgen çatılı cümle olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farklı dünya görüşüne sahip farklı yazarların taranan eserlerinde edilgen çatılı kullanım oranlarında bariz bir değişiklik olmadığı görülmüştür. O zaman edilgen yapı kullanımının daha bireysel bir olgu olduğu gibi bir sonuca ulaşabiliriz. Aktif olma ve insanı öne çıkartma özelliğiyle bilinen Türk toplumu, pasiflik ve öznenin geri plana atılmasına sebep olan edilgen çatının yaygın hale gelmesiyle zamanla bu özelliklerini kaybedebilmektedir.

Edilgen çatılı cümle kullanımının hareketli ve özgün bir özelliğe sahip Türk toplumunun aktif yapısına uygun bir kullanım olmadığı söylenebilir. Bu edilgenlik toplumu olumsuz kültürel hareketlerle yönlendirmede provokatörlerin işlerini kolaylaştırır.

Anahtar Kelimeler: Edilgen çatılı cümle, Türk nesirleri, Aktif-pasif insan, Türkçe'nin söz dizimi.

1. Giriş

Çoğu dilbilimci “çatı” kavramını fiilin özne ve nesneye göre durumu olarak değerlendirmiştir. Bazıları ise sadece eylem ve özne arasındaki ilişki olarak görmüştür (Yılmaz 2003).

Korkmaz (2003, s. 61) çatı kavramını “Fiil kök veya gövdesinin sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan fiilden fiil yapan belirli bazı eklerle genişletilerek özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliği; fiilin anlam değişikliği göstermeyen, ancak özne ve nesneye hükmeden şekil değişikliği” olarak tanımlanmaktadır. Zeynep Korkmaz (2003, s. 547) edilgen çatı için “Fiil etken

çatıdaki özne ve nesneyi almaz. Bu nedenle edilgen çatı öznesi belli olmayan, fiilin gösterdiği işin kimin tarafından yapıldığı bilinmeyen veya söylenmemiş olan çatıdır” diye bir tanımlama yapmıştır ve Türk dilinde edilgen çatının cümlenin yüklemi olan fiilin morfolojik yapısının -l- ve n- yardımıyla değiştirilmesi sonucu oluştuğunu söylemiştir (Korkmaz, 2003). Edilgenlik ekinin temel işlevi, özneyi bilinmez kılmak, bu eylemin kurduğu cümlelerde öznenin yüzey yapıya çıkmasına engel olmaktadır (Üstünova, 2006).

Yüklemi edilgen çatılı fiillerden oluşan cümlelerde fiildeki iş, oluş ve hareketin kim tarafından yapıldığı belli olmadığı için yani özne belli olmadığı için bu tür cümlelerin düz tümlecine sözde özne denir (Dizdaroğlu, 1976; Şimşek, 1987; Hatipoğlu, 1982; Ediskun, 1999; Koç, 1996; Bozkurt, 1995; Hengirmen, 1995; Paçacıoğlu, 1987).

Son yıllarda ‘Üretici-Dönüşümsel’ dil bilim çalışmalarının Türkiye’de tanınmaya başlamasıyla edilgen çatı ile ilgili çalışmalara daha çok yer verilmeye başlanmıştır. Dil bilimcilerimiz şimdiye kadar edilgen yapının daha çok cümledeki işlevselliği ve söz dizimi üzerinde dururken edilgen yapının anlamsal boyutu eksik kalmıştır (Duru, 2008). Aslında edilgen çatıyı anlamsal boyutta ele almak en az söz dizimini incelemek kadar önemlidir. Çünkü edilgen çatılı cümlelere anlamsal olarak baktığımızda Türk düşünce yapısına ve kültürüne aykırı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Edilgen çatı anlamsal olarak Batı dillerinin düşünce yapısına uygundur.

Türk dili tarih boyunca çeşitli nedenlerden dolayı yabancı dillerin etkisi altında kalmıştır ve kalmaya devam etmektedir. Din değişikliğinden sonra İslam kültürüyle birlikte Arap ve Fars dillerinin etkileri, bağlama edatlarının Türkçenin cümle yapısına etkisi dilimizin bu alanda gördüğü ilk olumsuz etkilerdendir. Bu etkilerden sonra bu olumsuzluklar artarak devam etmiştir (Avcı, 2013).

Günümüzde, teknolojinin gelişmesiyle insanlar arasındaki mesafe ortadan kalkmıştır. Bu durum farklı kültürleri ve bu kültürlerin değer yargılarını, düşünce yapılarını öğrenme imkânı sağlamıştır. Yalnız çoğu durumda sadece öğrenmekle kalmayıp genç nesillerin etkilenmesi de söz konusu olmaktadır. Hatta bu etkilenme taklitçiliğe kadar ilerleyip adına da modernleşme denilmeye başlamıştır. Bu durumda zamanla Türk milli değerleri, düşünce yapısı, kültürel özellikleri bozulmakta ve yabancı unsurların etkisi altında kalmaktadır. Dil ve kültürdeki bozulmalar düşünce yapılarının da bozulmasına neden olmaktadır.

Edilgen çatılı cümleler, yabancı kurallara ve düşünce yapılarına uygun bir kullanımdır. Bugün Türkçede de bu kullanımın olduğunu göz önüne alırsak Türk dili yabancı dillerden olumsuz yönde etkilenmiştir diyebiliriz. Başlangıçta Türk kültürü yabancı kültürlerin etkisinde kalmış ve kültür yozlaşması dili etkilemiştir. Çünkü dil

ve kültür birbirinden ayrı düşünölemeyecek iki önemli kavramdır. Dil ve düşünce yozlaşması cümle yapısını bozmaya başlamıştır.

Edilen çatılı cümlelerin kullanım alanı yazı dilidir, konuşma dilinde edilgen çatılı cümleler daha az kullanılmaktadır. Günlük konuşma dilinde kurduğumuz cümle örneklerine bakacak olursak herhangi bir kaza olduğunda “Kaza yapıldı” şeklinde bir kullanım yerine “Ayşe kaza yaptı” şeklinde bir kullanımla karşılaşırız. Kaza değil, kazayı kimin yaptığı önemlidir. Konuşma dilinde, derin yapıdaki cümle aynı şekilde yüzey yapıya çıktığı için edilgen çatılı cümle kullanımı yok denecek kadar azdır. Fakat yazı dilinde aynı durum söz konusu değildir. Edilgen cümlelerde özneyi dışlamak esas olduğu için konuşma dilinde bunu yapmak daha zordur çünkü Türk düşünce yapısında özne çok önemli bir yere sahip olduğundan cümleler etken cümle olarak ağızdan çıkmaktadır.

Edilgen çatılı cümlelerin asıl kullanım alanı yazı dilidir. Bu nedenden dolayı edilgen çatılı cümlelerin anlamsal bakımdan işlevselliğini, kullanılmak istenen metinlerin hangi amaçla yazıldığı belirler. Edilgen çatılı cümlelerin yer aldığı metinler incelendiğinde bu cümlelerin bazı metin türlerinde daha çok tercih edildiği görölmüştür (Duru, 2008).

1. Bilimsel içerikli makaleler
2. Bilimsel tezler
3. Bilimsel inceleme ve araştırma kitapları
4. Teknolojiyle ilgili metinler ve teknolojik alanlar
5. Ders kitapları

Yukarıdaki listeyi uzatmak mümkündür; ancak listeden de anlaşılacağı gibi edilgen çatılı cümleler, genellikle bilimsel ve teknolojik alanları içeren yazılı metinlerde kullanılmaktadır. Bunun nedeni bilimsel içerikli metinleri oluşturan araştırmacı ya da araştırmacıların kendilerini metinden soyutlama ve dışlama çabalarıdır. Edilgen çatıda özneyi cümleden dışlamak ya da öznenin cümledeki önemini azaltmak esas olduğundan bilimsel metinlerde anlamsal içeriği oluşturmak için edilgen çatıların tercih edildiği görülür. Bilimsel metinlerin eleştiri, yorumlama ve kanıtlanabilirlik yönlerinden hâlâ sorgulanabilir bir niteliğinin olması da edilgen çatıların kullanılmasında etkili olmaktadır (Duru, 2008). Ancak bu yoruma katılmak doğru değildir metnin türü ne olursa olsun edilgen çatılı cümle kullanım oranında herhangi bir değişiklik olmaması gerekmektedir.

Ağız incelemesi yapmak için bölgelerden derlenmiş metinlerdeki cümlelerde edilgen çatılı cümleler % 0,1 civarındadır. Bengütaşlarda hiç edilgen çatılı cümle yokken

Nutukta da % 0,1 oranındadır (Avcı, 2010). Nutuk, söylev niteliği taşıyan bir eser olmasına rağmen edilgen çatılı kullanım çok azken günümüzde bilimsel metinlerde bu oranın çok yüksek olması kabul edilebilir bir durum değildir. Taklitçiliğin olmadığı, kültürel özelliklerin bozulmadığı o dönemlerde yazarların da dilimize sahip çıktıklarını görürüz. Türk dil bilgisine uygun olmayan edilgen çatılı cümlelerin kullanılmaması ya da çok düşük oranda bunun en güzel örneğidir.

2. Yöntem, Bulgular ve Değerlendirme

Seçilen nesirlerde dikkate alınan temel değişken eserlerin türüdür. Farklı türdeki eserlerde kullanılan edilgen çatılı cümle oranlarında benzerlik olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Diğer değişkenler ise eserlerin konusu ve yazarların sağ/sol, madde/ruh, toplum/birey görüşleridir. İncelenen nesirler; beş roman, bir öykü, üç deneme, dört köşe yazısı, iki makale ve iki tezdır. Eserlerdeki edilgen çatılı cümle kullanım oranları roman, öykü ve denemelerde ilk elli sayfasındaki toplam cümle sayısına, tezlerde ilk on sayfadaki toplam cümle sayısına göre istatistikler çıkartılmıştır. Köşe yazısı ve makalelerin ise tamamındaki cümleler esas alınmıştır. Oranlar alınırken etken çatılı cümle ve eksiltili cümle bir tutularak sadece edilgen çatılı cümleler değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Öykü ve romanlar, öykü ve romanların özellikleri, edilgen çatılı cümle sayısı/oranları

Yazar	Kitap	Basım yılı	Türü	İlk 50 sayfadaki cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle kullanım oranı
Hüseyin ATŞİZ	Nihal Bozkurtlar Diriliyor	1949	Roman	1036	44	%4,2
Fakir BAYKURT	Amerikan Sargısı	1967	Roman	2202	24	%1,08
Tarık BUĞRA	Osmançık	1973	Roman	1219	25	%2,05
Emine İŞINSU	Sancı	1974	Roman	1274	36	%2,8
Ferid EDGÜ	Çılgık	1982	Öykü	1088	9	%0,8
Orhan PAMUK	Kar	2002	Roman	745	17	%2,3

Hüseyin Nihal Atsız'ın "Bozkurtlar Diriliyor" adlı romanının ilk elli sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 1036 cümlelerin 44 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %4,2 gibi bir orana karşılık gelmektedir. Sağ görüşe olan yakınlığıyla bilinen yazar, edilgen çatı kullanımını konusunda diğer yazarlara göre daha cüretkâr davranmıştır. Tarihi bir roman olan kitap Türklerin en hareketli dönemleri olan Göktürk Dönemini anlatıyor olması yönüyle edilgen çatılı cümle kullanımının da olabildiğince az olması gerekirken diğer olay yazılarına göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

Fakir Baykurt'un "Amerikan Sargısı" adlı romanının ilk elli sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 2202 cümlelerin 24 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %1,08 gibi bir orana karşılık gelmektedir. Baykurt, toplumsal sorunları görmezden gelmeyen bir zihniyete sahip olduğunda eserlerinde toplumun sorunlarını ele almıştır. Devrimci bir görüşe sahip olan yazarın bu romanında bariz bir edilgen çatının olmadığı görülmektedir.

Tarık Buğra'nın "Osmancık" adlı romanını incelediğimizde tespit ettiğimiz 1219 cümlelerin 25 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %2,05 gibi bir orana karşılık gelmektedir. Tarafsız çizgisini hiç bozmayan Tarık Buğra bu romanında Osmanlı'nın büyük bir devlet haline gelişi öyküleyici bir anlatımla anlatılmıştır. Edilgen yapı kullanım oranının ortalama bir değer olduğu görüyoruz.

Yine yakın tarihlerde yazılmış Emine Işınsoy'un "Sancı" adlı romanını incelediğimizde tespit ettiğimiz 1274 cümlelerin 36 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %2,8 gibi bir orana karşılık gelmektedir. Ülkücü bir gencin mücadelesini konu alan ve devrin buhranlarını sade bir dille anlatan sağ görüşteki yazar 1974' te yazdığı bu eserde edilgen çatıyı ortalama bir değerde kullandığını görüyoruz.

Ferit Edgü'nün "Çılgılık" adlı öyküsünü incelediğimizde tespit ettiğimiz 1088 cümlelerin 9 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %0,8 gibi bir orana karşılık gelmektedir. İncelediğimiz eserler içinde en düşük edilgen çatılı cümle kullanım oranı Ferit Edgü'ye aittir. Eserin türünün öykü olmasıyla edilgen çatı kullanımının az olması bağdaştıramayacağımız iki durumdur çünkü tabloda yer alan romanlarda öykü gibi olay çevresinde gelişen türlerdendir. Bu durumu eserin konusuyla ilişkilendirebiliriz. Çünkü "Çılgılık" ruh çatışmasını konu edindiği için bireysel fikirlerin öne çıktığı bir eserdir. Bireyin öne çıkıyor olması edilgen çatıyı ikinci plana attığı için bu eserdeki kullanımın az olduğu görülmektedir.

Nobel Ödüllü yazar Orhan Pamuk'un "Kar" adlı romanını incelediğimizde tespit ettiğimiz 745 cümlelerin 17 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %2,3 gibi

bir değere karşılık gelmektedir. Orhan Pamuk'un diğer yazarlara oranla cümlelerini çok uzun tuttuğunu söyleyebiliriz. Bu kadar uzun cümle kurmak Türk diline hâkim olmayışın bir göstergesidir. Sol görüşe olan yatkınlığıyla bilinen yazarın edilgen çatılı cümle kullanım oranı için ortalama bir değer olduğunu söyleyebiliriz.

Farklı dünya görüşüne sahip farklı yazarların kaleme aldığı olay çevresinde gelişen edebi türlerden olan roman ve öyküye baktığımızda edilgen çatılı kullanım oranlarında bariz bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Romanlarda farklı siyasi görüşlere sahip yazarların aşağı yukarı aynı sayıda edilgen çatılı cümle kullandıklarını tespit ettik. Aynı siyasi görüşe sahip yazarların bazen kullanımları birbirine yakınken bazen tam tersi de olabilmektedir. Yine romanların konularına baktığımızda tarihi konulu olanlarda da toplumsal olanlarda da benzerlik ve farklılıklar değişkenlik göstermektedir. O zaman edilgen çatılı cümle kullanımının daha bireysel bir olgu olduğu gibi bir sonuca ulaşabiliriz.

Tablo 2. Denemeler, denemelerin özellikleri ve edilgen çatılı cümle sayı/oranları

Yazar	Kitap	Basım yılı	Türü	İlk 50 sayfadaki cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle kullanım oranı
Nurullah ATAÇ	Karalama Defteri	1952	Deneme	837	6	%0,71
Nihad Sami BANARLI	Türkçenin Sırları	1972	Deneme	490	34	%6,93
Mehmet KAPLAN	Kültür ve Dil	1982	Deneme	699	52	%7,43

Nurullah Ataç'ın "Karalama Defteri" adlı denemesinin ilk elli sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 837 cümlelerin sadece 6 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %0,71 gibi çok düşük bir orana karşılık gelmektedir. Deneme dediğimiz tür; kişinin kendi düşüncelerini ifade ettiği, özneyi daha çok ön plana çıkaran bir tür olduğu için bu oran bizi şaşırtmamaktadır.

Nihad Sami Banarlı'nın "Türkçenin Sırları" adlı denemesinin ilk elli sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 490 cümlelerin 34 tanesinin edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %6,93 gibi oldukça fazla bir orana karşılık gelmektedir.

Mehmet Kaplan'ın "Kültür ve Dil" adlı denemesinin ilk elli sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 699 cümlelerin 52 tanesinin edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak

%7,43 gibi bir orana karşılık gelmektedir. Bu oran, incelediğimiz denemeler arasında en yüksek orandır.

Düşüncelerin açık şekilde dile getirildiği bir tür olan denemede Nurullah Ataç'ın "Karalama Defteri" dışında edilgen çatılı cümle kullanım oranlarının çok yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Köşe yazıları, köşe yazılarının özellikleri ve edilgen çatılı cümle sayı/oranları

Yazar	Gazete	Başlığı	Tarihi	Cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle kullanım oranı
Melis ALPHAN	Hürriyet	50 Yıl Önce İnsana Verilen Değer	13.04.2017	26	5	%20
Abbas GÜÇLÜ	Milliyet	YGS 9.45 Mağdurlarına Yeni Sınav Hakkı	13.04.2017	32	5	%16
Rahim ER	Türkiye	Terörle Mücadele	13.04.2017	43	9	%21
Mevlüt TEZEL	Sabah	Boşanmanın Zevki	13.04.2017	17	2	%12

Melis Alphan'ın Hürriyet Gazetesinde 13.04.2017 tarihinde kaleme aldığı "50 Yıl Önce İnsana Verilen Değer" adlı 26 cümlelik köşe yazısında 5 cümle edilgen çatılıdır. Bu oran %20 gibi bir değere karşılık gelmektedir.

Abbas Güçlü'nün Türkiye Gazetesinde 13.04.2017 tarihinde kaleme aldığı "YGS 9.45 Mağdurlarına Yeni Sınav Hakkı" adlı 32 cümlelik köşe yazısında 5 cümle edilgen çatılıdır. Bu oran %16 gibi bir değere karşılık gelmektedir.

Rahim Er'in Türkiye Gazetesinde 13.04.2017 tarihinde kaleme aldığı "Terörle Mücadele" adlı 43 cümlelik köşe yazısında 9 cümle edilgen çatılıdır. Bu oran %21 gibi bir değere karşılık gelmektedir.

Mevlüt Tezel'in Sabah Gazetesinde 13.04.2017 tarihinde kaleme aldığı "Boşanmanın Zevki" adlı 17 cümlelik köşe yazısında 2 cümle edilgen çatılıdır. Bu oran %12 gibi bir değere karşılık gelmektedir.

Köşe yazısı da düşünce yazılarından. İncelediğimiz aynı tarihteki farklı gazetelere ait, farklı konularda yazılmış köşe yazılarının hepsinde edilgen çatılı cümle kullanımının çok yüksek olduğunu gördük.

Tablo 4. Makaleler, makalelerin özellikleri ve edilgen çatılı cümle sayı/oranları

Makalenin yazarı	Makalenin adı	Yayımlandığı yıl	Toplam cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle kullanım oranı
Gönül İÇLİ	Küreselleşme ve Kültür	2001	161	40	%25
Osman ÖZKUL	Türk Kimliğini Oluşturan Ortak Kültürel Değerler	2015	341	88	%24

Gönül İçli'nin 2001 yılında yazdığı "Küreselleşme ve Kültür" adlı makale 161 cümleden oluşmaktadır. Bu cümlelerin 40 tanesi edilgen çatılıdır. Bu oran %25' e denk gelmektedir.

Osman Özkul'un 2015 yılında yazdığı "Türk Kimliğini Oluşturan Ortak Kültürel Değerler" adlı makale 341 cümleden oluşmaktadır. Bu cümlelerin 88 tanesi edilgen çatılıdır. Bu oran %24' e denk gelmektedir.

Tablo 5. Tezler, tezlerin özellikleri ve edilgen çatılı cümle sayı/oranları

Tezin yazarı	Tezin adı	Yayımlandığı yıl	İlk 10 sayfadaki cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle sayısı	Edilgen çatılı cümle kullanım oranı
Zeynep KOCA	Türkiye Türkçesinde Fiil Çatılarının İşlevsel Özellikleri	2004	121	31	%26
Burcu ASLAN	Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine Çatı Ekleri	2009	104	41	%40

Zeynep Koca'nın 2004 yılında yayımlanan "Türkiye Türkçesinde Fiil Çatılarının İşlevsel Özellikleri" adlı tezinin ilk on sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 121 cümlenin 31 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %26 gibi bir orana karşılık gelmektedir.

Burcu Aslan'ın 2009 yılında yayımlanan "Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine Çatı Ekleri" adlı tezinin ilk on sayfasını incelediğimizde tespit ettiğimiz 104 cümlenin 41 tanesi edilgen çatılı cümledir. Bu da oran olarak %40 gibi bir orana karşılık gelmektedir.

Farklı tarihlerde farklı kişiler tarafından farklı konularda yazılmış bilimsel yazılardan olan makale ve tezlerdeki edilgen çatılı cümle kullanım oranları birbirine yakındır. Bu türlerdeki edilgen çatı kullanımını ortalamasının çok üzerindedir. Özellikle tezlerde incelediğimiz bütün eserler içinde en yüksek oranların olduğunu söyleyebiliriz.

