Eurasian Conference on Language & Social Sciences

May 22 - 24, 2017 :: Antalya, Turkey

Proceedings Book Bildiriler Kitabı Сборник материалов

This conference is organized by an internationally joint consortium as follows

University of
Roehampton
London

DAUGAVPILS
UNIVERSITĀTE

Kazakh National
Pedagogical University

YENİLİKÇİ ADIMLAR DERNEĞİ
YASAL - 2000
Yenilikçi Adımlar
Derneği

Eurasian Conference on
Language & Social Sciences

May 22 - 24, 2017 :: Antalya, Turkey

Bildiriler kitabı içeriğinin
tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

*The contents of this Proceedings Book
are solely those of the authors.*

© All rights reserved.

E-printed in August 2017

ISBN : 978-