3. Sonuç ve Öneriler

İncelediğimiz farklı türdeki metinlerde genel olarak edilgen çatılı cümle kullanımının fazla olduğunu gördük. Özellikle deneme, köşe yazısı gibi düşünce yazılarıyla makale ve tez gibi bilimsel yazılarda daha yüksek oranda edilgen çatılı cümle yer almıştır. Düşünce yazılarında yazarın edilgen çatı kullanımıyla kendisini pasifleştirmesi doğru değildir. Aksine kendisini öne çıkararak ileri sürdüğü yargının sorumluluğunu alması beklenir. En fazla edilgen çatı kullanımı bilimsel yazılardadır. Bilim yapmak kendine güveni ve aktif olmayı gerektirirken bilimsel metinlerde bu kadar fazla edilgen yapı kullanımı kişiyi silik yapar, zayıf düşürür. Romanlarda ve

öyküde, düşünce yazılarına ve bilimsel yazılara oranla daha az edilgen çatılı cümle kullanılmıştır. Bu durum yazarın duygusallığının ve doğallığının daha az bozulmasıyla açıklanabilir. Temeldeki bu artışların nedeni toplumdaki düşünce ve kültür değişikliğidir. Cümle yapısındaki olumsuz değişmelerin temel sebebinin bu etkileşim olduğunu görüyoruz.

Türkçenin yargı merkezli bir dil olduğu unutulmamalıdır ve yabancı dillerin özelliklerinin Türk diline yansımaları önlemek için önlemler alınmalıdır. İster düşünce yazıları ister bilimsel yazılar isterse olaya dayalı metinler olsun etken çatılı cümleler tercih edilmelidir. Türk düşünce yapısının nesneden çok özneyi önemseydiği gerçeğinden hareketle cümleler kurulmalıdır. İnsanlar bu konuda bilgilendirilmelidir.

Etken çatılı cümleler kuran bir toplumla edilgen çatılı cümleler kuran bir toplumun davranış ve düşünceleri arasında büyük farklar vardır. Edilgen çatılı cümleler kuran toplumlarda bir pasiflik bir söz konusudur. İnsanın nesne karşısındaki değeri düşüktür. Türkler insanı önemser ve değer verir. Bu özellikleri etken çatılı cümlelere yansır. Aktif, canlı, edilgen olmayan bir toplum yapısı için Türkçe söz ve metinlerde edilgen yapı cümleler olabildiğince azaltılmalıdır. Toplum etken çatılı cümle kullanmaya teşvik ederek etken çatılı cümlelerin kalıcılığının, kişilik veya üslup özelliğine dönüştürülmesinin sağlanması gerekmektedir.

Kaynakça / References

Alphan, M. (2017, 13 Nisan). 50 yıl önce insana verilen değer. *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/> adresinden alındı.

Aslan, B. (2009). *Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine çatı ekleri*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ataç, N. (1998). *Karalama defteri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Atsız, H. N. (1998). *Bozkurtlar diriliyor*. İstanbul: İrfan Yayınevi.

Avcı, Y. (2013). Türkçede cümle öğretiminde ortaya çıkan sorunlar. *11. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, s. 701-708.

Avcı, Y. & Korkmaz, N. (2010). Yabancı dil ve kültürlerin siyasi amaçlarla Türkçenin cümle yapısına etkisi. *II Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, s. 1329-1337.

- Banarlı, N. S. (2012). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Baykurt, F. (2007). *Amerikan sargısı*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Bolulu, O. (1992). Eylemler ve özneler üzerine bir anlam incelemesi. *Türk Dili Dergisi*, 32, s.46-52.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Kültür Yayıncılık.
- Buğra, T. (2014). *Osmancık*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duru, M. Ö. (2008). *Türk dilinde edilgen çatı (tarihi-karşılaştırmalı bir durum çalışması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Edgü, F. (1997). *Çılgılık*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ediskun, H. (1999), *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Er, R. (2017, 13 Nisan). Terörle mücadele. *Türkiye*. <http://www.turkiyegazetesi.com.tr/> adresinden alındı.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güçlü, A. (2017, 13 Nisan). YGS 9.45 mağdurlarına yeni sınav hakkı. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/> adresinden alındı.
- Hatipoğlu, V. (1982) *Türkçenin sözdizimi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Işınso, E. (2012). *Sanıcı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), s. 163-172.
- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Ankara: DuMat Basımevi.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. Ankara: Dergah Yayınları.

Koca, Z. (2004). *Türkiye Türkçesinde fiil çatılarının işlevsel özellikleri*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesinde fiil çatısı üzerine görüşler. *Türk Dili Araştırmalar Yıllığı-Belleten 2001/I-II*, s. 193-198.

Özkul, O. (2015). Türk kimliğini oluşturan ortak kültürel değerler. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*. 4(8), s. 167-185.

Paçacıoğlu, B. (1987). *Türk dili dersleri*. Ankara: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Pamuk, O. (2006). *Kar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Şimşek, R. (1987). *Örneklerle Türkçe sözdizimi*. Trabzon: Kuzey Gazetecilik Matbaacılık.

Tezel, M. (2017, 13 Nisan). Boşanmanın zevki. *Sabah*. <https://www.sabah.com.tr/> adresinden alındı.

Üstünova, K. (2000). Yüklem, yalnız özneyi mi içinde taşır? *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), s. 241-250.

Yıldız, M. (2014). *Eski Türkçede işlevsel bağlamda çatı ekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, E. (2003). Türkiye Türkçesinde ikili çatı sorunu ve bunun öğretimi ile ilgili meseleler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 2001/I-II, s. 251-2001.

Yücel, B. (1999). Türkiye Türkçesinde fiil çatıları, *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK Yayınları, Ankara, 1999.

AKADEMİSYENLERİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME

*Yusuf Avcı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yavci@comu.edu.tr
Gamze ÇELİK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Abstract

The saying of Kant 'Dare to use your own mind' is a contemporary philisophy even at present although it dates back to old times. Contemporary life requires individual production of thoughts, to look critically to the environment and to know how to live by her/his ownself. Reading itself is a way to do this.The person who has reading habit will have the ability to speak fluently. His or her vision develops, knowledge accumulates. Recognize the places thats/he haven't travel yet and get side a about the lives of others that s/he doesn't know. It is known that the habit of reading is a habit that must be acquired from a young age. The person who aquires this habit does not give up read in geasily. Being a model for young people is very important in their reading skills. Teachers and academics, especially parents, are the role models in gaining reading habits. One of the aim of this study is; to present the opinions of academicians about reading skills and their thoughts about their reading habits. Thus, it is tried to make an evaluation about the opinions of the academicians, about their reading habits. Qualitative research method was used in the research. Research pattern is case study (casestudy) and data collection tool is interview. The study was carried out with academicians working Education Faculty at Çanakkale Onsekiz Mart University of 2017-2018 academic year. Six female and four male academicians were included in the study.As a result of the research, it was seen that academicians could not read literary genressuch as novels, stories and poems because they could not find enough time. However, all of the academicians participating in the study stated that they had read about their field.Considering the need to acquire the habit of reading at a young age, academicians think that libraries should be turned into more interesting places.

KeyWords: Reading, reading habit, academicians, book.

Öz

Kant'ın bundan uzun yıllar önce söylemiş olduğu “Kendi aklını kullanmaya cesaretin olsun.” sözü günümüz için de geçerli olabilecek bir felsefedir. Çağdaş yaşam, insanın kendi düşüncelerini üretmesini, çevresine eleştirel bakabilmesini ve kendi ayakları üzerinde durmayı bilmesini gerektirmektedir. Bunun yolu ise okumaktan geçer. Okuyan insan güzel konuşma becerisine sahip olur. Ufku genişir. Bilgisi artar. Gezmediği yerleri tanıma, bilmediği yaşamlar hakkında fikir sahibi olma şansını yakalar. Okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereken bir alışkanlık olduğu bilinmektedir. Bu alışkanlığı kazanan kişi, okumaktan kolay kolay vazgeçmez. Okuma becerisinin kazandırılmasında gençlere örnek olabilmek büyük önem taşımaktadır. Başta anne-babalar olmak üzere, öğretmenler ve akademisyenler okuma alışkanlığının kazandırılmasında rol modelidir. Bu çalışmada; akademisyenlerin okuma becerisi hakkındaki görüşlerine ve kendi okuma alışkanlıklarıyla ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca örnek aldıkları ve bilgilerinden faydalandıkları akademisyenlerin, okuma alışkanlığı konusundaki görüşleri hakkında bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni örnek olay (durum çalışması), veri toplama aracı ise görüşmedir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nde çalışmalarını sürdüren altı erkek, dört kadın akademisyen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademisyenlerin yeterli zaman bulamadıkları için roman, öykü, şiir gibi edebî türleri okuyamadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, araştırmaya katılan akademisyenlerin hepsi kendi alanlarıyla ilgili okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda edinilmesi gerektiğine dikkat çeken akademisyenler, kütüphanelerin de daha ilgi çekici mekânlar haline getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, akademisyenler, kitap.

Giriş

Okuma alışkanlığı kazanmak kolay değildir. Küçük yaşlarda edinilmesi gereken bu beceri, insanın yaşamına girdikten sonra da bir daha da kolay kolay okuma alışkanlığından vazgeçilmez. Okudukça insanın karşısında yeni dünyaların kapıları açılacak ve o insan bu yolculuktan asla vazgeçemeyecektir. Dünya klasiklerinde, eski yüzyıllardan günümüze miras kalmış şiirlerde ruhumuza işleyen ve bizi insan olarak değerli kılan değerler vardır. Dünyadaki farklı ülkeleri ve kültürleri anlatan gezi kitaplarından dünyaya iz bırakmış kişilerin yaşamlarına dek pek çok bilgiyi okuduğumuz kitaplardan öğrenebiliriz. İnsan okudukça öğrenir, öğrendikçe zenginleşir. Bir tartışma sırasında düşüncelerini doğru şekilde savunabilmek için insanın okuması gerekir. Okumak eleştirel bakışımızı da geliştirecektir.

Günlük hayatta okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Okuryazarlık kavramı daha geniş bir anlama sahiptir. Okuma-yazma kavramından doğmuş olan okuryazarlık zaman içinde daha geniş bir kavramsal çerçeveye sahip olmuştur. Okuma- yazma dile bağlı becerileri gerektirir. İletişimde anlam üretebilmek amacıyla kullanılır (Gül, 2007, ss.18-19).

Kitap okuma alışkanlığı kazanmış bir çocuğun düşünme, problem çözme, üretici olma becerileri gelişecektir. Bilişsel, psiko-motor gelişimleri de kitap okumayla desteklenir. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan bireyler doğaya, insanlara ve diğer canlılara karşı daha hassas ve saygılı davranacaklardır. Duygudaşlık kurma becerileri de gelişecektir. Kitaplar bireyin kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler. Kendi kişiliğinin farkına varması sağlar. Kitap okuyan kişi bilgisini geliştirecek dolayısıyla da daha özgüvenli bir birey olacaktır. Kitap okuyan insanların dil becerileri gelişir, bireyler kendilerini daha doğru ve açık bir şekilde ifade edebilirler (Tanju, 2010, s. 31).

Günümüzde insanlar teknolojiye ve sosyal medyaya ayırdıkları zamanın bir kısmını kitap okumaya ayırabilirlerse kişisel gelişimlerine büyük yatırım yapmış olacaklardır. İşlerimizin yoğunluğunu bahane ederek kitap okumaya vakit ayıramamaktan çoğu zaman şikâyet ederiz. Ancak gerçek şu ki; birey bir amacı gerçekleştirmek istediğinde ve kararlı olduğunda bunu yapmak için fırsat kollamaya başlar ve istediği hedefe de zamanla ulaşır.

Firdevs'e (1994, s. 507) göre; okuryazar olan bireylerin yorum yapma yetenekleri, aritmetikle ilgili bilgi düzeyleri gelişmektedir. Ayrıca günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri de çözme yetenekleri artmaktadır.

Okuryazarlık anlayışı toplumsal gelişmenin en önemli anahtarıdır. Okuryazarlık yaşam boyu öğrenmedir. Ülkemizde kişisel ve toplumsal gelişmenin sağlanabilmesi için insanların okuma alışkanlığını kademe kademe kazanması gerekmektedir.

Avcı (2012, s.4) dilin düşüncelerin somut bir şekilde gösterildiği alan olduğunu ifade etmiştir. Düşünceler cümlelere, kelimelere dönüşür ve birey iletişim kurar. Düşüncelerin zenginleşmesini sağlayan ise okuma becerisidir. Farklı türlerde edebî eserleri okuyan birey, düşünce yapısını geliştirecek, dolayısıyla da kendisini daha iyi ifade edebilecektir.

Bu araştırmanın amacı; akademisyenlerin okuma alışkanlığına sahip olup olmadıklarını belirlemek ve edebî eserlerle ilgili düşüncelerini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademisyenler en çok hangi edebî türleri okumaktadır?
2. Akademisyenlerin akademik yayınlarında kullanmadıkları halde okudukları yayınlar nelerdir?
3. Akademisyenlerin okumaya zaman ayırabilme konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Akademisyenlerin okudukları eserler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Akademisyenlerin okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yapılabilecek çalışmalarla ilgili önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma deseni olarak örnek olay (durum çalışması) kullanılmıştır. Veri toplama aracı görüşmedir.

Görüşme; insanların belirli bir konudaki gözlem ve düşüncelerini derinlemesine tespit edebilmek amacıyla yapılmaktadır. Nitel görüşmelerin amacı; katılımcıların düşüncelerini kendi kelimeleriyle açıklayabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca görüşmelerde bir sınırlandırma olmaması da katılımcıların daha özgür bir şekilde görüşlerini paylaşmalarını sağlamaktadır (Patton, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşmedir. Nitel çalışmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisi görüşmedir. Görüşmeler yoluyla bireylerin tecrübelerinden ve görüşlerinden yararlanılabilir. Bireyler

düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilirler. İletişimin sağlanmasını kolaylaştırır ve daha detaylı bilgi alınmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 127).

Araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılara aşağıdaki soru modelleri yöneltilmiştir.

1. Son bir ayda roman, öykü, dergi, makale gibi kaç tür eser okudunuz?
2. Aylık edebiyat dergilerinde en çok dikkatinizi hangi tür yazılar çekiyor?
3. Şiir, roman, öykü, biyografi, tiyatro, deneme, gezi gibi edebî türlerden hangisini okumayı daha çok tercih ediyorsunuz? Neden?
4. Akademik yayınlarınızda kullanmayacağınız halde okuduğunuz yayınlar var mı?
5. Uzmanlık alanınız dışında okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
6. Yeterli zamanınız olsaydı neler okurdunuz?
7. Okuduğunuz edebî eserlerdeki kahramanlardan, gerçek hayatta hangisinin yerinde olmak isterdiniz?
8. Okuduğunuz eserlerdeki karakterlerin içinden hangi karakteri en itici buluyorsunuz?
9. Bazen edebî eser okumanın gereksiz olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Okuma alışkanlığı kazandırma konusunda sizce nasıl çalışmalar yapılabilir?
11. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerliği ve güvenirligi sağlamak için şu önlemler alınmıştır: (1) Araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. (2) Bulgular bölümünde temalar belirlendikten sonra akademisyenlerin görüşleri aynen alıntı şeklinde yazılmıştır. (3) Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacılar da bu görüşlere uygun olarak veri toplama aracı üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmıştır. (4) Veri analizi sürecinde oluşturulan tema ve kodlamalar araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı yapılmış, daha sonra oluşturulan tema ve kodlamalar karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır. (5) Araştırmanın sonucunda elde edilen temalar yansız seçilen üç katılımcıya gönderilerek kontrol edilmesi sağlanmıştır. (6) Veriler ve veri toplama aracı saklanmıştır. Araştırmanın başında katılımcılara araştırma ve araştırmacılar hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılara araştırmada kimliklerinin gizli

tutulacağı güvencesi verilmiştir. Ayrıca verdikleri bilgilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve isimlerinin gizli tutulacağı söylenmiştir.

Çalışma Grubu

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 4’ü kadın, 6’sı erkek olmak üzere toplam 10 akademisyendir. Tüm katılımcılar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde çalışmaktadır. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünden iki, Temel Eğitim bölümünden iki, Yabancı Diller Eğitimi bölümünden bir, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünden bir, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden iki, Eğitim Bilimleri bölümünden iki akademisyen araştırmamıza gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaşları 30-50 yaş aralığındadır.

Tablo 1. Kişisel Bilgiler

Katılımcının Cinsiyeti	Katılımcının Yaşı	Katılımcının Çalışma Alanı
1E	45-50	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
2E	45-50	Temel Eğitim
3E	40-45	Yabancı Diller Eğitimi
4E	35-40	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
5K	35-40	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
6K	30-35	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
7E	35-40	Eğitim Bilimleri
8K	35-40	Temel Eğitim
9K	45-50	Eğitim Bilimleri
10E	35-40	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Verilerin Toplanması

Araştırma için on akademisyene sorulacak olan sorular önceden genel hatlarıyla belirlenmiştir. Literatür taraması yapılmıştır. Sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Toplam

on akademisyenle birebir görüşme yapılmıştır. Altı akademisyen erkek, dört akademisyen kadındır. Akademisyenler tesadüfî şekilde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenler arasından seçilmiştir. Farklı bölümlerden akademisyenlerle görüşme yapılması tercih edilmiştir. Bunun sebebi, farklı alanlardaki akademisyenler edebî eserleri okuyup okumadığını belirleyebilmektir. Katılımcıların kişisel bilgileri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmamızda nitel araştırmada kullanılan veri analizi türlerinden içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle, veriler tanımlanmaktadır. Detaylı bir şekilde bilgi alınmaktadır. Benzerlik taşıyan verilerden temalar oluşturulur. Son olarak, araştırmacı bu temaları düzenleyerek yorumlamaktadır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir: 1. Verilerin kodlanması. 2. Temaların bulunması. 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi. 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir:

1. Verileri kodlama. 2. Temaları çıkarma 3. Kodları ve temaları düzenleme. 4. Bulguları tanımlanma ve değerlendirme (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227-228).

Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen veriler, on tema altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri ve ulaşılan bulgular ile yorumlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.Eser Okuma

Roman	1E,2E,3E, 6K,8K,10E
Makale	4E, 5K, 6K, 7E, 9K, 3E
Dergi	5K

Katılımcıların çoğunluğu bilimsel eserlerin dışında olarak “Son bir ayda roman, öykü, dergi, makale gibi kaç tür eser okudunuz?” sorusuna “roman” cevabını vermiştir. Ancak diğer çoğunluk sadece alanıyla ilgili bilimsel makaleler okuduğunu söylemiştir. Bu durum akademisyenlerin zamanlarının hemen hemen tamamını kendi alanlarındaki makaleleri ve bilimsel kitapları okumaya ayırdıklarını göstermektedir.

Akademisyenlerin kendi alanlarında gelişimlerini sağlamak istemeleri anlaşılır bir durumdur. Ancak, her bireyin kişisel gelişimi için, genel kültür bilgisini arttırmak için ve duygudaşlık becerisini geliştirebilmek için edebî eserleri okumaya ihtiyacı vardır. Bu anlamda akademisyenlerin okumaya zaman ayırırken, edebî eserleri okumaya da özen göstermeleri gerektiği düşünülmektedir.

“Bilimsel makaleler daha çok okuyorum. Bunun yanında bilimsel ve bilimsel olmayan dergilerle de ilgileniyorum.” (5K).

“Makale çok okudum. Sayı olarak 20-30 arasındır. Kitap olarak tamamladığım yok. Halen okuduğum var.” (6K).

“Makale okudum.” (7E).

“Okuyoruz. Bölük pörçük okumalar. Kitle konu, kitleyle ilgili bilgileri okuyup, diğer yerleri okumuyoruz.” (9K).

Tablo 3. Aylık Edebiyat Dergilerinde Okunan Yazılar

Tarih yazıları	1E
Şiir, eleştiri, tabiat üzerine	2E
Aylık edebiyat dergisi okumuyor	3E,4E, 5K, 6K, 7E, 8K, 9K, 10E

Araştırmamızda akademisyenlerin aylık edebiyat dergisi takip edip etmedikleri sorulduğunda genel olarak akademisyenlerin aylık edebiyat dergisi okumadıkları görülmüştür. Aylık edebiyat dergileri takip edildiğinde okuyucular şiir, hikâye, anı gibi çeşitli edebî türlerden yazıları bir arada bulma şansı yakalayabileceklerdir. Dergilerde yazılar daha kısa olduğu için, zaman açısından da okumaya vakit ayırmak daha kolay olabilecektir. Ancak akademisyenler zaman olmamasından, iş yoğunluklarından yakınmakta, roman, hikâye okumaya zaman ayıramazken edebiyat dergilerine hiç ilgi duymadıklarına dikkat çekmektedirler.

Bununla birlikte kendi alanı olmadığı halde edebiyata ilgi duyan ve aylık edebiyat dergilerini ilgiyle takip eden akademisyenler de yok değil. Onların şiir, eleştiri, tabiat üzerine yazıları ve tarih yazılarını çoğunlukla okumakta olduklarını görüyoruz. Ancak bu akademisyenler de işlerinin yoğunluğu olmasa çok daha fazla bu tür edebî yazıları takip edebileceklerini söylemişlerdir.

“Edebiyatı çok severim. Fakat, iş yoğunluğum sebebiyle daha çok tarih gündemli eserlere, kitap ve makalelere ağırlık veriyorum.” (1E).

“Şiir, eleştiri, tabiat üzerine yazılan yazılar.” (2E).

“Aylık edebiyat dergisi okumuyorum.” (3E).

“Edebiyat ilgi alanıma girmiyor.” (4E).

“Herhangi bir edebiyat dergisi okumuyorum.” (5K).

Tablo 4. Tercih Edilen Edebî Türler

Tür	Nedeni	
Hepsi	Bilimsel olduğu için	1E
Şiir	Yaşanmışlık olduğu için	2E,4E,5K,6K
Roman	Akademik,ilgi çekici	3E,6K,8K,10E
Gezi	Okuması kolay ve keyifli	5K, 6K, 7E
Biyografi	Öğrendiğini düşünmek	6K, 7E, 9K
Öykü	Okuması kolay	2E, 5K
Deneme	İlgi çekici	7E

Genele bakıldığında akademisyenlerin çoğu şiir ve roman türlerindeki edebî eserleri okumaktan keyif aldıklarını söylemişlerdir. Bunun nedeni ise; şiirlerde yaşanmışlık hissetmelerindedir. Aynı zamanda şiirlerin ruha daha çok hitap ettiğini düşünmektedirler. Romanları tercih etmelerinin sebebi ise; romanlarda hayal gücü ve olay kurgusu gibi özelliklerin hepsini bir arada bulmanın mümkün olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Biyografi ve gezi türlerindeki eserlerse şiir ve roman türündeki eserleri okunma yönünden takip etmektedir.

“Hiçbirini birbirinden ayırt etmem. Bilimsel niteliği olan her tür nazım ve nesir eserleri okurum.” (1E).

“Şiir ve öykü daha çok ilgimi çekiyor. Çünkü yaşanmış olaylardan kaynaklanan yazılar olduğunu düşündüğüm için.” (2E).

“Şiirler olabilir. Daha çok ruha hitap ettiği için sanırım.” (4E).

“Şiir, roman, biyografi ve gezi türlerini. Öğrendiğimi düşünüyorum ve keyifle okuyorum.” (6K).

“Roman okumayı daha çok seviyorum. Çünkü roman beni içine çekerek sürüklemektedir. İçerisindeki olay örüntülerimi ilgimi ve dikkatimi çekmektedir.” (10E).

Tablo 5. Akademik Çalışmalar Dışında Okunan Yayınlar

Yok	4E, 5K, 7E
Var	1E, 2E, 3E, 8K, 9K, 10E
Tarih Felsefesi	1E
Biyografi	1E
Günlük	1E

Siyaset	2E
Yönetim	2E
Çocuk Gelişimi	6K
Kendi kendine üretme	6K
Müzik, sanat	9K

Araştırmamıza katkı sunan katılımcıların çoğunluğu, akademik çalışmalarının dışında okudukları yayınlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu yayınlar arasında; tarih felsefesi, biyografi, günlük, siyaset, yönetim, çocuk gelişimi, kendi kendine üretme, müzik ve sanat alanları yer almaktadır. Akademisyenlerin bu tür farklı alanlarda yayınları okumaları, kendi çalışmalarının dışında bu yayınları takip etmeleri, akademisyenlerin farklı türleri okumaya açık olduklarını göstermektedir.

“Pek çok. Özellikle tarih felsefesi, biyografi, günlükler.” (1E).

“Evet var. Son zamanlarda siyaset ve yönetim üzerine bolca kitap okuyorum.” (2E).

“Bilimsel yayınlar dışında başka tür yayınlar okumaya pek fırsat kalmıyor.” (4E).

“Var. Çocuk gelişimi üzerine. Çocuklarımdan dolayı. Bir de Norveç’te çıkan kendi kendine üretme üzerine yayınları takip ediyorum.” (6K).

Tablo 6. Uzmanlık Alanı Dışında Okuma

Günde yüz sayfa	1E
Bir saat okuma	2E
Oldukça az	3E, 5K
Zaman ayırmıyorum	4E, 9K
Haftada iki saat	6K
İmkân buldukça	7E, 8K
Günlük okuma	10E

Akademisyenler uzmanlık alanları dışında okumaya fazla zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. İmkân buldukça okuyabildiklerini söylemişlerdir. Bazı akademisyenler ise her gün en az yüz sayfa okuduğunu ifade etmiştir.

“Akşam günde en az bir saat okuma mutlaka yaparım.” (2E).

“Çok fazla değil. Vakit buldukça. Ama oldukça az.” (3E).

“Bütün zamanımı uzmanlık alanımla ilgili kitapları okumaya ayırıyorum.” (4E).

“İmkânım oldukça. Genelde dijital okuma yapıyorum. Fırsatlar yaratmaya çalışıyorum.” (7E).

“Uzmanlık alanım dışında günlük olarak elektronik ortamdan gazete (günlük haberler, köşe yazıları) okuyorum. Bazı günler ise kitap okuyorum.” (10E).

Tablo 7. Yeterli Zaman Bulduğunda Okunmak İstenen Edebî Türler

Her türde okurum	1E
Siyaset	2E, 7E
Ekonomi	2E
Sanat	2E
Roman	3E, 8K
Genel Kültür	1E, 3E
Bilimsel	3E, 4E, 5K, 1E, 9K, 10E
Dergi	5K
Klasik romanlar	6K
Tarih	7E, 1E

Okumak için zamanın yetersizliğinden şikâyet eden akademisyenler yeterli zamanları olsa özellikle bilimsel kitapları okumak istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca genel kültür, siyaset, roman, tarih gibi türleri de okumak istedikleri görülmüştür. Akademisyenler her ne kadar okumak için zamanları olmadığını belirtse de, gerçekten istenildiği takdirde günün belirli bir bölümünü okumaya ayırmak aslında hiç zor değildir. Yeter ki kişi okumanın kendisine katacağı zenginliklerin farkına varabilsin. Bazı akademisyenler bunun bilincinde olarak, bulduğu her fırsatta kitap okuduğunu söylemiştir.

“Yoğun bir ders ortamı, fazlaca tez yönetmeden artan zamanda, hiçbir anımı boş bırakmam. Eşimi aracım la cuma pazarına götürürüm. O pazar yapar. Ben kitabımı okurum.” (1E).

“Bol bol siyaset, ekonomi, sanat.” (2E).

“Yine uzmanlık alanımla ilgili dergi, kitap vb. yazıları okurdum.” (5K).

“Çocuklarımla ilgilenirken çok yoruluyorum. Eğer bu kadar yorulmasaydım tüm klasikleri okumak isterdim.” (6K).

“Yeterli zamanım olsaydı daha çok bilim teknik yazıları okurdum.” (10E).

Tablo 8. Yerinde Olunmak İstenen Roman Kahramanları

Mesnevi’yi okuduğum zaman Mevlana benim içimde.	1E
-------------------------------------------------	----

Başarılı kişilerin	2E
Muhteşem Gatsby	3E
Öyle bir kahramanım yok	4E, 5K, 8K, 9K
Harry Potter’da bir öğrenci	6K
Kral Alobar (Parfümün Dansı) ya da	7E
Raskolnikov (Suç ve Ceza)	
İnce Memed (Yaşar Kemal)	10E

Akademisyenlere okudukları romanlarda hangi kahramanın yerinde olmak istediklerini sorduğumuzda, çoğu akademisyen böyle bir kahramanı olmadığı cevabını vermiştir. Bir akademisyen Harry Potter’da bir öğrencinin yerinde olmak istediğini söylemiştir. Başka bir akademisyen ise Raskolnikov ve Kral Alobar’ın yerinde olmayı isteyebileceğini söylemiştir. Dikkat çeken farklı bir cevap ise; yaş ilerledikçe ve olgunlaştıkça bu konuya daha realist bakıldığıdır. Bir akademisyen bu soruyla ilgili “Mesnevi’yi okurken Mevlana benim içimde.” cevabını vermiştir.

“Bir yaştan sonra insanlar, olaylara daha realist bakmak zorunda. Bir Mevlana aramıyorum. Mesnevisi’ni okuduğum zaman Mevlana benim içimde oluyor.” (1E).

“Böyle bir düşüncem gençken vardı. Bu gözle okumuyorum maalesef. İlla hayal edecek olursam Harry Potter’da bir öğrenci olmak isterdim.” (6K).

“Kral Alobar, Parfümün Dansı. Raskolnikov, Suç ve Ceza.

“İnce Memed (Yaşar Kemal) (10E).

Tablo 9. Romanlardaki İtici Karakterler

Kanuni’nin büyük oğlu Mustafa’yı bizzat kendisinin boğdurmasını kabullenemiyorum.	1E
Kötü ve düzenbaz karakterleri	2E
TomJones (Muhteşem Gatsby)	3E
İtici bulduğum karakter yok	4E, 5K, 6K, 7E, 8K, 9K
Abdi Ağa (İnce Memed)	10E

Araştırmacılar akademisyenlerden okudukları romanlarda en itici buldukları karakteri söylemelerini istemiştir. Çoğu akademisyenin itici bulunduğu herhangi

bir karakter olmamıştır. İnce Memed’de geçen Abdi Ağa ve Kanuni itici bulunan romanlarda geçen karakterler arasındadır.

“Burada da aynısı. Bizim için düne ait bilgi, daha çok objektif tutularak, yarınlara bir model olsun diye okunur ve öğretilir. Kötü de öğretilir, iyi de öğretilir. Şu sebeple kötülük yaptı. Şu zararlara sebep oldu diye. Objektif olarak değerlendirirsiniz. Kanuni’nin büyük oğlu Mustafa’yı bizzat kendisinin boğdurmasını kabullenemiyorum.” (1E).

“İtici bulduğum bir karakter yok.” (4E).

“Abdi Ağa (İnce Memed romanında). (10E).

Tablo 10.Edebî Eserlerin Gereksizliği

Düşünmüyorum	-
Düşünüyorum	1E, 2E, 4E, 5K, 6K, 7E, 8K, 10E
Duruma göre düşünüyorum	3E, 9K

Edebî eser okumanın gereksiz olduğunu düşünen bir akademisyen yoktur. Ancak zaman zaman gereksiz eserler seçip bunları okumanın boşuna zaman geçirmek olduğunu düşünen katılımcılar olmuştur. Araştırmamıza katılan akademisyenlerin çoğunluğu edebî eser okumanın gereksiz olmadığını düşünmektedir.

“Edebî eser üç büyük yararı vardır: 1. Ufuk açar. 2. Yazma ve konuşmada kullanılan sözcükleri çoğaltır ki, ifade zenginliği katar. 3. Edebiyat ruha üfler hep.” (1E)

“Genelde düşünmüyorum, fakat seçici olmadığımız durumlarda, gelişi güzel seçilen eserlerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Güncel olmayan, dili ağır, evrensel olmayan. İngilizcenin eski bazı genel anlamda rahatsız olduğumu düşünebilirim.” (3E).

Tablo 11. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Yapılabilecekler

Okumanın somutlaştırılması	1E
Dönüt verilmesi	1E
Nitelikli eserlerin okunması	3E, 5K
Kütüphanecilik mantığının değişmesi	6K, 10E
Okuyanların toplumda değer görmesi	8K
Sinemaya aktarılması	9K
Mahalle kütüphanelerinin açılması	10E
Kitap okuma ile ilgili yarışma, oyun gibi etkinlikler	10E
Ailelerin bilinçlendirilmesi	10E

Tablo 11’de de görüldüğü gibi, okuma alışkanlığı kazandırmak için, okumanın somutlaştırılması, okuduktan sonra okunan eserle ilgili dönütler verilmesi gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar kitabın ulaşılabilirliğini arttırmak için mahalle kütüphanelerinin de açılması gerektiğini söylemiştir. Nitelikli eserlerin okunması ve ailenin okumanın faydaları konusunda bilinçlendirilmesi de okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olabilecek diğer etkinlikler arasında sayılabilir.

“Dört-on bir yaş arası için en çok edebiyatçıları, öykü yazabilen insanları toplamaya ihtiyaç var. Her yaşa uygun destanlar, hikâyeler, tarihî karakterler, orta seviyede romanlar... Bunlar yok ki piyasada.” (1E).

“Öncelikle öğretmenlere okumanın önemi anlatılmalı ve daha sonra kendilerine hitap edilen bir eserle başlamalı, motive etmeli. İlk eser önemli. Tamamen kendine hitap ediyorsa. Kültür ilerleme önemli faktörü de anlatmak gerekiyor. Faydaları ortaya koymak. Bu bilinç uyandırılmalı. Okuduktan sonra ne farklılık olabilir? İlerde çocuklarına aktarması. İkna edici olmalı öğretmen. Hacimli bir eser olmalı.” (3E).

“Okuma alışkanlığının kazandırılması için öncelikle kitabın sevilmesi/sevdirilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle kütüphanelerin tasarımının daha farklı olması gerekmektedir. Küçük yaş grubu için onlara özel tasarlanan içerisinde oyun oynayabilecekleri alanlar olan ve ulaşabilecekleri yükseklikte rafları olan kütüphaneler /kütüphane bölümleri oluşturulmalıdır. Aslında günümüzde kütüphane tasarımları değişmektedir. Ancak bunun yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca kitabın ulaşılabilir olması gerekmektedir. Belki de mahalle kütüphaneleri kurulabilir. Kitap okuma ile ilgili yarışma, oyun gibi etkinlikler daha sık yapılmalıdır. Her şeyin ötesinde küçük yaşlarda kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için ailenin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.” (10E).

Sonuç ve Tartışma

Okuma sevgisi erken yaşlarda kazanıldığı zaman, okuma alışkanlığı bireyin hayatının vazgeçilmezleri arasına girmektedir. Okuma alışkanlığını kazandırma konusunda gençlere ilk olarak örnek olanlar anne, baba ve öğretmenleridir. İlerleyen zamanlarda ise üniversite yaşamında akademisyenlerdir.

Bilgi seviyemizi yükseltmek, başkalarına karşı daha anlayışlı olabilmek, dilimizi daha doğru kullanabilmek için okuma alışkanlığını kazanmamız önem taşımaktadır. Üniversitede eğitim veren akademisyenler, sadece uzmanlık alanlarıyla ilgili okuma yaptıkları zaman, kişisel ve ruhsal gelişimlerine

yönelik olarak eksik kalmış olacaktırlar. İnsanın ruhunu besleyen sanattır. Edebiyat da sanat dallarından bir tanesidir. Yaşamımızda şiire, romana, hikâyelere yer açmazsak, hayatı anlamlı görmemiz de zorlaşır.

Park ve Meyer (2010)'a göre; okuma için motivasyon sağlamada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bir sınıfa girdiğimizde çok farklı kültürlerden birçok öğrencinin bir arada olduğunu görürüz. Bu farklı bireylere öğretmenler okuma konusunda motivasyon sağlamalıdır. Okudukları üzerinde geri dönüt vermelidirler. Okuma etkinliklerinde başarılı olanların okuma becerisindeki motivasyonları artmakta, bu da okuma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Araştırmamızın sonuçlarına göre; akademisyenler kendi alanları dışında edebî tür olarak daha çok şiir ve roman okuduklarını söylemişlerdir. Bunun nedenini ise; romanların kurgu ve olay örgüsü yönleriyle zengin olması, şiirin ise ruha hitap etmesi olarak açıklamışlardır. Edebiyat dergilerini çoğu akademisyen takip etmediğini belirtmiştir. Edebî eserleri okuma konusunda da zaman bulmakta sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Edebî eser okumayı gereksiz görmemektedirler ancak zamanları olsa yine en çok bilimsel kitaplar okumak istediklerini söylemişlerdir.

Okuma sevgisini kazanmış olanların, bunu yaşam tarzı haline getirdiklerini ve kendilerini geliştirmelerinde okumanın kritik öneminin farkında olduklarını biliyoruz. İlköğretimde okuma gruplarının oluşturulması bu becerinin kazandırılması için kullanılabilir. Bir diğer önemli nokta ise, okuma becerisini geliştirmek kişiye bağlıdır. Birey istekli olursa okuma alışkanlığı kazanabilir. Ortaöğretimdeki öğretmenler bu gerçeği unutmamalıdır. Olgun yaşlara gelindiğinde okuma yazma artık bir süreç değildir, asıl özne durumuna gelir. Öğrenciler farklı şemalara sahiptir. Dolayısıyla okuma alışkanlığını kazandırma konusunda öğretmenler ilk adım olarak onların okumaya karşı olan önyargılarını ortadan kaldırmaya çalışmalıdır (Topping, Hoffman, 2007, s. 160).

Akademisyenlerin çoğu okudukları romanlarda itici bir karakter görmediklerini söylemiştir. Yine çoğunluğu romanlardaki kahramanlardan herhangi birinin yerinde olmak istemediğini açıklamıştır. Bazı akademisyenler romanlarda yer alan kötü ve düzenbaz kişileri itici bulduklarını ifade etmişlerdir. Beğenilen ve sevilen karakterler arasında ise İnce Memed, Harry Potter'daki öğrenciler, Kral Alobar ve Raskolnikov gibi kahramanlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar imkân buldukça edebî eserleri okumaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre akademisyenler okuma alışkanlığının kazandırılması için yapılabilecek çalışmalar arasında kütüphanecilik anlayışının değişmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Mahalle kütüphanelerinin açılacağını söylemişlerdir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailelere büyük görev düştüğünü belirten akademisyenler, okuma yarışmaları ve etkinliklerin düzenlenebileceğini de eklemişlerdir.

UNESCO 1987 yılında, Herkes İçin Eğitim Programı çerçevesinde, okuryazarlık kavramını yeniden ele almıştır. Kavramın üç farklı düzeyde olduğu açıklanmıştır. Birinci düzey; temel okuryazarlık dediğimiz bilenen okuma-yazmadır. İkinci düzey; işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlıktır. Bu ise bireyin okuma-yazma becerisini sosyalleşerek kullanabilme becerisine sahip olmasıdır. Üçüncü düzey; çok işlevli (multi-fonksiyonel) okuryazarlıktır. Bu tür okuryazarlık bireyin okuma-yazma becerisini en iyi şekilde kullanabilmesi ve toplum için faydalı olacak şekilde kullanabilmesini kapsar. 20. Yüzyılın sonlarından itibaren teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bilgisayar okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık bunlar arasındadır. Bu okuryazarlık türleri, çoklu okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin bir ihtiyaç durumuna gelmesini sağlamıştır (Aşıcı, 2009, ss.14-15).

Demir ve Yapıcı (2007)'ya göre; dilimizi insanımıza öğretme konusunda başarılı olamazsak hiçbir alanda başarılı olma şansını yakalayamayız. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin gerisinde kalmamızın sebeplerinden biri de bu durumdur. Ana dili eğitiminde yapılan yanlışlıklar dilimizin doğru bir şekilde öğrenilmesine engel oluşturmaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesi için okuma alışkanlığının gençlere nasıl kazandırılacağı konusunda uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni fikirler, çalışmalar ve teknolojinin kullanılacağı etkinlikler okuma alışkanlığının kazandırılmasına yardımcı olabilecektir.

Öneriler

1. Akademisyenler öğrencilerine örnek olacaklarından edebî eserleri de okumaya zaman ayırmaya özen göstermelidir.
2. Akademisyenlerin de önerdiği gibi okuma alışkanlığının kazandırılması için farklı etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca kütüphanecilik anlayışı da değişmelidir.

3. Okumaya zaman ayırmamak için çeşitli bahaneler bulunması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bunun yerine, yaşamımızda okumaya her zaman için zaman ayırmalıyız.

Kaynaklar/References

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 7, No: 17, 9-26.

Avcı, Y. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 3, 1-15.

Demir C., Yapıcı M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: IX, Sayı:2, 177-192.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.

Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 499-507.

Parke A. J. ve Meyer L. C. (2010), Motivating Young Readers: Theory in toPractice, Ed.: Helen R. Abadiano, *New England Reading AssociationJournal*, Volume: 45, Number:2, 35-42.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum*, Cilt: 6, 30-39.

Topping D. H., Wenrich J. K., Hoffman S. J. (2007) (s:160), Multiple Literacies in the 21st Century, Three Views of Content a Real Literacy: Making In Roads, Making It Inclusive, and Making up for Lost Time, *Copyright The College Reading Association*, 157-170.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

SOCIOLINGUISTIC PSYCHOLINGUISTIC AND DEVELOPMENTAL ORIENTATIONS TOWARDS LISTENING

*Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com
Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com
Banu İnan-Karagül, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com*

Abstract

This review presents the summary of recent research for studying listening by considering sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations as the starting point. Listening is a complex skill which is difficult to operationalize and investigate because it entails multi-layered physiological, cognitive, affective and contextual factors. The review includes different classifications of research techniques, methods, approaches and/or orientations for studying listening in the field of applied linguistics from sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations.

Classification of Research Methods for Studying Listening

Previous work that reviewed research methods for studying listening used different classifications. For example, in Wolvin (2010), two chapters are devoted to research on listening from qualitative (Purdy, 2010) and quantitative (Bodie & Fitch-Hauser, 2010) perspectives. In another analysis, Bodie (2013) uses three categories, namely listening as a cognitive process, listening as an affective process and listening as a behavioral process while providing a model for the measurement of listening. In Vandergrift (2015), measuring listening ability, product-oriented listening research and process-oriented listening research are three major categories in grouping research on listening. In another classification, Rost (2011) includes sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations in research for studying listening. The next section will include a review of research from sociolinguistic and psycholinguistic orientations.

In his detailed explanation of research orientations towards listening research, Rost (2011) lists three basic categories: Sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations.

A sociolinguistic orientation to listening research is “primarily concerned with the listener’s role in any language use situation” (Rost, 2011, p. 235). Following questions are examined from this perspective: What exactly is the listener doing? Does the listener have goals and plans? How is the listener formulating and enacting

these goals and plans during the interaction? How are the participants influencing the listener?

Rost also offers four sub-themes and/or topics for the analysis of listening (i.e., research constructs) with a sociolinguistic orientation, which he calls ‘projects’ and gives data samples from previous research. These are (a) listener perspective; the notion that our cultural background provides certain schematic overlays that influence how we comprehend events and how we internally structure and report those events (Erbaugh, 2010); (b) listener participation; the ways in which conversational encounters are co-created with listeners, who display various patterns of participation (Minami, 2002); (c) listener response; the options the listener chooses from during a listening event and how these responses shape the event, give meaning to it, and contribute to the listener’s competence (Sarangi & Brookes-Howell, 2006); (d) listeners in cross-cultural interactions; an exploration of ways in which L1–L1 interactions parallel and differ from L1–L2 and L2–L2 interactions (Eades, 2000; Liceras et al., 2008).

A psycholinguistic orientation to listening research focuses on the listener’s cognitive processing of the input. Types of questions that come up in this orientation to research are as follows: What types of knowledge must the listener have? How is the listener decoding the input, comprehending messages, building meaning, encoding meaning in memory?

Sub-themes of analysis with a psycholinguistic orientation as proposed by Rost (2011) are (a) listener processing of speech; the ways in which the speech signal itself is perceived (Field, 2008); (b) listener memory; the process by which listeners draw on long-term memory, including cultural schemata, to interpret speech (Mandler & Johnson, 1977); (c) listener misunderstandings, the types of mishearings and misinterpretations that the listener and speaker create (Lyons, 1995; Kerekes, 2007); (d) listener strategies, the options the listener chooses from during a listening event and how these responses shape the event, give meaning to it, and contribute to the listener’s competence (Vandergrift, 1998; 2007; Rost & Ross, 1991)

A developmental orientation to listening research concerns both sociolinguistic and psycholinguistic aspects of listening, and focuses on how the person’s listening ability develops over time. Questions that might be examined with a developmental orientation are: What aspects of listening ability are developing most quickly? Which are developing least effectively? Is there regression in any area? What factors seem to promote development? What factors seem to retard development?

The four sub-themes and/or topics for inquiries of research as suggested by Rost (2011) are (a) academic listening Clement et al. (2009); (b) designing a listening course for autonomous learning (Cooker, 2008; Gardner & Miller, 1999); (c)

evaluating listening materials (Alamri, 2008; Thein, 2006), (d) conducting a teacher training module on listening (Nation & Newton, 2009; Rost, 2009; Wilson, 2008).

Rost (2011), in his comprehensive guideline of research for listening, presents 12 research projects with sociolinguistic, psycholinguistic and developmental orientations. He reviews previous research with the same lenses during this presentation as well.

A Review Different Classifications of Research Methods for Studying Listening

As we have tried to point out, there are different classifications of research techniques, methods, approaches and/or orientations for studying listening in the field of applied linguistics. Rather than causing a confusion, these different classifications help us understand the research in listening in a better way. It is important to highlight that many questions about the nature, conceptualization and processing of listening still remain untouched and new theoretical models and orientations might be needed to shed light on the vague nature of listening. Fontana et al.'s (2015) work on the identification of listening traits as studied in previous works might provide important insights about the perception of complex nature of listening by researchers and scholars. Four conceptualizations of listening, namely receptive, constructive, collaborative and transformative proposed by Ross (2011) can also help us understand the very complex nature of listening.

References

- Alamri, A. (2008) An Evaluation of the Sixth Grade English Language Textbook for Saudi Boys' Schools. M.A. thesis, Jeddah: King Saud University.
- Bodie, G. D. (2013). Issues in the measurement of listening. *Communication Research Reports*, 30, 76–84. doi:10.1080/08824096.2012.733981
- Bodie, G. D., & Fitch-Hauser, M. (2010). Quantitative research in listening: Explication and overview. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 46–93). Malden, MA:Wiley-Blackwell. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/9781444314908.ch3>
- Clement, J., Lennox, C., Frazier, L., Solorzano, H., Kisslinger, E., Beglar, D., and Murray, N. (2009) *Contemporary topics*, 3rd edn. White Plains, NY: Longman.
- Cooker, L. (2008) Some self-access principles. *Independence (IATEFL Learner Autonomy SIG)*, spring, pp. 20–1.
- Eades, D. (2000) 'I don't think it's an answer to the question': silencing Aboriginal witnesses in court. *Language in Society*, 29, pp. 161–95.
- Erbaugh, M. (2010) *The Chinese Pear stories: narratives across seven Chinese dialects*. Retrieved from <http://pearstories.org/>.

- Field, J. (2008) Bricks or mortar: which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL Quarterly* 42, pp. 411–32.
- Fontana, P.C., Cohen, S.D., & Wolvin, A.D. (2015). Understanding Listening Competency: A Systematic Review of Research Scales, *International Journal of Listening*, DOI: 10.1080/10904018.2015.1015226
- Gardner, D., and Miller, L. (eds) (1999) *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerekes, J. (2007) The co-construction of a gatekeeping encounter: an inventory of verbal actions. *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1942–73.
- Liceras, J., Perales, R., Perez-Tattam, R., and Spradlin, K. (2008) Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: a view from child and adult functional–lexical mixings. *Lingua*, 118, pp. 827–51.
- Lyons, J. (1995) *Linguistic semantics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandler, J., and Johnson, N. (1977) Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111–51.
- Minami, M. (2002) *Culture-specific language styles: the development of oral narrative and literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, P., and Newton J. (2009) *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge.
- Purdy, M. W. (2000). Listening, culture, and structures of consciousness: Ways of studying listening. *International Journal of Listening*, 14, 47–68.
- Rost, M. (2009) *Teacher development interactive: listening*. White Plains, NY: Pearson Longman, www.teacherdevelopmentinteractivetdi.com
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. UK: Pearson Education Limited.
- Rost, M., and Ross, S. (1991) Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language Learning*, 41, pp. 235–73.
- Sarangi, S., and Brookes-Howell, L. (2006) Recontextualising the familial life world in genetic counselling case notes, in M. Gotti and F. Salagar-Meyer (eds) *Advances in medical discourse analysis: oral and written contexts*. Berne: Peter Lang.
- Thein, N. (2006) *Evaluating the Suitability and Effectiveness of three English Coursebooks at Myanmar Institute of Technology*. M.A. thesis, University of Thailand.
- Vandergrift, L. (1998) Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? *French Review*, 71, pp. 370–95.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210.

Vandergrift, L. (2015). Researching listening. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics*. London, UK: Bloomsbury.

Wilson, J.J. (2008). How to teach listening. London: Pearson.

Wolvin A. D.(Ed.). (2010). Listening and human communication: 21st century perspectives. Oxford: Blackwell.

FOOTPRINTS ON THE WAY FROM ANTHROPOSOPHY TO ANDRAGOGY: A CRITICAL REFLECTION OF LIFELONG LINGUISTIC EDUCATION

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com
Banu INAN KARAGUL, Kocaeli University, banu_inan@kocaeli.edu.tr
Dogan YUKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Steiner's anthroposophy and Knowles's andragogy provide two different types of teaching and learning environment, having the same basis: experiential learning. No matter what their ages are, humans learn better as long as they are engaged actively in the learning process. On the other hand, they are too idealistic for most societies, while the traditional education settings are leading billions to become androids.

Keywords: anthroposophy, andragogy, Waldorf Education, traditional education.

I- Introduction

In such an age we live, in which incredible numbers of methods, approaches and the like are making a fuss over education, the key term should undoubtedly be *the purpose*. That is to say, one may pick a school among dozens of others to attend, but the real question is what is expected hereafter that selection. Our decisions often reflect whether they are fruitful or not long after many things are over.

When the issue is language education, we, as the society of today's world, feel frustrated in choosing the right bus that transports us to our destination. It is not uncommon to hear malpractice which leads to many successive failures as well. Therefore, the purpose, again, should be clearly determined at the very beginning of all. At this point, the questions such as which way we should choose and how we should choose to meet our needs emerges.

I would like to commemorate Steve Jobs, the father of most up-to-date inventions, repeating what he says: "Your time is limited, so don't waste it living someone else's life". We as individuals or, as some claim, "dynamic animals which are able to think", cannot always have the opportunity to choose the life that we want to live in; however, our parents and environment have an active role at least in the start point of a long marathon. Therefore, parents and educators at the primary level of education have a great responsibility in shaping the future of their children. On the other hand, a strong root of education, let's say pedagogical education, does not necessarily mean a brilliant future, but also adult education is vital. In other words,

pedagogical training and adult education are reciprocal constituents of a self-fulfilled individual.

It is evident that every generation criticizes the latter generation. The weakest circle of today's generation is often regarded as their having a too mechanical lifestyle, rather than an organismic one. It must be a trace for some missing points in the education system that says the members of this generation is not only the spring of failures, but also the victims of them. Their parents, educators and nurture is responsible as well. In order not to criticize the upcoming generations, all these methods, approaches, principles and schools should be revisited.

In this current paper, I feel to revisit two distinguished names and their approaches to education: 1) Steiner and his androposophy; 2) Knowles and his adragogy. The reason why I chose these two among many others is that their handling education is based chiefly on experiential learning, the one that is usually neglected in traditional school concepts. I would also like to address to the popular misguidances by means of methods determined without considering the needs in language teaching.

II- Steiner and his Androposophy

The Greater War, World War I, was over. Not only the name of the war was "the greater", but also what German society had expected to become in global sense. However, such a self-esteem was for futile and turned out to be a collapse, leading the Allies to get a victory. Germany was drawn into a crisis that was spread over the social, economical and emotional states.

Just after the war, in 1919, Emil Molt, the owner of the Waldorf Astoria cigarette factory invited Rudolf Steiner, a scientist and thinker from the fellow country, Austria, to the factory. In his visit, Steiner was asked to undertake to establish a school for the children of the employees. He accepted the offer putting forward four conditions: 1) that the school be open to all children; 2) that it be coeducational; 3) that it be a unified twelve-year school; 4) that the teachers, those individuals actually in contact with the children, have primary control of the school, with minimum interference from the state or from economic sources (AWSNA, 1991).

There are very few countries which managed to pick themselves up after such devastations; as an example, Japan after Hiroshima and Nagasaki bombings, Turkey after the Independence War, France after the French Revolution and Germany after such a big war as World War I. When deeply analysed, *revolution in education* is the key concept that lies under such reborns from the ashes. Steiner and his Waldorf Education system can easily be regarded as one of the backbones and milestones in the reborn of German education system. Today, about 1000 schools all around the World follows Steiner's philosophy in education, cultivating many self-fulfilled individuals into their societies. Steiner's philosophy, called *anthroposophy*, can be

defined as a philosophy of freedom and it gathers natural sciences and spiritual sciences under the same umbrella.

That sounds good, but how does Waldorf Education accomplish such an idealistic goal as educating self-fulfilled individuals?

The start point of Waldorf Education system is respect to human with all his or her facets; it lets individuals to explore their own realities through experience. To get to this target, of course, Waldorf Education has some tenets and the roots of these are based on to an artistry way of education. An individual is a whole body which includes three essential reciprocal constituents: the heart, the hands and the head. Once one of these are dismissed or neglected, it has domino effect and reacts the others as what can be observed in today's traditional education systems.

Although Waldorf Education is divided into three phases each is seven years, its effect is often lifelong. More than a discipline or an approach, it is a way of life. The tenets of this system work systematically as these three phases are planned considering the appropriate ages of the individuals.

In numerous resources on pedagogy, a child is stated to be just like a video camera that records many things crystal clear and plays unexpectedly, surprising the adults. In a Waldorf school, this incident is of high value since the educators and principles of such schools are aware of the fact that children absorb their environment through imitation. Therefore, imitation is essential in the first seven years of children and the activities are based on it. Some thinkers and scientists, mainly those who are aware of the role of spiritual facets of human nature as in anthroposophy, even believe that the reason of a child's learning through imitation is that they used to be angels before their life on Earth. Angels are good at imitation; and thus, until children are seven years old, they maintain this talent of angels.

When the issue is language, educators in Waldorf schools initially get benefit from the mimicry of children through in the sounds of speech. Children often follow the movements of their educators and that is a good way of studying languages via riddles, rhymes, singing songs and the like. They are also supported by the means of body language such as gestures and eye contact, which are crucial to accomplish necessary skills.

The next seven years imaginative years for children. Now, they are more inside the world that they create. They start writing in the target language. The first step is often writing the letters. Illustrations are of high importance. Moreover, students are required to compose their own textbooks; external books of publishing companies are usually not welcomed. As reading requires more intellectuality, it comes after writing about in the fourth grade. Literary pieces of texts are used in imagination drills and these are also focused on moral values. The theme of such texts increases the sense of what is good and what is bad, helping to the weak and helping to the old. As seen, Waldorf Education leads students to evaluate the morality in a

humanistic view. Finally, grammar education takes place. Since grammar is a theoretical reflection of active language use with all the rules, it is given when children are at a satisfactory self-consciousness level.

When we reach to the third seven years, now it is time to call children as “adoloscents”. It brings more abstract skills with itself such as discrimination, evaluation and judgement. In a linguistic point of view, adoloscents are expected to use more a figurative and more abstract language in this phase. Idealism and sensitivity to the nurture is common; and thus, more social and artistic language productions are seen. Moreover, these children should use the target language as they have a background based on a reasonable self-esteem.

The three paragraphs above briefly summarizes the phases in Waldorf Education in linguistic perspective, yet what I want to point out is not going into the details of the procedures, but highlighting the point of view in which children are carefully examined and imbued with being thoughtful to their environment as well as themselves. Steiner’s school is just like a detail engineering faculty that considers even the interaction of the organs of human body, but the one which also does not neglect the soul and the mind. Waldorf schools consider various worldviews through mutual understanding between individuals in a communicative basis. Most probably, Steiner had little chance to know a term called “plasticity”, which is widely interlinked with the window of opportunity in language education. However, he was aware of how critical the first seven years of a child was by means of language and arts. Therefore, the followings are the basic tenets of language education, especially for the first phase:

1. Two foreign languages are taught starting from the 1st grade,
2. Songs, pictures, and storytelling are often used to teach foreign languages. Poems are frequently used, because they are rich in rhythm.
3. Translation is basically avoided in the lower grades.
4. Media, like computers, CD players, and videos are avoided.
5. Students make their own textbook. (Adachi, 2003)

What a eulogistic paper! Are Waldorf Schools as pure and flawless as Snow White?

It depends on how institutions and authorities approach. In such an era as ours, media is an inevitable and indispensable element of our lives. Although real communication has the utmost importance, technology provides us more than it used to do in the early 20th century. I believe that if Steiner were alive today, he would also insert at least a little piece of technology into his curriculum. I believe that educators in Waldorf schools should consider not applying literally what was done about a century ago, though I still believe most of its tenets are highly up-to-date with regard to child education.

Moreover, some Waldorf schools produce, print and sell documents based on Waldorf Education, which is contradictory to their tenet of letting students make their

own textbooks. Although some supplementary materials are always necessary under every circumstance, going further and supplying any kind of ready-made materials is another contradiction. This case indicates the financial concerns of some companies and institutions and schools must keep out of it. Rather, they may use such materials only to form an opinion about the new trends.

One final drawback is that avoiding using mother tongue and translation should not be understood just as done in direct method. Many studies in the field of linguistics today take a different approach to the role of mother tongue in L2 instruction when compared to the previous studies, so L2 should not be converted into a prison for the learners.

Steiner's Waldorf Education, which is based on anthroposophy, is basically related to pedagogical education rather than adult education, though the reflections of it can be seen in adulthood. Educators are not as controllers, rather they are as facilitators. Still, this does not mean that there is no authority. It means that there is always an authority, but also there is freedom and this freedom is for the good of the learners. They learn through experience and they find the truth through these experiences.

III- Knowles and his Andragogy

Fortunately, not all the x-osophies and x-ogies in our universe is solely on natural sciences. Although it neither a spiritual science (if it is a science), nor a pedagogical education, Knowles's andragogy is another way of handling education other than traditional education. It is one of the most influential perspective to education which is not a panacea, not an ideology (Knowles, 1980).

The term *andragogy* is not what Knowles put forward, but what he contributed most for its pace. When he first heard it from a student of his, even he was confused about the term and asked, "whatagogy" is it. The term andragogy is based on the Greek work *aner* (with the stem *andr-*) meaning 'man not boy'. It is originally Plato's idea that adults continue to learn. However, this learning is different from the one in childhood, rather it is adult learning.

Knowles classifies learning and teaching models under two categories: *mechanistic model* and *organismic model*. In the former one, the learner is passive, empty, like a robot and reactive organism. In the latter one, (s)he is living, organized growing and developing organism. Knowles objects to teaching adults as in pedagogical training as their purpose is either *a) work purpose*, or *b) human development purpose*. In detail, they need to learn either to find a job, or to improve their skills or positions in their jobs. Therefore, their needs are different from that of young learners or children.

Andragogy is not a formal education type; it is an informal education type and the adults are trained through self-directed learning. Their needs are determined

through needs analysis and a learning contract is often prepared. A learning contract often includes:

- 1) the specific learning objectives to be accomplished;
- 2) the resources and strategies to be used in accomplishing them;
- 3) the evidence that will be collected to indicate the extent to which the objectives have been accomplished;
- 4) how this evidence will be judged or validated;
- 5) The target date for completing each objective.

Knowles defines *andragogy* as the art and science of helping adults learn in contrast with *pedagogy*, which concerns helping children learn. For him, adults do not learn to accomplish certain tasks determined by the school or the teacher, but they learn since they want to or need to. Pedagogical model of education, as he says (1980), “has taken on many of the characteristics of an ideology, ideology being defined as a systematic body of concepts that demands loyalty and conformity of its adherents.” Therefore, he rejects the suitability of it for adults.

As andragogy has contributed to adult education a great deal, it is inevitable for it to have an influence on language education. In our time, language is maybe the most important item for a person to be accepted for a job or rejected. Additionally, many companies prefer to get language education from private courses and the like. Ironically, adults are often anxious about being taught just like a high school student, and getting low grades, though they should only think about learning the target language. Through reducing such anxiety via focusing on the real purpose and needs, andragogy can be regarded as a deep breath for adults. Moreover, it is highly based on experiential learning, which means that adults find the opportunity to practise and learn from their own experiences.

IV- Traditional education systems and their Androids

The global population of our Old Planet is increasing day by day. This has several outcomes to numerous fields including the education systems. The more crowded the classes are, the least the number of qualified graduates is. As a direct proportion, the more the population grows, the more methods and approaches the education markets produce.

The market of English language education is maybe the largest one among all others since English is an international language. Therefore, it is almost impossible to

see even the trace of a method in a conference ten years after it was “made up”. The suitability of most of these methods to the target populations are often neglected.

Recent EFL Methodology Trends in Turkey

EFL teachers follow a great variety of methods in their classes in Turkey. They learn about these methods during their education at university or from workshops, seminars, conferences and rarely by following academic journals. The new trends in ELT methodology is always followed. Among the most recent ones, task-based approach, content-based approach and problem-based approach can be accounted. However, the teachers often lack critical thinking towards the application and the appropriateness of these methods.

The curriculum and the textbooks for EFL learners are either imported from distinguished international companies, or published by a committee in Turkey with the directive of the Ministry of National Education.

The textbooks imported often disregard the local culture, though it is almost impossible to expect the publishers to consider the local contexts of their each client. Moreover, if the curriculum a school or an institute is directly dependent on the instructions of native speakers, the foreseen methods inevitably lead to unsatisfactory results. Besides, the quality of the textbooks produced in Turkey is questionable since they are prepared considering the physical opportunities in EFL classes; however, the population in these classes are over than they should be. Therefore, the methods suffer. Still, there are points to be considered.

V- Conclusion

Human beings still come to the World through birth rather than cracking their egg shells in a hatchery tank as in Aldous Huxley’s Brave New World. We sometimes daydream and pretend as if we live in Utopia. On the contrary, we are not lying on the beach, eyes are closed and suntanning. We are only waiting our bus to work and closed our eyes; tired and the feel the sun in our brain. We are in Dystopia.

The reality is that such idealistic ways of education as anthroposophy and andragogy seem to be far from most of the educational systems. The reason is so simple: the less, the precious. However, our poor world is heavier as the population of humans is increasing just like grasshopper colonies. Under such circumstances, “quality” will maintain to be only a word on papers. It is really difficult to organize classrooms and an education system based on anthroposophy and free for everyone. In addition, it is maybe more difficult for adults to learn freely what they need to. Still, I am hopeful that the days on which we will look for a “human” just like Diogenes with a lantern on the streets will never come. Scientists might not have produced androids biologically, yet they are on the point of producing mentally since the education systems as in Turkey and many other countries are just like a hatchery tank of robotic eggs.

Bibliography

- Adachi, N. (2003). Steiner Language Education in the Middle Grades. *JALT2003*, (pp. 293- 298). Shizuoka.
- Andragogy*. (n.d.). Retrieved 2011, from Instructional Design.
- Baskas, R. S. (2011). *Adult Learning Assumptions*. Waldern University.
- Chan, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education* , 3, 25-35.
- Dewey, J. (1997). *Experience And Adult Education*. New York: Touchstone.
- Knowles, M. (1974). Human Resources Development in OD. *American Society for Public Administration* , 115-123.
- Knowles, M. (1989). Learning To Be Authentic. *Training & Development Journal* , 42.
- Knowles, M. (1980). My Farewell Address... Andragogy - No Panacea, No Ideology. *Training & Development Journal* , 48-50.
- Knowles, M. (1980). My Farewell Address...Andragogy - No Panacea, No Ideology. *Training & Development Journal* , 48-50.
- Knowles, M. (1985). Shifting to an HRD Systems Approach. *Training & Development Journal* , 24-25.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Madison : Gulf Publishing Company.
- Reischmann, J. (2005). Andragogy. In L. M. English, *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 58-63).
- Steiner, R. (1995). *Waldorf Education and Anthroposophy 1*. Hudson: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996). *Waldorf Education and Anthroposophy 2*. Hudson: Anthroposophic Press.
- Why Waldorf Works*. (1991). Retrieved 2011, from [www.whywaldorfworks.org:](http://www.whywaldorfworks.org/)
<http://www.whywaldorfworks.org/>

AN OBSESSION OR A MUST? A CRITICAL OVERVIEW TOWARDS THE REFLECTION OF GLOBAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING PRINCIPLES AND METHODOLOGY IN TURKEY

Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com

Dogan YUKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com

Banu INAN KARAGUL, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com

English is considered to be the global language for communication all around the World today. Its current position seems to be a finetuning of the political strategies that governments control, and it became a profitable industry for the native speaker countries. Meanwhile, EFL-based countries lack questioning what is appropriate for their classrooms and maintain to obey the rules governed by the “owners” of English language. In this current paper, we aimed to draw interest to the role of English as a Foreign Language from a sceptical framework, and reflections of its principles and methodology in Turkey in a critical approach.

Keywords: EFL, global language, methodology

Introduction

The background of English as a global language for communication has long been discussed in a great variety of fields. When the issue is language, different facets of it have become to be referred by means of critical pedagogy. To find itself a room on the global communicative basis, English language was, as Kumaravadivelu (2003, p.1) states, “aided and abetted by colonialist and imperialist projects that trampled upon the political, cultural and linguistic heritage of millions of people across the globe.” It is, of course, out of debate to examine its global position, yet how it has gotten this position should be considered and evaluated deeply.

As implied above, English got its emphasis as a global means of communication from colonialist and imperialist projects in the past. No matter how the British Empire was an empire on which the sun never sets and how old it was, it was not as old as the history of hands in bloodshed; that is, these projects cannot be claimed to be as pure as the driven snow. Remember, as an instance, the novels and novellas of Joseph Conrad among which *Lord Jim* and *Heart of Darkness* are only two examples for the colonialism and imperialism. Indeed, Conrad is criticized with his racist tongue in his works. One can even notice the fingerprints of these two projects in George Bernard Shaw’s famous play, *Pygmalion*. Even though the plot is mainly centred on social discrimination, phonetics education, and the love affairs of a Prof Higgins and an Eliza Doolittle, it is well worth highlighting that Colonel Pickering, who is interested

in phonetics, has come from India to meet Higgins. My approach towards Shaw and his work, *Pygmalion*, is sceptical rather than paranoid, still I really wonder whether a colonel would really take a long trip just for the sake of phonetics. To sum up, many examples can be underlined in the literature pointing out to the colonialism and the imperialism during the British Empire.

On the other hand, there are infinite number of examples from the real life, though the literature may also be a reflection of the reality itself. Remember, again, the colonies of the British Empire; their mutinies, their fighting under the command of Her Majesty in World War I all around the World without having any idea to whom they are pointing their weapons. In his paper, Sowden (2008: 288) draws a counterpoint in response to Akbari (2008) and reminds how well Mahatma Ghandi was educated as a barrister in British and American institutions before becoming involved in politics, but he forgets to mention why the Great Soul preferred living a simplified life rather than living as a gentleman in London. Moreover, Sowden also skips why Ghandi struggled for an independent India, what *the salt tax* is, why he used fasting, and why the British troops had to withdraw from India. Definitely, the British society also had immense impact for the freedom in India. The results of the British reprisal in Amritsar in 1919 should be recalled. In the response paper, he also mentions the cannibalism among the Maoris of New Zealand; however, there are still more to be recalled about anthropological excavations carried out to reveal cannibalism in early Britain, Dickens depicting English cannibalism in his *A Tale of Two Cities*, Montaigne's *On Cannibals*, and Shakespeare's *The Tempest*. In addition, the word *cannibalism* somehow reminds me Jack the Ripper, the suspect of about two dozens of murders whose identity is still a mystery, and fictional character Hannibal Lecter. All in all, the British Empire lost not only India as a colony, but also his prestige with the end of World War II.

Henceforth, it was time for the United States with the depression of the British Empire. Until and after the foundation of the States, the new residents of America have long fought against the natives of this New World. As they advanced in technology, searches to find colonies increased. The World has witnessed to a great deal of wars depending on the imperialism since then.

As seen, Great Britain, former the British Empire, needed other means of ways to grasp and dominate the World than committing to violence for the sake of colonialism. Additionally, the United States of America was in need of fresh resources; and thus, an instrument to do so. In such conditions, English must definitely have gained its place as a global language since it was the common point of these allied forces. Furthermore, language is directly interconnected with culture and is almost nothing without it. This was the start point why English is the World's language at present. Therefore, language learning and teaching strategies became inevitable to be embodied. Today, most of the principles and much of methodology being used for English language teaching are made out by the native speakers of this language. However, whether they are suitable for EFL learners is still a matter of debate as they

may have deficiencies regarding the target population, aims, and the background of the communities.

The Reflection of Global EFL Teaching Principles and Methodology

There are numerous countries in which English is learned and taught as a foreign language. In most of these countries, the purpose of English language learning and teaching varies depending on the needs and expectations. In his paper, Toh (2003, p.2) sums up the situation in Southeast Asia by giving Thailand as an example, in which King Rama III found that technologies brought in by missionaries from the west were “essential and appropriate for modernizing the country”.

Toh actually depicts the situation not only in Southeast Asia, but also all around EFL-based societies. English seems as if it were a must for a country to become modern. On the other hand, there are other EFL-based countries which own higher welfare and can be called among “modern” countries. South Korea is definitely a modern country, in which technology is up-to-date; if not more than that. Besides, frenenectomy¹⁵⁰ is a popular trend among parents in this country as they think their children would pronounce English without an accent, and they pay about \$3-billion-a-year for the after-school courses, flashcards, books, and videos while the amount they pay approximately \$1,43 billion (in 2002) for the education of their children abroad (Shin, 2004). It seems that South Korea has become more than an ally for the western society since the Korea War. Ironically, such an advanced Southeastern country in the “Western World” drew a paradoxical picture with the presidential scandal aired globally in 2016.

It is clear that English is not only an international language, but also an incredible industry in the global sense today. However, whether EFL learners should speak a native-like English is still regarded as a taboo. Ironically, the question of who is the owner of English language emerges since the number of people who knows English in China is greater than in the United States of America. Therefore, it is crystal clear why English was banned in Chinese press in 2010.

In some of these countries, a native speaker of English, no matter what his/her career is, has a better chance to get a job as a language educator than a non-native ELT teacher who has a PhD title. Moreover, ELT courses are frequently based on teaching principles and methodology that were produced by native speakers. It often arises some cultural problems since sociocultural background of the learners are not taken into consideration. Consequently, the learners of English as a foreign language may sometimes underestimate their own values. However, most of these natives, who occupy positions of language teaching for EFL students, have little or no idea about these principles or methods while professional but non-native educators had to study them at universities. Therefore, does it mean “if there is a native, (s)he definitely

¹⁵⁰ *Frectonomy* is a surgery in which tongue is cut about a centimeter off.

knows how to teach the language, but non-natives of the language should follow these principles or methods to teach?" Inasmuch as these principles and methods are for non-natives, isn't it wise to let non-native educators to consider the needs and necessities to teach the target language? Under the following title, I will try to demonstrate the reflection of some of these principles and methodology applied in Turkey which is an EFL-based country.

The Reflection of Global EFL Teaching Principles and Methodology in Turkey

Foreign language education is of high importance in Turkey too, since it is an inevitable requirement of a curriculum vitae. As French language has started to lose its global status and the Turkish Republic accelerated cooperation with the United States after World War II, English gained its place as the target foreign language in Turkey. Since then, an infinite number of methods have been provided for the teachers to teach English through textbooks and their companions, workshops, seminars and through many other conduits.

It is, however, still a matter under discussion whether English being taught at schools is satisfactory, rather than whether the way it is being taught is appropriate. Therefore, the side who is always questioning themselves or being questioned are those who try to teach English, rather than the methods they were urged to follow. In his article, Nunan (1986) indicates that much of the effort in applied linguistics has been directed towards the discovery of the "one best method". Meanwhile, it is seen that there are mismatches between learners' and teachers' view of language learning.

Nunan (1986) also points out the reasons of these mismatches as sociocultural background and previous learning experiences of learners; that is to say, learners are usually exposed to unnatural learning environment while learning the target language. In addition to the borrowed methods, the contents attached to them are also far from the every day language use of the learners. Alptekin (2002) questions how relevant the conventions of British politeness or American informality to the Japanese and Turks are, say, when doing business in English. Some of the methods provided by the native speakers of English to Turkish teachers of English language are presented below with their reflections:

The Grammar Translation Method: The method stems its roots from translating Ancient Greek or Latin literature and scientific studies into an up-to-date language such as English. It is clear that Greek and Latin are not the languages for communication in our time; therefore, such a method may be suitable when the aim is just translation of data. On the other hand, applying such a method for teaching EFL learners may lead to problems as happened and still happening in Turkey. The Grammar Translation Method has always found its place in Turkey, and it is currently being used especially in private language courses. This is most probably because EFL

and ESP are often regarded as functioning for the same purpose; that is, many learners have a specific purpose to learn English such as being an academician, or to get promotion. On the other hand, this situation influences many other learners whose aim is solely to learn English as a foreign language. For instance, English is taught based on exercises such as filling in the blanks, translating the text given, and drills based chiefly on grammar. Nothing by means of communication takes place in such a circumstance. It might be the easiest way for a teacher for “time-killing”, yet learners have little chance to grasp the communicative side of the language, though it might still contribute to learning more than many other methods depending on the occasion and learner needs.

The Direct Method: If you are an EFL learner in Turkey, most probably you come across with a “Queen Elizabeth” who responds to everything in English, and do not listen to you as long as you keep talking in Turkish. If you insist on talking in Turkish, the potential utterance you will hear in an angry manner is: “Don’t speak Turkish”. It is not surprising to happen so since you will grotesquely see “Henceforth only English may be spoken in this classroom” as an example for the use of “henceforth” once you look it up in online Cambridge English-Turkish Dictionary. In a nutshell, public servants are among the most criticized members of the society as they rarely explain the reason of your complication (if not never) in Turkey, and they frequently respond to you by saying “just because”. In this sense, the stereotype respond to an EFL learner who directs his inquiry is, again, “just because”.

If one day your teacher comes to class with a rooster in his hand and says, “This is a rooster. Let’s talk on roosters today”, and if he continues repeating the same word in correct pronunciation until you produce the same as him; /'ru:stər/, then you are exposed to the Direct Method in Turkey. If a list of common words used in English are handed out in the classroom as a weekend assignment to be studied, and if you ask the meaning of “paranormal” but the response is, “This is an uncommon word in everyday use of English language. Do not waste your time with such rubbish”, there you are before a teacher playing Queen Elizabeth.

The Audio-lingual Method: While you are chatting with a friend of yours from another class, he may say, “Our class is more enjoyable than yours,” and prove his argument by giving examples from the vocabulary and grammar games being played there. Once you hear so many students from the next class repeating the same word a thousand time with a grate echo, be sure the teacher is applying the Audio-Lingual Method in that class. If that same friend of yours from the next class asks questions to his family and trying to respond them using English, it means you observe the reflection of this method. In fact, the reason why Americans applied this method during the war is far from the reasons and the procedures in Turkey.

Community Language Learning: This is what the caretakers of schools hate as the seats are all in circle. You say something to a classmate, often using your mother tongue, your teacher translates what you said. Now it is your friends turn and he responds to you. Your welfare is important for everybody in the class, because you

are an individual but a member of the synergy. Your teacher is not the dominant character of the class; in other words, he is facilitator rather than the controller. Once you demand something about or in English, he provides it to you as soon as possible. By the way, you are not a student, of course, but a client. Unfortunately, it has a capacity to be misinterpreted and thus to provoke learners in not carrying dictionaries since they do not need it, i.e. teachers were often as translators or dictionaries in such classes. Still, it can be said that teachers act to be more humanist by means of considering the spiritual and emotional perspectives of their clients as an individual, which may sometimes lead the conversation between students and teacher as if between a client and a call service representative.

The Silent Way: This is one of the most applied methodology of English language teaching in Turkey. Teachers who suffer burn-out or have other important things to do such as reading newspaper or texting often consult in the Silent Way. On the other hand, it makes a hierarchial classroom atmosphere as the students first try their best to learn, and then check their knowledge through exchanging them. The teacher is the final point and only if the students still have important questions, they reflect it to the teacher. In other words, teacher is facilitator again, but (s)he prefers to remain silent until the final point. That might not be the intended starting point of the Silent Way, but often what is regarded in foreign language instruction settings. Moreover, such a classroom is always colorful; the boardmarkers, magic markers, even the materials on the walls. Problem solving should be of high importance and creative thinking is a must. But how could a learner begin these without the aid of a sample? Unfortunately, it is usually misunderstood in Turkey.

Suggestopedia: Although very few, learners might sometimes come across Lozanovs who bring cd player to the classroom. A mystical atmosphere is provided with the help of Baroque music which is good for the ones who suffer cardiovascular or nervous system problems by increasing the brain alpha waves. If the learners are lucky, even their seats may be comfortable. Materials in English are all around the classroom, and the teacher behaves as if (s)he were applying meditation. The teacher might also regard the learners as if they were babies or somebody else, and the learners may often read dialogues in English with supplementary Turkish translations. The learners are also given these dialogues as homeworks before going to bed, and after they wake up in the morning. Even though Suggestopedia seems to be very enjoyable, it is almost impossible to put it into practice in Turkey since the physical conditions are not that much flexible.

Total Physical Response: This is a very popular way of putting language into practice in Turkish EFL classrooms. As it follows a path for teaching L2 similar to L1 acquisition, it emphasizes motor skills by using the right hemisphere of the brain, rather than cognitivist ones by using the left hemisphere. Games such as “camel or midget” (a game in which the referee says “camel” and the participants stand up, and (s)he says “midget” so that the participants sit down) are very common ways of

putting Total Physical Response into practice in Turkey. Once the teacher integrates humour a little bit into the practice, there it is.

The Natural Approach: As indicated by Krashen and Terrell (1995), it is understood that the use of L1 is important in L2 learning and can be inserted in a method like the Direct Method. Vocabulary has an immense importance when compared with grammar. The message being transmitted is valuable as the core point of language and communication is what is meant. In other words, errors are not distasteful in the Natural Approach. It has three steps to be followed: a) First, listen, b) next, try to produce, c) try to work on more advanced facets of the target language. Unfortunately, the learners somehow rarely reach to the final step in Turkey.

Recent EFL Methodology Trends in Turkey

EFL teachers follow a great variety of methods in their classes in Turkey. They learn about these methods during their education at university or from workshops, seminars, conferences and rarely by following academic journals. The new trends in ELT methodology has always been followed and probably will continue to be. Among the most recent ones, task-based approach, content-based approach and problem-based approach can be accounted. However, the teachers often lack critical thinking towards the application and the appropriateness of these methods. The curriculum and the textbooks for EFL learners are either imported from distinguished international companies, or published by a committee in Turkey usually with the initiation of the Ministry of National Education. As a consequence, the lessons are commonly based on these materials with little need for authentic or compiled materials produced by the teachers or local institutes since there is not much propelling power to be done so.

The textbooks imported often disregard the local culture, though it is almost impossible to expect the publishers to consider the local contexts of their each client. Moreover, if the curriculum a school or an institute is directly dependent on the instructions of native speakers, the foreseen methods inevitably lead to unsatisfactory results. Besides, the quality of the textbooks produced in Turkey is questionable since they are prepared considering the physical opportunities in EFL classes; however, the population in these classes are over than they should logically be. Therefore, the methods suffer. Otherwise, it is not the aim of this article to criticize any single method or approach for its own sake, but are hardly appropriate to be conducted in much local EFL context.

Conclusion

In this paper, I aimed to focus on global EFL methodology and principles with their reflections in Turkey and other EFL-based countries. Language is almost nothing without culture; and thus, learning the culture of the target language is an indispensable fact. On the other hand, the aim in learning a second language should not mean to leave the local culture and context totally. It does not mean to put the mother tongue onto the shelf as well. As an educator of EFL in Turkey, I would rather

talk about a day of the fishermen in Black Sea. Celebrating Domestic Products Week and introducing our local harvests can make good classroom activities through the target language. Yet another can be playing at least some local games that learners are already familiar with in the target language may contribute to foreign language education as much as, if not more than, talking about what to wear in Robert's birthday party and so on.

So many specialists visit EFL countries every year to demonstrate a sample lesson, to hold a conference, or for workshops. Instead, why do they and publishing companies dismiss cooperating with local committees? Another issue is that why are the EFL-based countries always have to put a step forward? Should English be an international language for communication, then it is not that much difficult to teach the learners enough English to communicate. However, it seems that the only matter is not communication since always more is required. Therefore, it can be concluded that English language is a huge industry rather than a means of global communication tool. If the rule makers of both the "owners" of English language and the EFL countries are really sincere in teaching English just for the sake of communication, the followings should be considered:

- 1) Publishers, curriculum designers and those who select necessary lesson materials whose native language is English should be open for following the target EFL countries; that is, a comprehensive study towards the culture, customs and the real life occasions should be done. In most textbooks, learners face the rice consumption in China, Rio Carnival in Brazil, how Turks greet each other and so on. However, these examples are stereotypes which are far from originality.
- 2) Those who choose what a course will include and how it will take place should consider what is happening around their territory as much as what is happening all around the world while preparing the course.
- 3) The governments should determine their purpose clearly for teaching English as a foreign language; and thus, their national exams which include English should be prepared regarding the context of the lessons rather than structuring the lessons for exams.

At present, English seems as if it were a must at any field of life. Once an individual is capable of understanding and using English, it is regarded as (s)he is proficient at everything. On one hand, there are dozens of people who are advanced in their fields but do not know satisfactory English to pass some exams. On the other hand, there are numerous students who memorize the lesson notes on calculus, aerodynamics, quantum physics and so on, and get good grades without really understanding what (s)he memorizes. In this sense, governmental policies should be revised and asked whether a certain state needs qualified citizens, or the need is having a fluent English language skill. Otherwise, English will also be accepted as an obsession. The reality is that the methods and principles upto now provided nothing

but a timewaste in general not because they are technically ill-formed, but because of the lack of needs analyses and critical thinking.

Bibliography

Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *Oxford ELT Journal* , 276-283.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *THE NATURAL APPROACH: Language Acquisition in the Classroom*. Cornwall: Prentice Hall Europe.

Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes* , 22 (4), 539-550.

Shine, J. (2004). The Use of Freirian Pedagogy in Teaching English as an International Language: Teachers in Korea. *LLC Review (4)1* , 63-82.

Sowden, C. (2008). There's more to life than politics. *Oxford ELT Journal* , 284-291.

Toh, G. (2003). Toward a more critical orientation to ELT in Southeast Asia. *World Englishes* , 22 (4), 551-558.

DETERMINATION OF THE EFFECT OF COUMARIN ON LENTILS BY SOME BIOCHEMICAL PARAMETERS

*Burcu YÜKSEL, Kocaeli University, burcu.yuksel@yahoo.com
Özlem AKSOY, Kocaeli University, ozlem.aksoy@kocaeli.edu.tr*

This study covers the genotoxic effects of coumarin (2H-1-benzopyran-2-one) on *Lens culinaris* Medik. cv. Sultan in terms total soluble protein content, proline amount and alpha amylase activity. Effective concentration values were calculated according to a probit model, which is a type of regression where the dependent variable can take only two values, i.e., life or death, after 48 or 72 hours of treatment. The effective concentration value of EC₅₀ was determined via probit analyses, approximately 278 µM, and was then adjusted to 300 µM. The bulb roots were treated with the following concentrations depending on the lentil 300 µM (EC₅₀), 600 µM (2X EC₅₀) and the control group was treated with Hoagland. Total soluble protein content was increased 300 µM (EC₅₀), coumarin concentration for 48 hours. According to the control group, proline contents were increased at 300 µM , 600 µM , and coumarin concentration, although there was a decrease in the alpha amylase activity of *L. culinaris*. Statistical differences between the groups were compared with one-way analysis of variance (ANOVA) (P<0.05).

Keywords: Lentil, Coumarin, Total Protein, Alpha Amylase, Proline

Introduction

Coumarin are known as large group of plant secondary metabolites mainly originated from shikimic acid pathway (fig. 1) (dewick 2002). Coumarins are widely distributed in plants, and are commonly found in families such as the Umbelliferae/Apiaceae and Rutaceae, both in the free form and as glycosides. They contribute essentially to the persistence of plants being involved in processes such as defense against phytopathogens, response to abiotic stresses, regulation of oxidative stress, and probably hormonal regulation. (Bourgaoud et al 2006). Coumarins located on the surface of plant organs play two important ecological roles in terms of protecting plants and communicating with plants' circles. Depending on the species and concentration, the coumarins in plants either promote or inhibit plant growth. They act as a plant growth regulator, affecting cell differentiation and auxin metabolism (Abenavoli et al., 2003; Demiralay, 2005; Yüce, 2006).

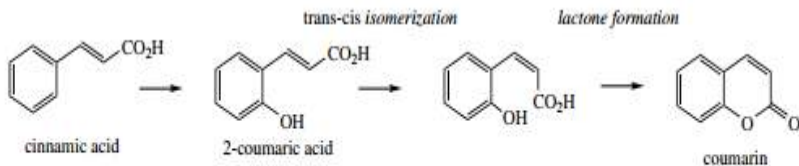


Figure 1. Coumarin (2H-1-benzopyran-2-one) chemical Structure (dewick 2002)

Sources regarding the phytotoxic effects of coumarin in plant bio-system such as *L. culinaris* are nonexistent. In this study, we will investigate the biochemical effects of coumarin, one of the phenolic compounds that emerge as a secondary compound in plants, on *L. culinaris* which is widely cultivated for its high economic and nutritional value. We calculated the EC₅₀ values with probit analysis. And also investigated how coumarin stress alters proline, total soluble protein content and alpha amylase content in seed. As biomarkers give information about the development and growth of the plants, the results may suggest a tolerance value of *L. culinaris* according to its growth.

Materials and methods

Plant Material and Coumarin

The selected plant material *Lens culinaris Medik.* cv. Sultan as commercial seeds were obtained from the Central Research Institute of Turkey. The coumarin was commercially (Sigma) purchased.

Determination of EC₅₀ values

The effects of coumarin on the seedling growth of *L. culinaris* were evaluated by probit analysis where the dependent variable can take only two values, for example life or death, after treatment for 72 hours (Finney, 1971).

Total Soluble Protein determination

Protein content of lentil seeds was determined according to Bradford (1976). The amount of protein in the plant extract was calculated with the prepared standard graph.

Proline amount determination

The content of proline was determined by measuring the absorbance in the spectrophotometer according to the method determined by Bates et al. (1973).

Measurement of α -amylase activity

The α -amylase activity in the samples was determined by applying the "dextrin method". Blind, control and sample tubes were prepared to measure α -amylase activity. The blind tube was used to calibrate the spectrophotometry. The control tube

was prepared for the purpose of determining the amount of starch at the start in terms of optical density at 620 nm (Wilson et al., 1982). Alpha amylase activity values were determined as a result of 48 and 72-hour coumarin administration.

Statistical Analysis

The statistical analyses of data were carried out using SPSS for Windows version 18.0 statistical software (SPSS Inc, Chicago, USA). Statistically significant differences between the groups were compared using both one-way analysis of variance (ANOVA) and the Probit test. The data is displayed by mean \pm standard deviation (SD), and p-values less than 0.05 were considered statistically significant.

Results

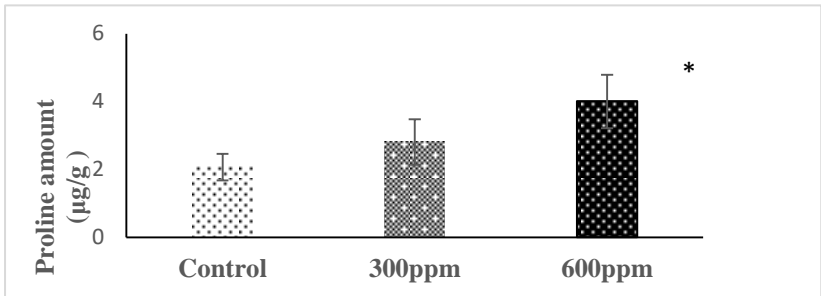
Determination of EC50 values

EC50 values were found at 278 μM for coumarin (Table 1). This was later adapted to a 300 μM coumarin concentration. Therefore, all experimental procedures were carried out using coumarin concentrations of 300 μM (EC50) and 600 μM (2xEC50).

Table 1. EC50 values (μM) of tested coumarin for lower and upper bounds and their corresponding 95 % confidence limits.

Confidence Limits				
	Probability	95% Confidence Limits for Coumarin		
		Estimate	Lower Bound	Upper Bound
PROBIT	,050	542,460	406,023	1159,692
	,250	386,957	304,041	718,558
	,400	319,467	253,504	533,381
	,450	299,005	235,882	479,536
	,500	278,868	216,517	428,569
	,700	194,831	88,459	263,118
	,800	143,995	-32,884	206,912
	,900	73,495	-222,873	150,671
	,990	-93,937	-696,604	39,626

It was observed in the measurements carried out at the end of 48 hours, protein content (1.82 mg / ml and 1.83 mg / ml) did not change much in control and 300 ppm coumarin concentration groups whereas protein content (3.30 mg / ml) increased markedly in 600 ppm coumarin treated samples. However, no significant difference was observed with these values (Figure 2). There were similar results at the end of 72 hours with the results obtained at the end of 48 hours. It was observed that protein content (1.87 mg / ml and 1.86 mg / ml) did not change much in control and 300 ppm coumarin concentration, and protein content was (2,21 mg / ml) in 600 ppm coumarin



treated samples. it was observed that the amount of protein was not changed in controlled 300 ppm of coumarin administration and which was decreased at 600 ppm.

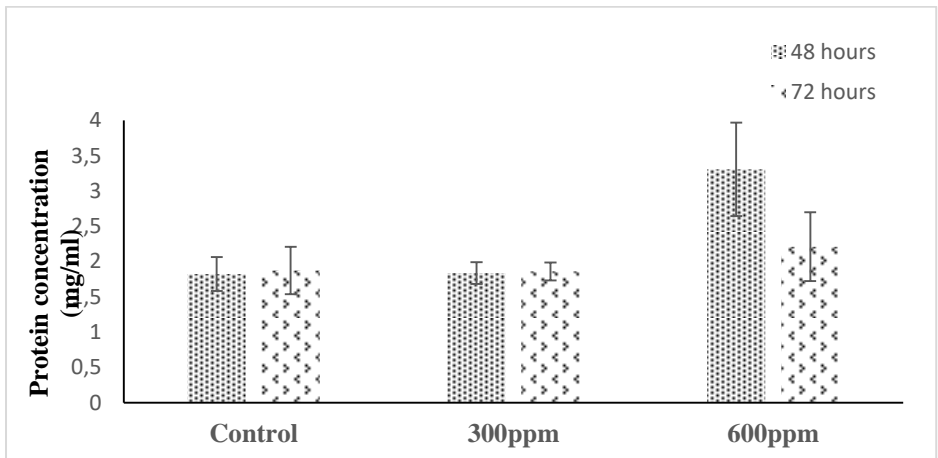
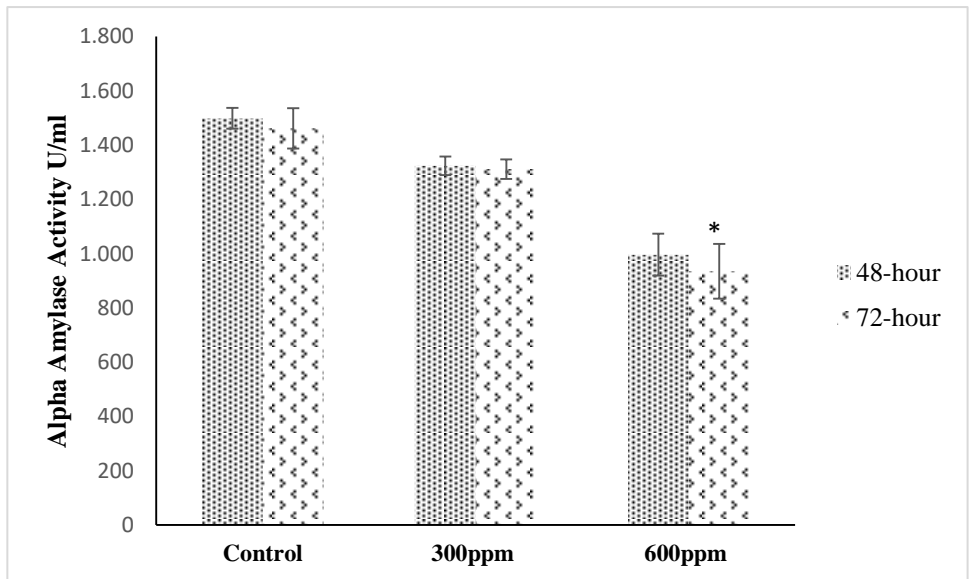


Figure 2. Effect of control group and Coumarin treated *L. culinaris* seeds on total protein after 48 hours and 72 hours.

When the amount of proline formed after 72 hours in the control group and coumarin-treated *L. culinaris* roots was evaluated, a proline amount of 2,07 µg / g was measured in the control group, whereas in 300 ppm coumarin concentration (2,81 µg / g) and 600 ppm coumarin concentration (4, 00 µg / g) an increasing value compared to the control (Figure 3). Statistically, 600 ppm of coumarin treatment was found to be significantly different.

Figure 3. Proline amount after 72 hours in the control group and in the *L. culinaris* roots of Coumarin treated (*The values are significantly different at $p < 0.05$ compared with the control group)

The values of alpha amylase activity decreased with the concentration of starch in the environment after 48 and 72 hours in the control group and Coumarin treated *L. culinaris* seeds (Figure 9). Accordingly, after 48 hours, the alpha amylase activity was 1.498 U / ml for the control group while for the control group at 300 ppm of the coumarin concentration was (1.323 U / ml) and 600 ppm of the coumarin concentration was (995.9 U / ml). After 72-hours similar data were obtained in accordance with the 48 hour. When alpha amylase activity was 1.461 U / ml in the control group, decreasing values were determined with respect to the control at a concentration of 300 ppm of coumarin (1.311 U / ml) and a concentration of 600 ppm of coumarin (934,81 U / ml) (Figure 4). Statistically, treatment of 600 ppm coumarin at 48 and 72 hours was significantly different.



*

Figure 4. Values of Alpha amylase activity after 48 and 72 hours in the control group and Coumarin treated *L. culinaris* seeds . *The values are significantly different at $p < 0.05$ compared with the control group

Discussion

The total protein contents were determined and the results obtained at 48 and 72 hours were compared, the amount of protein was not changed in the control group and 300 ppm of coumarin but increased at 600 ppm. Abenavoli et al., (2003) reported that the coumarin as an allelochemical compound and they treated it to *Daucus carota L. Cv. Saint Valery*. The presence of 50 $\mu\text{mol} / \text{L}$ of coumarin resulted in the accumulation of free amino acids and ammonium in the cultured cells and was shown to stimulate glutamine synthetase, glutamate dehydrogenase, glucose-6-phosphate dehydrogenase and phosphoenolpyruvate carboxylase activities. These effects have been interpreted in terms of interference with protein catabolism induction and / or protein biosynthesis induced by coumarin. It can be interpreted as after germination since total amount of protein is similar in the control group and at 300 ppm, protein degradation related enzymes were rapidly active, hydrolyzed and no new protein synthesis, or 300 ppm of coumarin concentration had no effect on protein catabolism or anabolism. The higher amount of protein according to the lower concentrations of coumarin means that the synthesis of enzymes related to the antioxidant system may be increased. The increase in the amount of soluble protein at 600 ppm compared to the control group can be considered as the response of the plant to stress conditions. An example of this is the increase in proline amino acid, which increases the solubility of soluble proteins in plants under different stress conditions. (Öncel and Keles, 2002)

Proline amino acid is one of the most studied molecules in plant stress physiology. It has been reported that the amino acid is elevated in considerable quantities in plants under biotic and abiotic stress conditions, thus promoting plant defense mechanism by activating plant stress defense mechanism (Hassine et al., 2008, Choudhary et al. Yang et al., 2009; Chu et al., 1974; Naidu et al., 1991). Proline amino acid has been reported to be effective in preserving the active conformation of enzymes and thus inhibiting the denaturation of enzymes against conformational changes caused by ions and acting as molecular chaperones (Cherian et al., 2006). As the proline accumulates at very high levels in stress conditions, the proline increase at the end of our studies is evidence that the plants entered in to the state of stress as a result of increased coumarin treatments. The rapid increase in the amount of proline in organism indicates that the plant adapts to the stress conditions and creates a protection mechanism against the damage caused by free oxygen radicals (Smirnoff and Colombe, 1988).

The amylase enzyme is activated during germination, and the glucose necessary for feeding and growing of the embryo is obtained by disrupting the starch present in the endosperm (Bidwell, 1974). Saleh and Kebeish (2017) reported that coumarin and its derivatives induce the production of α -amylase in wheat seeds, but they did not comment on its activity. Another researcher group, Abenavoli and colleagues,

conducted a study in 2006 that examined the effects of allelochemical coumarin on *Triticum turgidum sperması durum* Desf. Plants and reported inhibition of alpha amylase at a concentration of 1000 µM coumarin. Similarly, Khan (1969) described the inhibition of alpha amylase on the rumen at a concentration of 340 µM coumarin. The decrease in alpha-amylase activity is inversely correlated with the concentration of coumarin in the environment, thus supporting the literature with given data. The inhibition of the enzyme may have occurred by disrupting the molecular conformation of the enzyme or by-products resulting from the stress.

Plants are widely used for the determination of the effects of environmental pollutants in cytotoxic and genotoxic studies (Yuksel, 2017; Yuksel and Aksoy, 2017). The data obtained from eukaryotic organisms such as plants are very important in terms of understanding whether these pollutants cause possible effects, especially for humans. In this study, according to data obtained by determining of the cytotoxic, genotoxic and biochemical effects of coumarin having alleopathic potential on *L. culinaris* it is expected that the clotting of the deficiencies to some extent related to this subject, clarification of some open spots and provide researchers with support who work with plant physiology. It can be said that this study will shed light on new studies to understand the effects of plant secondary metabolites. It is thought that the biochemical and genetic changes of *L. culinaris* caused by coumarin can be used as a convenient and useful biomarker in the toxicology of environmental pollutants.

Acknowledgments

We would like to express our gratitude to Kocaeli University [BAP-2016–02] for their financial support during this study.

References

Abenavoli M.R., Sorgonà A., Sidari M., Badiani M., Fuggi A., Coumarin Inhibits the Growth of Carrot (*Daucus carota L. cv. Saint Valery*) Cells in Suspension Culture, *J. Plant Physiol.*, 2003, **160**, 227–23.

Bates L, Waldren RP, Rapid Determination of Free Proline for Water-Stress Studies. *Plant and Soil*, 1973, **39**, 205-207.

Bidwell, R.G.S., Plant Physiology. Macmillan Publishing Co, New York, 1974.

Bourgaud, F., Gravot, A., Milesi, S., Gontier, E., 2001. Production of plant secondary metabolites: A historical perspective. *Plant Science*, 161 (5), 839-851

Bradford, M. M. (1976). A rapid and sensitive method for the quantitation of microgram quantities of protein utilizing the principle of protein-dye binding. *Analytical biochemistry*, 72(1-2), 248-254.

Cherian, S., Reddy, M.P., Ferreira, R.B., Transgenic plants with improved dehydration-stress tolerance: progress and future prospects. *Biologia plantarum*, 2006, **50** (4), 481-485.

Choudhary, M., Jetley, U. K., Khan, M. A., Zutshi, S., & Fatma, T. (2007). Effect of heavy metal stress on proline, malondialdehyde, and superoxide dismutase activity in the cyanobacterium *Spirulina platensis*-S5. *Ecotoxicology and environmental safety*, 66(2), 204-209.

Chu, T., Aspinall, D., & Paleg, L. G., Stress metabolism. VI.* Temperature stress and the accumulation of proline in barley and radish. *Functional Plant Biology*, 1974,**1**(1), 87-97.

Demiralay N., Bazı Kumarin Bileşiklerinin Asitlik Sabitlerinin Tayini ve Fe(II), Cu(II), Ni(II) Metal İyonları ile Kompleksleşmelerinin İncelenmesi, Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Applied Sciences, Istanbul, 2005

Dewick, P. M. Medicinal natural products: a biosynthetic approach. *John Wiley & Sons*, 2002.

Finney, D.J., Probit Analysis, Cambridge University Press, 3. Edition, London, 1971.

Hassine, A. B., Ghanem, M. E., Bouzid, S., Lutts, S., An inland and a coastal population of the Mediterranean xero-halophyte species *Atriplex halimus* L. differ in their ability to accumulate proline and glycinebetaine in response to salinity and water stress. *Journal of Experimental Botany*, 2008, **59**(6), 1315-1326

Khan, A. A., Interaction of growth-retarding compounds and gibberellin on indoleacetic acid oxidase and peroxidase of cucumber seedlings. *Plant Physiol.*, 1969, **38**:731-737

Naidu, B. P., Paleg, L. G., Aspinall, D., Jennings, A. C., Jones, G. P., Amino acid and glycine betaine accumulation in cold-stressed wheat seedlings. *Phytochemistry*, 1991, **30**(2), 407-409.

Öncel, I. ve Keleş, Y., Tuz stresi altındaki buğday genotiplerinde büyüme, pigment içeriği ve çözünür madde kompozisyonunda değişimler. *Fen Bilimleri Dergisi*, 2002, **23** (2).

Saleh, A. M., Kebeish, R., Coumarin impairs redox homeostasis in wheat aleurone layers. *Journal of Plant Research*, 2017, 1-7..

Smirnov, N., Colombé, S. V., Drought influences the activity of enzymes of the chloroplast hydrogen peroxide scavenging system, *Journal of Experimental Botany*, 1988, **39**(8), 1097-1108.

Yang, S. L., Lan, S. S., & Gong, M., Hydrogen peroxide-induced proline and metabolic pathway of its accumulation in maize seedlings. *Journal of plant physiology*, 2009,**166**(15), 1694-1699

Wilson, J. J., Ingledew, W. M., Isolation and characterization of Schwanniomyces alluvius amyolytic enzymes. *Applied and Environmental Microbiology*, 1982, **44**(2), 301-307.

Yüce, B., Hesperidin, Rutin ve 7,8-Dihidroksi-3-(4-Metilfenil) Kumarin Bileşiklerinin Lipit Düşürücü ve Antioksidan Etkilerinin Araştırılması. Unpublished Master's Thesis, Marmara University, Institute of Applied Sciences, Istanbul, 2006.

Yuksel, B. (2017). Determination of cytotoxic, biochemical and genotoxic effects of coumarin on lentil (*Lens Culinaris* Medic). Unpublished Doctoral Dissertation. Institute of Applied Sciences, Kocaeli University, Turkey.

Yuksel, B., & Aksoy, O. (2017). Cytological effects of coumarin on the mitosis of *Lens Culinaris* Medik. *Fresenius Environmental Bulletin*, 26(11), 6400-6407.

BULUT BİLİŞİM SİSTEMİ ÜZERİNDE BİR ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ VE SANAL SINIF ORTAMININ TESİS EDİLMESİ

*Mustafa OF, Kocaeli Üniversitesi, mustafaof@kocaeli.edu.tr
İsmail Kılıçaslan, Kocaeli Üniversitesi, ismail.kilicaslan@kocaeli.edu.tr*

Geleneksel öğrenme teknikleri, teknolojinin gelişmesiyle farklı şekillere dönüşmüştür. Zaman ve mekâna bağlı olan geleneksel öğrenme metotlarının yerini artık uzaktan öğretim sistemleri almaya başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle elimizdeki akıllı telefon tam özellikli bir öğretim sistemi haline gelebilmiştir. Öğrenme yönetim sistemlerinin tesis edilmesi özel bir teknik alt yapı gerektiren bir konudur. Sistemin sunulduğu tarafta gerek donanım gerekse yazılım bakımından birçok alt yapıya ihtiyaç bulunmaktadır. Maliyet ve teknik eleman ihtiyacı yüzünden bu tür eğitimlere ulaşmanın zorluğu her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmanın amacı bulut bilişim sisteminin tanımını yapmak ve bir uzaktan öğretim metodu olan öğrenme yönetim sisteminin çok kolay tesis edilebildiğini izah etmektir. Bulut bilişim sistemlerinin bilişim teknolojilerine getirmiş olduğu kolaylıklar izah edilecektir. Öğrenme yönetim sistemlerinin bir bulut bilişim sistemi üzerinde çalışır hale getirilebilmesinin adımları anlatılacaktır. Çok fazla teknik bilgiye ihtiyaç olmadan bir öğrenme yönetim sistemi, kurulu ve hazır hale getirilecektir. Web tarayıcısı desteği olan tüm bilgisayar sistemlerinden erişilmesi mümkün olan bir sistemin meydana getirilmesi sağlanacaktır. Açık kaynak kodlu bir sanal sınıf sistemi olan BigBlueButton hakkında genel bilgiler verilecektir. Sonuç olarak, öğrenme yönetim sistemlerinin kolay kurulabilir ve ulaşılabilir olması sayesinde uzaktan öğretim metotlarının farkındalık oranı yükselecektir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Moodle, BigBlueButton

A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM ON THE CLOUD COMPUTING SYSTEM AND INSTALLATION OF THE VIRTUAL CLASSROOM

Traditional learning techniques have evolved into different forms with the development of technology. Traditional learning methods, which are dependent on time and space, are now being replaced by distance learning systems. With the development of information technologies, our smart phone has become a full-featured teaching system. The establishment of learning management systems is a subject that requires a special technical infrastructure. On the side of the server system, there is a need for many infrastructure in terms of both hardware and software. Because of the need for cost and technical staff, the difficulty of achieving such trainings is increasing every day.

The aim of this study is to make the definition of the Cloud Computing System and to explain that it is very easy to establish a distance learning method, Learning

Management System. The advantages of Cloud Computing Systems for information technologies will be explained. The steps for making the learning management systems work on a Cloud Computing System will be explained. Without a lot of technical knowledge, a learning management system will be established and prepared. A system that can be accessed from all computer systems with web browser support will be created. An overview of BigBlueButton, an open source virtual classroom system, will be given. As a result, the awareness of distance learning methods will be increased due to the fact that learning management systems are easy to install and accessible.

Keywords: Distance Learning, Learning Management Systems, Moodle, BigBlueButton

GİRİŞ

Her geçen gün bilişim teknolojileri gelişmekte ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Mobil telefonlar, tablet bilgisayarlar, masaüstü veya dizüstü bilgisayarlar ile bilginin elde edilmesi çok kolay hale gelmiştir. Eğitim imkânları da bu teknolojiden nasibini almıştır. İnternet teknolojilerine dayalı bir alt yapısı bulunan Uzaktan Eğitim, herkese, her çevreye ulaşılabilir olmuştur. Eğitim kurumları, gönüllü kuruluşlar, özel firmalar vb. daha birçok kurum, kursiyerlerine vermek istedikleri eğitimi mekândan bağımsız olarak ulaştırmanın keyfini yaşayabilirler. Uzaktan Eğitim sisteminin yaygınlaşması ve İnternet teknolojilerin gelişmesi sonucu olarak bulut bilişim imkânları sayesinde çok kısa sürede bir öğrenme yönetim sistemi (LMS; Learning Management System) hazır hale getirilebilir.

Bu çalışmada uzaktan eğitim sisteminin temel unsurları açıklanmıştır. İnternet teknolojilerine dayalı çalışan bir uzaktan eğitim sistemi olan Moodle hakkında temel bilgiler verilecektir. Bulut bilişim sistemi üzerinde çalışabilen bir uzaktan eğitim sisteminin oluşturulması, yönetilmesi uygulamalı olarak anlatılacaktır. Bu sayede uzaktan eğitim sisteminin çalışması için gerekli olan sunucu alt yapısı için ayrı bir maliyet harcaması yapılmayacaktır. Çok kısa sürede tam teşekküllü uzaktan eğitim sistemi çalışır hale gelebilecektir.

Temel amaç, yüz yüze eğitim imkânı olmayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak uzaktan eğitim sisteminin kolaylıkla uygulanabilir olduğunu ifade etmek ve konu hakkında gerekli farkındalığın ortaya çıkmasını sağlamaktır.

1. UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan eğitim, öğrencinin ve eğitmenin okula veya eğitim kurumuna gelme zorunluluğunun bulunmadığı, tamamen sanal ortamda, canlı, görüntülü, sesli ve interaktif olarak derslerin işlendiği, uzaktan veya canlı olarak verildiği modern bir eğitim sistemidir. Zaman ve mekândan tamamen bağımsız yapılan bir eğitim türüdür. Uzaktan Eğitim Sistemi, hem iş hayatının yoğun temposun içine girerek eğitimini tamamlayamamış olanlar için hem de maddi imkânsızlıklar nedeniyle uzak şehirlerde kazandığı üniversitelere gidemeyen öğrencilere arzu ettikleri eğitimi oldukça uygun şartlarda vermektedir.

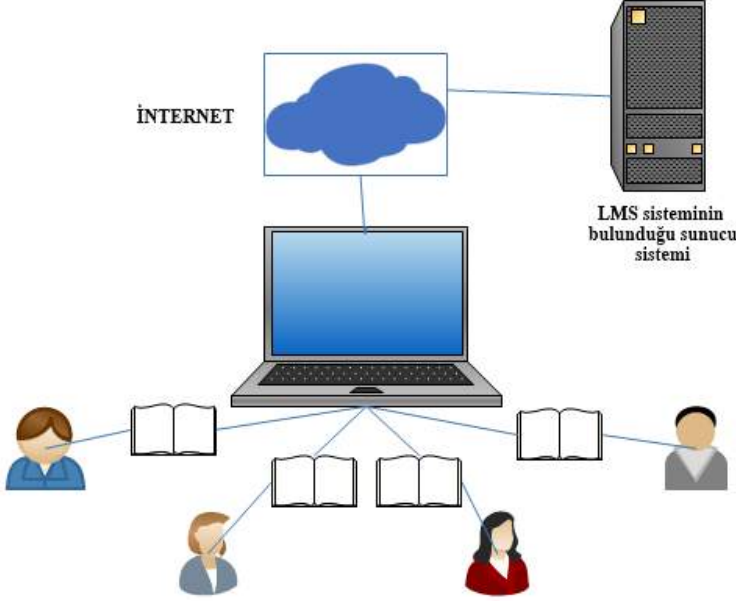
Uzaktan Eğitim Sisteminde hem ders veren eğitimciler hem de öğrenciler eğitim için herhangi bir eğitim kurumuna veya belirlenmiş herhangi bir mekâna gelmezler, derslere katılım için kendi buldukları ülke veya şehri terk etmezler. Programa kayıtlı herkes dünyanın hangi noktasında, yolda, seyahatte, tatilde, iş gezisinde vb. bir kablolu veya kablosuz internet bağlantısına sahip taşınabilir bilgisayarlarıyla, etkili bir biçimde sanal sınıflarda derse katılabilirler veya kayıtlı eğitimleri izleyebilirler.

Sanal derslerde, örgün eğitimde olduğu gibi yazı tahtası, PowerPoint uygulamaları, videolar, örnek olaylar, çoklu ortam araçları, animasyonlu metinler vb. birçok güncel eğitim aracı kullanılır. Derse zamanında katılmayan veya yeniden takip etmek isteyen öğrenciler, arşivde kaydedilmiş olan derslere istedikleri anda ulaşabilirler, zamandan ve mekân sınırlamasından bağımsız olarak dersleri kendi istedikleri yer ve zamanda takip edebilirler. Özellikle açık kaynak kodlu yazılım felsefesinin gelişmesiyle BigBlueButton gibi açık kaynak kodlu canlı ders sunucu sistemleri, sanal dersleri çok daha etkin hale getirmiştir.

Uzaktan Eğitim Sistemi'nin geliştirilmesindeki temel amaçlardan biri de birçok bölgede uzun süredir tartışılan "eğitimde fırsat eşitliği" konusuna kesin bir çözüm getirmektir. Bu eğitim türü hem kariyer hedefi olan kişilere hem de maddi yetersizlik nedeniyle uzak şehirlerde kazandığı üniversiteye gidemeyen öğrencilere gerçek bir üniversite eğitimini son derece uygun koşullarla sunmaktadır.

Uzaktan Eğitim Sistemi engelli öğrenciler için de ciddi imkânlar sağlamaktadır. Ulaşım sorunları yüzünden ön lisans, lisans veya yüksek lisans eğitimi alamayan engelli öğrenciler, diğer öğrencilerle aynı şartlarda derslere katılma imkânına kavuşmaktadırlar.

Uzaktan eğitim sisteminde dersler sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmekte. Akademisyen ve öğrenciler internet bağlantısı sağlanan her ortamdan sisteme bağlanarak sınıf ortamında derse katılabilmektedir. Sanal sınıf ortamında gerçekleşen eş zamanlı derslerde akademisyenler, görüntülü ve sesli olarak dersi anlatabilir, yazı tahtası kullanabilir ve hatta bilgisayarında kayıtlı uygulamaları öğrencilerle paylaşabilmektedir. Öğrenciler de derse görüntülü ve sesli olarak bağlanabilir, ders içerisinde soru sorabilir, dosya paylaşımları yapabilmektedirler. Eş zamanlı yapılan dersler kayıt altına alınabilir ve daha sonra tüm öğrenciler, bu kayıtlar sayesinde istedikleri her an o dersi tekrar takip edebilmektedirler.



Şekil 1: Öğrenme Yönetim Sisteminin (LMS) Çalışma Mantığı

1.1. Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS: Learning Management System)

LMS, uzaktan eğitim etkinliklerini yerine getirmek üzere tasarlanmış web tarayıcılarında çalışan yazılımlardır. İngilizce olarak Learning Management System kelimelerinin ilk harflerinden üretilmiş olan LMS kavramı Türkçe’de öğrenme/öğretim yönetim sistemi (ÖYS), olarak kullanılmaktadır.

Öğrenme malzemesini sunma, sunulan öğrenme malzemesini paylaşma ve tartışma, dersleri yönetme, ödev alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geribildirim sağlama, öğrenme malzemelerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlevleri yerine getirmek öğrenme yönetim sistemlerinin temel görevleridir.

LMS, birçok içerikten meydana gelebilir.

Kayıt bileşeni: Eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılacak olan bireyleri sisteme dahil ederek öğrenime katılanlar hakkında temel bilgilerin alındığı bileşendir. Birçok web sitesinin üye olma ekranı ile çok benzer özelliklere sahiptir.

İçerik sunum bileşeni: Öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin tümü için gereken yönetim tabanlı özelliklerin bulunduğu bileşendir.

Ders bileşeni: Öğrencilerin eğitim ve öğretim içeriklerine ulaşabilecekleri, ders kaynaklarına ve diğer ders içeriklerine erişebilecekleri bileşendir.

Ölçme ve değerlendirme bileşeni: Öğrenme ve öğretim faaliyetinin sonucunda yapılacak değerlendirmenin (sınav) hazırlandığı ve uygulandığı bileşendir.

Raporlama bileşeni: Eğitim ve öğretim sürecinin tamamı ile ilgili verileri çeşitli kriterlere bağlı kalarak, öğrenen, öğreten ve sistem yöneticilerine sunan bileşendir. Bir LMS yönetim, iletişim, etkileşim, iş birliği, ders sunumu ve yönetimi, içerik geliştirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu tür ürünlerin, kullanıcılara en yüksek düzeyde fayda sağlaması amacıyla taşınabilirlik, birlikte çalışabilirlik, yeniden kullanılabilirlik, yönetilebilirlik, ulaşılabilirlik, devamlılık, ölçeklenebilirlik gibi bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. LMS'ler ticari olarak satıldığı gibi açık kaynak kodlu yazılım felsefesine bağlı olarak herkesin kullanımına açık olarak sunulurlar.

Etkileşimli eğitimlerin önünü açan SCORM tekniği ile öğrenciler, kendi kendine eğitim alabilirler. SCORM e-öğrenme tabanlı öğrenme yönetim sistemleri için bir standarttır. Sharable Content Object Reference Model' in ilk harflerinden ismini alan SCORM, paylaşılabilir içerik nesnelere için referans modeli anlamına gelmektedir. Taşınabilirlik, yeniden kullanılabilirlik gibi özellikleri standartlaştırmak için kabul edilmiştir.

SCORM nesnelere sayesinde bir öğrencinin kendi kendine eğitim almasını sağlayabilecek bir ortam tesis edilebilmektedir. Sabit sunum içeriklerinden tutun da hareketli animasyonlar, videolar, ses kayıtları, kısa sınavlar ve daha birçok eğitim içeriği bir SCORM paketinde bulunabilir. Bu paketlerin hazırlanması süreci her ne kadar teknik bilgiye ihtiyaç duysa da temel bilgisayar kullanımı ve İnternet okuryazarlığı olan bir öğreticinin SCORM nesnelere hazırlanması, uygun yazılımlarla çok kolay hale gelmiştir. Articulate, Adobe Captivate adlı yazılımlar sayesinde bu nesnelere kolaylıkla hazırlanabilir. SCORM, özünde web teknolojisi ile oluşturulmuş etkileşimli ortamlardır.

En yaygın kullanıma sahip açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri aşağıda listelenmiştir;

- Moodle (<http://www.moodle.org>)
- Sakai (<http://www.sakaiproject.org>)
- ILIAS (<https://www.ilias.de>)
- Atutor (<http://www.atutor.ca>)

En yaygın kullanıma sahip ticari öğrenme yönetim sistemleri aşağıda listelenmiştir;

- Blackboard LMS (<http://www.blackboard.com>)
- Alms (<http://alms.com.tr>, AkademikLMS, bir yerli LMS'dir)

1.2. Moodle LMS

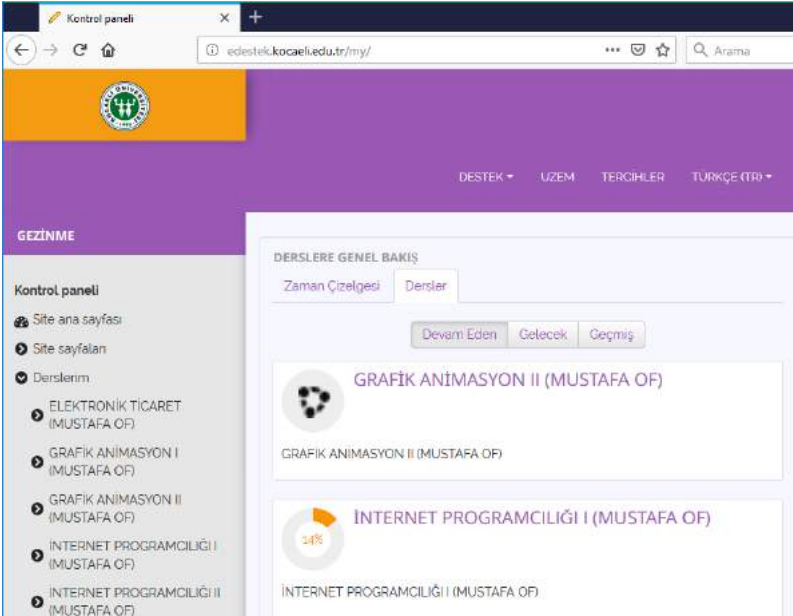
Moodle İngilizce "Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment" kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Türkçede "Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı" anlamına gelmektedir. Moodle; Özgür, açık kaynak kodlu, nesne yönelimli, dinamik bir uzaktan eğitim sistemidir.

En güncel sürümü "Moodle 3.5" sürümüdür. Moodle MySQL ve PostgreSQL veri tabanı sistemleri altında ve PHP dilini destekleyen herhangi bir ortamda

çalışabilmektedir. Moodle, Apache+Php+Mysql üçlüsü ile gayet hızlı ve etkili bir LMS hizmeti vermektedir.

Moodle, her yerde, her zaman öğretme arzusunu taşıyan eğitimciler için özel web sitesi oluşturarak eğitim vermelerine imkân sağlayan bir çevrimiçi (Online) Öğrenme Yönetim sistemidir. Eğitim verilen bir okulun sahip olduğu tüm imkânlarla hatta daha fazlasına Moodle ile sahip olunabilir. Gelişmeye açık güvenilir açık kaynak kodlu bir LMS'dir.

Resmi sitesi <http://www.moodle.org> adresidir. Kurulum dosyalarını indirmek için <http://download.moodle.org> adresi kullanılabilir. Kurulum aşamaları oldukça basittir.



Şekil 2: Moodle LMS derslerin olduğu giriş sayfası

1.3. BigBlueButton

BigBlueButton, İnternet üzerinden web tarayıcısı ve gerekli eklentileri sayesinde canlı ders yapılabilecek bir sanal sınıf ortamıdır. Açık kaynak kodlu bir projedir. Dünya çapında birçok kullanıcısı bulunmaktadır. Ubuntu Linux sistemi üzerinde çalışabilen bir yapısı bulunmaktadır. Resmi web sitesi bigbluebutton.org web adresidir. Kurulumu ve kullanımı oldukça kolaydır. Moodle veya benzeri LMS'ler için ideal bir sanal sınıf canlı ders ortamıdır.

Bu sistemle Öğretici ve katılımcı aşağıdaki özelliklere sahip olmaktadır;

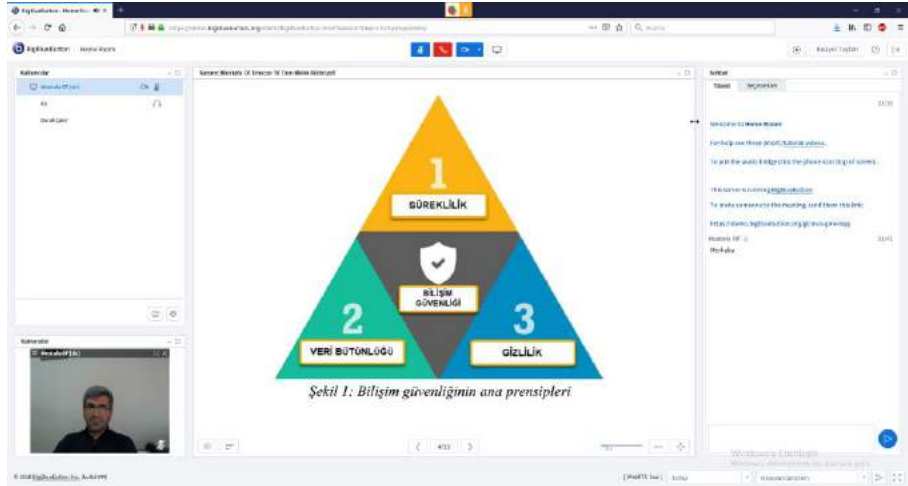
- Beyaz tahta, çizim araçları,
- Sesli, görüntülü, yazılı sohbet,
- Birden fazla katılımcı ile konferans yapma,
- Katılımcıları kontrol edebilme araçları,

- Bilinen tüm Microsoft Office belgelerinin, pdf dosyalarının ve resim formatlarının tahtaya sunum olarak yüklenmesi
- Tüm derslerin kayıt edilebilmesi,
- LMS'ye uygun eklentilerle bu kayıtlara ulaşabilme.

Hali hazırda güncel sürüm olarak BigBlueButton 2.0 bulunmaktadır. Kurulumu Ubuntu Linux işletim sistemi üzerine yapılacağından Linux sunucu sistemi hakkında temel bilgilere sahip olmak gereklidir. BigBlueButton, bazı sunucu gereksinimlerine ihtiyacı vardır. Fiziksel bir sunucuya ayrı olarak kurulduğunda daha iyi sonuç elde edilebilir. İstenirse sanal sunucu yönetim sistemleri (VmWare) üzerinden bir sanal sunucu üzerine de kurulabilir.

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan öğretici ve katılımcıyı bir web ortamında buluşturan bir sistem olması hasebiyle popüler bir sanal sınıf ortamıdır. GreenLight adı verilen sistem sayesinde sadece bir web tarayıcı (Gerekli eklentileri mevcut olan) üzerinden birden fazla kullanıcı ile konferans yapılabilir. Bulut sistemi üzerinden yürütülen bu sistemde herhangi bir sunucu kurulumuna veya benzeri çalışmalara ihtiyaç bulunmamaktadır. Basit bir kullanıcı erişimi ile sanal sınıf odası tesis edilmekte ve sanal sınıfa ulaşım adresi ortaya çıkmaktadır. Bu web adresini açan katılımcı ve öğretmenler, sanal sınıf ortamına giriş yapabilmektedirler.

<http://demo.bigbluebutton.org> adresi üzerinden BigBlueButton sistemi test edilebilir.



Şekil 3: BigBlueButton GreenLight sistemi üzerinden açılan bir sanal sınıf ortamı

2. BULUT BİLİŞİM SİSTEMİ

Cloud Computing, Türkçe de "Bulut Bilişim" olarak adlandırılmaktadır. Bulut bilişim teriminin tam olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmese de (Tahmini 1950'li yıllar) bu kavram en kaba tabir ile sunucu bilgisayarlar ve buna benzer İnternete bağlı cihazların istenildiği zaman kullanılarak, kaynakları kullanıcılar arasında paylaşılabilen İnternet tabanlı bilişim hizmetlerine verilen genel isimdir. Kullanıcı tarafında servis alt

yapısına ihtiyaç olmadan, asgari düzeyde yazılım kullanarak alınacak hizmetlerin sağlanabilmesini konu alır. Bulut bilişimde üç temel modele göre hizmet sunulmaktadır. Bunlar; Software as a Service, Platform as a Service, Infrastructure as a Service olarak isimlendirilir.

Bulut bilişim sayesinde veriler, uygulamalar ve daha birçok bilişim hizmetleri sağlayıcı kurum veya kuruluşun sunucu sistemlerinde depolanmaktadır. Kullanım kolaylığı getirmesi büyük faydalarından biridir. Google Drive, Microsoft OneDrive bulut servislerinden belirgin olanlarıdır. Mobil, tablet, dizüstü veya masaüstü bilgisayar erişimi ile İnternet bağlantısı olan her yerde veriye sürekli erişim sağlanabilir. Bulut bilişimin iyi tarafları olmasına karşın kötü tarafları da bulunmaktadır. Verilerin kullanıcıdan habersiz bir sunucu sisteminde bulunması güven anlaşmasının bozulması durumunda tahmin edilemeyecek sonuçlara yol açabilir. Örneğin bulut bilişim firmasının ülke bazında veya firma bazında desteğini kesmesi bu sonuçlardan sadece biridir. Ülkemizde halen yerli bulut bilişim sunucu alt yapısı maalesef bulunmamaktadır. İvedilikle milli bir bulut bilişim sunucu sistemini tesis etmemiz gereklidir.

2.1. Bulut Bilişim Hizmet Modelleri

Uygulanacak hizmet modeline göre bulut bilişim sistemi üçe ayrılır. Bunlar; Software as a Service, Platform as a Service, Infrastructure as a Service olarak isimlendirilir.

Software as a Service (SaaS): Bir hizmet olarak yazılım (SaaS) uygulamalarını barındırdığı ve bunları İnternet üzerinden kullanıcılara ulaştırdığı bir yazılım dağıtım modelidir. Uygulamaların bulut üzerinden hizmet vermesini de kapsamaktadır. Örneğin Microsoft Office uygulamasının bulut üzerinden çevrim içi (Online) olarak çalışması.

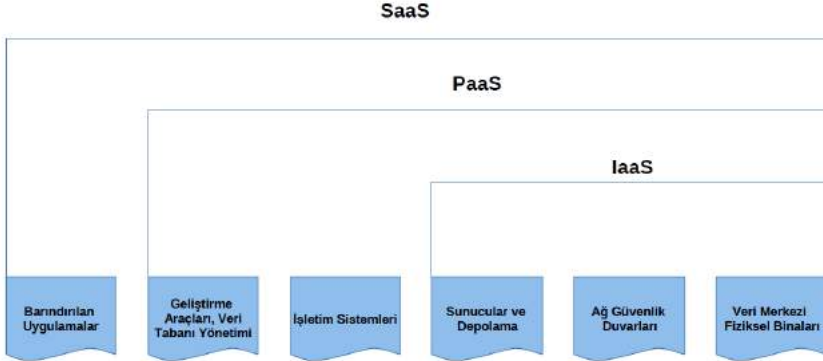


Şekil 4: SaaS bulut bilişim hizmet modeli

Platform as a Service (PaaS): Hizmet olarak platform (PaaS), basit tabanlı uygulamalardan bulut özellikli gelişmiş kurumsal uygulamalara kadar her şeyi dağıtımımıza imkân tanıyan kaynakların yer aldığı, geliştirme ve dağıtımına yönelik eksiksiz bir bulut bilişim ortamıdır. Aynı zamanda ihtiyacımız olan kaynakları, bir

bulut hizmeti sağlayıcısından kullandıkça öde esasına dayalı olarak satın alabilir ve kaynaklara güvenilir bir İnternet bağlantısı üzerinden erişebiliriz.

Infrastructure as a Service (IaaS): Hizmet olarak altyapı (IaaS), İnternet üzerinden sağlanan ve yönetilen anlık bilgi işlem altyapısıdır. IaaS, kendi fiziksel sunucularımızı ve diğer veri merkezi altyapısını satın almanın ve yönetmenin getirdiği maliyet ve karmaşadan kurtulmamıza destek olur. Her kaynak ayrı bir hizmet bileşeni olarak sunulur, bu sayede yalnızca ihtiyacımız olanı ve bize gerekli olan süre için kiralayabiliriz.



Şekil 5: Bulut bilişim hizmet modelleri

3. MOODLECLOUD LMS

MoodleCloud, Moodle LMS'nin en güncel sürümünün bir bulut sistemi üzerinde hizmete geçirilmesini sağlayan bir sistemdir. <http://www.moodlecloud.com> adresinde bu sistem hizmete sunulmuştur. Belirtilen sistemde LMS'nin ihtiyaç olduğu sunucu ihtiyaçları, bulut üzerinde bulunan ve herkese açık bir sunucu havuzundan sağlanmaktadır. Bu sayede çok hızlı bir şekilde tam teşekküllü bir LMS oluşturulabilir. Bu işlem için sunucu yazılımlarının kullanıcı bilgisayarlarına kurulmasına ve yapılandırılmasına gerek yoktur. Ayrıca LMS'nin bulut sisteminde oluşturulması sayesinde sunucu bakım ve yapılandırma hizmetleri için ayrı bir çalışma yapılmasına ihtiyaç yoktur.

MoodleCloud hizmeti sayesinde dakikalar içerisinde tam özellikli bir LMS meydana getirilebilir. Deneme sürümünde aşağıdaki özellikler bulunmaktadır;

- Moodle LMS'nin güncel son sürümü
- Ücretsiz BigBlueButton (Canlı Ders/Konferans Sunucusu) kullanımı Kısıtlamalar;
- En fazla 50 Kullanıcı, 200 mb disk alanı, Temel temalar ve eklentiler,
- Hesap oluşturma aşamasında telefon numarası başına tek bir Moodle sitesi,
- BigBlueButton ile en fazla 10 adet kullanıcı canlı dersler

3.1. MoodleCloud Üzerinden Uzaktan Eğitim Sistemi Oluşturma

Aşağıda MoodleCloud üzerinden bir LMS oluşturma adımlarını göreceksiniz.

1. Adım; <http://www.moodlecloud.com> adresine erişerek yeni hesap oluşturulur. Ücretsiz hesap oluşturma sayfalarına geçilir.



Annual price in AUD*	\$0
Max users	50
Max file storage	200 MB
Latest Moodle version	✓
Unlimited courses and activities	✓
Personalised site name	✓
Mobile app enabled	✓
Web conferencing with BigBlueButton	+

Şekil 6: MoodleCloud üzerinden ücretsiz hesap oluşturma işlemi

2. Adım; Kişisel bilgiler girilir. Telefon numarası doğru girilmelidir. Çünkü numaraya bir kod gönderilecektir.

Let's get started

New to MoodleCloud? Create your new account now.
Already have a MoodleCloud site? Login to connect your sites to a single account.

Create new account

Log in

STEP 1 STEP 2 STEP 3 STEP 4 STEP 5

Site name *

✓ kocaelibilgisayar .moodlecloud.com

Your site name is available.

Your MoodleCloud URL will be
<https://kocaelibilgisayar.moodlecloud.com>

Choose where your site will be hosted. We recommend choosing the location closest to you and your students. *

Ireland

What best describes how you intend to use MoodleCloud? *

For use in higher education

Next

Sunucunun bulunduğu
konum seçimi

STEP 1 STEP 2 STEP 3 STEP 4 STEP 5

First name * Mustafa

Family name * OF

Email address * mustafaof@kocaeli.edu.tr

Email address confirmation * mustafaof@kocaeli.edu.tr

Mobile/Cell number * 0505

Your timezone * İstanbul

We will use this information to verify your account.

Organisation name

Organisation type Select...

Street address

City

State

Postal/zip code

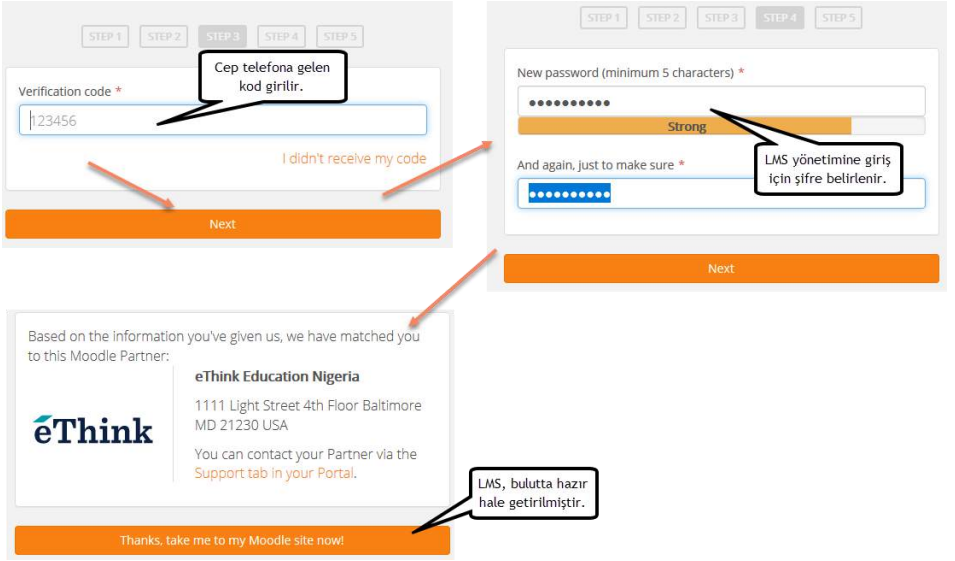
Country * Tunisiâ

Your role

I agree to the MoodleCloud [Terms of Service](#) and acknowledge the [Privacy Policy](#) *

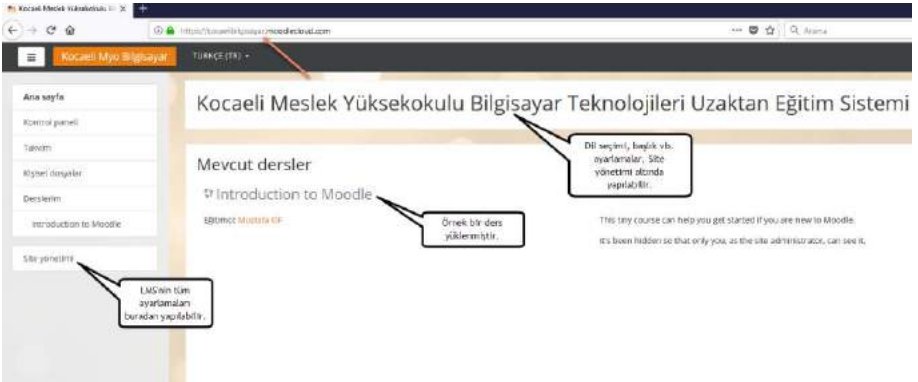
Şekil 7: Kişisel bilgiler ve uzaktan eğitim sistemine ait bilgilerin girilmesi

3. Adım; Cep telefonuna gelen kod girilir ve daha sonra LMS yönetimine giriş için güçlü bir şifre belirlenir. Son aşamada LMS, bulut sisteminde hazır hale gelmiştir. Artık açılan örnek LMS'ye <https://kocaelibilgisayar.moodlecloud.com> adresinde giriş yapılabilir.



Şekil 8: Cep telefonuna gelen kodun girilmesi ve LMS yönetim şifresinin belirlenmesi

5. Adım; Bulutta oluşturulan LMS'nin ana sayfasına erişilir.



Şekil 9: Örnek olarak oluşturulan LMS'nin ana giriş ekranı

5. Adım; Derslerin oluşturulması veya değiştirilmesi işlemi Site Yönetimi altında yapılabilir. Site Yönetimi bağlantısı altında bulunan Dersler>Dersleri ve kategorileri düzenle bağlantısı seçilerek istenilen dersler oluşturulabilir. Var olan derslerde değişiklikler yapılabilir.

Site yönetimi

Site yönetimi Kullanıcılar **Dersler** Notlar Ekleniler Görünüm Sunucu Raporlar

Dersler

Dersleri ve kategorileri düzenle
Kategori ekle
Kursu geri yükle
Ders varsayılan ayarları
Ders talebi
Kursu yükle

[Yeni ders oluştur](#) | [Dersleri sırala](#) | Sayfa başına: 20

Introduction to Moodle

admin

Tüm 1 dersler gösteriliyor

Seçili dersleri taşı:

Seçiniz...

Taşı

Şekil 10: Yeni bir ders oluşturulması

Yeni ders ekle

Genel

Dersin tam adı	İNTERNET PROGRAMCILIĞI
Dersin kısa adı	INTERNETPROGRAMCILIGI
Ders kategorisi	Miscellaneous
Dersin görünürlüğü	Göster
Dersin başlangıç tarihi	19 Mayıs 2018
Ders bitiş tarihi	19 Ağustos 2019 <input checked="" type="checkbox"/> Etkinleştir
Dersin ID numarası	

Dersin başlangıç ve bitiş tarihi verilebilir.

Açıklama

Ders biçimi

Görünüm

Dosyalar ve yüklenenler

Tamamlama izleme

Gruplar

Rol yeniden adlandırma

Etiketler

Ders Biçimi, Görünüm vb. ayarlamaları yaparak ders oluşturulabilir.

Kaydet ve geri dön

Kaydet ve göster

İptal

Şekil 11: Ders ayarlarının yapılması

İNTERNET PROGRAMCILIĞI

Ana sayfa / Dersler / İNTERNETPROGRAMCILIĞI

+  Duyurular 

+ **Konu 1** 

+  Web Sitesi Kurulumu 

+ **Konu 2** 

+ **Konu 3** 

+ **Konu 4** 

Şekil 12: Dersin konu dağılımlarına göre oluşturulması

6. Adım; Derse eğitmen ve öğrenci ataması yapılmalıdır. Site Yönetimi altında bulunan “Kullanıcılar>Yeni Kullanıcı Ekle” bağlantısı seçilerek yeni bir öğrenci oluşturulur. Daha sonra dersin sol tarafında bulunan “Katılımcılar” bağlantısı açılır ve “Kullanıcıları Kaydet” düğmesi ile eğitmen ve öğrenciler derse kayıt ettirilirlir. Bu sayede eğitmen ve öğrenciler, kullanıcı bilgilerini kullanarak uzaktan eğitim sistemine (<http://kocaelibilgisayar.moodlecloud.com>) girerek derslerini takip edebilirler.

İNTERNET PROGRAMCILIĞI

Ana sayfa / Derslerim / İNTERNETPROGRAMCILIĞI / Katılımcılar

Katılımcılar

Hiçbir filtre uygulanmadı

Arama yapın yada filtreyi ▼

Adı	Tümü	A	B	C	Ç	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	Q	W	X
Soyadı	Tümü	A	B	C	Ç	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	Q	W	X
Seç	Adı ▲ / Soyadı	E-posta adresi																								Roller						
<input type="checkbox"/>	 Celal OF	celalof@sakarya.bel.tr																								Öğrenci 						
<input type="checkbox"/>	 Kazım Kahraman	kazim_kahraman@hotmail.com																								Öğrenci 						
<input type="checkbox"/>	 Mustafa OF	mustafaof@kocaeli.edu.tr																								Eğitmen 						

Tümünü seç Tümünü seçimini kaldır  Seçili kullanıcılarla...

Şekil 13: Öğrencilerin ve eğitmenin derse yazılmaları

4. SONUÇ

Uzaktan eğitim sistemleri, eğitim almak isteyenlerin arzu ettikleri eğitime ulaşma işlemini oldukça kolaylaştırmaktadır. Yukarıda bahsedildiği üzere bir LMS'nin çok kısa sürede oluşturulabildiği açık bir şekilde ortadadır. İnternet okur yazarlığı olan her eğitmen veya kişi bu sistemi hemen oluşturabilir. Eğitimin her safhasında olduğu günlük hayatımızda da uzaktan eğitim imkânlarını sonuna kadar kullanmamamız için hiçbir sebep yoktur. Uzaktan eğitim, ilk, orta, lise ve üniversite eğitimlerinde çok etkin bir şekilde kullanılabilir bir eğitim sistemidir.

Eğitim kurumlarına, eğitmenlere bu konuda oldukça büyük bir iş düşmektedir. Eğitim çok kolay erişilebilir olduğu bu eğitim metodunu öğrencileri ile bir an önce buluşturmaları gerekmektedir. Gerekli olan alt yapının bahane olduğu bu sistemde yukarıda bahsedildiği gibi çok az bir maliyetle LMS hazır hale gelebilecektir. Gelecek eğitim sisteminin uzaktan eğitim sistemi olduğunu şimdiden görebilen eğitmenler ve idarecilerin ivedilikle bu eğitim sistemlerine geçişleri en büyük ümidimizdir.

KAYNAKÇA:

LMS, <https://www.teknologweb.com/lms-nedir>, (Erişim Tarihi: 14.10.2018)

Sakai LMS, <https://www.apereo.org/projects/sakai-project> , (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

Sakai LMS Gereksinimleri, <https://confluence.sakaiproject.org/display/DOC/Sakai+11+System+Requirements>, (Erişim Tarihi: 15.09.2018)

Bulut Bilişim Sistemleri, <https://azure.microsoft.com/tr-tr/overview/what-is-paas>, (Erişim Tarihi: 15.09.2018)

OF M., (2017, Kasım), Scorm Nesneleri İle Etkileşimli Eğitim, International Conference on New Horizons And Education, Proceedings Book Volume 3, ISSN:2146-7358, 64-72

BigBlueButton Sanal Sınıf Sistemi, <http://docs.bigbluebutton.org>, (Erişim Tarihi: 20.10.2018)

BigBlueButton GreenLight, <https://bigbluebutton.org/2018/07/09/greenlight-2-0>, (Erişim Tarihi: 20.10.2018)

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESEARCH METHODS FOR STUDYING LISTENING

*Mehmet ALTAY, Kocaeli University, mehmetdeudilforum@gmail.com
Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, doganyuksel@gmail.com
Banu İnan-Karagül, Kocaeli University, banu_inan@yahoo.com*

Abstract

This presentation provides a review of qualitative and quantitative research methods for studying listening. Listening is regarded as one of the most complex skills to operationalize and investigate because it entails multi-layered physiological, cognitive, affective and contextual factors. The presentation approaches to listening research in the field of applied linguistics with the aim of providing insights about the complex nature of listening by discussing (a) qualitative and quantitative orientations.

Research Methods for Studying Listening

Vandergrift (2015) views listening as one of the most complex skills to operationalize and investigate because it includes multi-layered physiological, cognitive, affective and contextual factors. During the listening process, individual characteristics of the listeners such as background information, proficiency level, age, metacognitive knowledge, strategy use, L1 listening ability, working memory capacity and discrimination ability might affect listening comprehension and performances of learners as well (Vandergrift & Baker, 2015). This review presents an overview of the research on listening from qualitative and quantitative perspectives.

Qualitative vs. quantitative

In Wolvin (2010), Purdy (2010) summarizes the characteristics of qualitative research on listening. However, as he acknowledges, the number of studies on listening from a qualitative perspective is very few and the only examples are from the other fields such as music and sociology (a notable exception from applied linguistics is Robson & Young (2007). Purdy argues that to strengthen the impact of a quantitative perspective to listening, first, we must begin with an understanding of the experience of listening which can be gained with a qualitative perspective. As an initial step, he argues, “we should know what listening means, how it is performed in our personal, social and professional lives” (p.33) and then we can look for measuring and quantifying different constructs about listening and its components. What Purdy offers, basically, is helping listening scholars, teachers and practitioners to think and conceptualize listening different as well as to consider different research methods and tools.

Bodie and Fitch-Hauser (2010) provide an overview of quantitative research in listening. The aim of their chapter is to help researchers and scholar understand “how quantitative methods can be used to study an abstract concept such as listening” (p. 47). Bodie and Fitch-Hauser list three quantitative methods, namely measures of association, testing differences between groups and assessing reliability and validity. In the early years of listening research, Nichols (1948) used factor analysis to identify factors influencing classroom listening comprehension. Other examples of early and influential research on listening were Spearritt (1962), which demonstrated listening emerged as a separate factor when a groups of tests was administered to a group of students and Kelly (1965), which found that listening comprehension was not a unique component of listening; instead, he argued, listening comprehension was more closely related to memory. Another group of studies focused on the measurement of listening comprehension. Brown and Carslen (1955) identified different components of listening comprehension such as immediate recall, following directions, recognizing transitions, recognizing word meaning and lecture comprehension and a line of listening comprehension tests emerged afterwards.

Bodie and Fitch-Hauser (2010) list four more strands of research on individual differences in listening; listening preferences (Watson, Barker & Weaver, 1995; Barker & Watson, 2000, Luttrell, 1992), willingness to listen (Richmond & Hickson, 2001; Roberts & Vinson, 1998), receiver apprehension (Wheless, 1975; Beatty, Behnke & Henderson, 1980; Preiss, Wheless & Allen, 1980) and interaction involvement (Cegala, et. al., 1982; Downs, 1985; Cegala, 1981, 1984). Almost all of these concepts have been studied using individuals’ self-reports about learners’ listening behaviors, preferences, motivations and/or abilities. As Bodie and Fitch-Hauser argue, these studies help us understand the fact that listening is a complex process which is multidimensional.

Conclusion

As we have tried to point out, there are different classifications of research techniques, methods, approaches and/or orientations for studying listening in the field of applied linguistics. Rather than causing a confusion, these different classifications help us understand the research in listening in a better way. It is important to highlight that many questions about the nature, conceptualization and processing of listening still remain untouched and new theoretical models and orientations might be needed to shed light on the vague nature of listening. Fontana et al.’s (2015) work on the identification of listening traits as studied in previous works might provide important insights about the perception of complex nature of listening by researchers and scholars. Four conceptualizations of listening, namely receptive, constructive,

collaborative and transformative proposed by Ross (2011) can also help us understand the very complex nature of listening.

References

- Barker, L.L., & Watson, K. W. (2000). Listen up. How to improve relationships, reduce stress, and be more productive by using the power of listening. New York, NY: St. Martins Press.
- Bodie, G. D., & Fitch-Hauser, M. (2010). Quantitative research in listening: Explication and overview. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 46–93). Malden, MA:Wiley-Blackwell. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/9781444314908.ch3>
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Cegala, D. J. (1984). Affective and cognitive manifestations of interaction involvement during unstructured and competitive interactions. *Communication Monographs*, 51, 320–338.
- Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C. C., & Conrad, A. (1982). An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept. *Communication Monographs*, 49, 229-248.
- Downs V. C. (1985). Interaction involvement as a predictor of perceived social style: An empirical test of dialogic communication assumptions. *Communication Research Reports*, 2: 62–67.
- Kelly, C. M. (1965). An investigation of the construct validity of two commercially published listening tests. *Speech Monographs*, 32, 139–143.
- Luttrell, E. S. (1992). Listening preferences as a function of sex and gender-role self-perception. Unpublished master's thesis, Auburn University, Auburn, AL
- Nichols, R. (1947) Listening: questions and problems. *Quarterly Journal of Speech*, 33, pp. 83–6.
- Preiss, R. W., Wheelless, L. R., & Allen, M, (1980). The cognitive consequences of receiver apprehension: An empirical review. *Journal of Social Behavior and Personality*.
- Richmond, V. P., & Hickson, M. I. (2001). *Going public: A practical guide to public talk*. Boston,MA: Allyn & Bacon.
- Roberts, C. V., & Vinson, L. (1998). Relationship among willingness to listen, receiver apprehension, communication apprehension, communication competence, and dogmatism. *International Journal of Listening*, 12, 40–56.
- Robson, D. C., & Young, R. (2007). Listening to inner speech: Can students listen to themselves think? *International Journal of Listening*, 21, 1–13.

- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. UK: Pearson Education Limited.
- Spearritt, D. (1962). *Listening comprehension: A factorial analysis*. Melbourne: G. W. Green & Sons.
- Vandergrift, L. (2015). Researching listening. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics*. London, UK: Bloomsbury.
- Vandergrift, L. and Baker, S. (2015), Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65: 390–416. doi: 10.1111/lang.12105
- Watson, K. W., Barker, L. L., & Weaver, J. B., III. (1995). The listening styles profile (LSP-16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9, 1–13.
- Wilson, J.J. (2008). *How to teach listening*. London: Pearson.
- Wolvin A. D.(Ed.). (2010). *Listening and human communication: 21st century perspectives*. Oxford: Blackwell.
- Wheless, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Speech Teacher* vol. 24 pp. 261–268.



DÜZENLEYENLER

Valahia Üniversitesi – Kocaeli Üniversitesi – Turkish Studies – Uluslararası Balkan Üniversitesi –
Romanya Ticaret ve Sanayi Odası



DESTEKLEYEN KURULUŞLAR



B[^]H BÜYÜK ANADOLU
HASTANELERİ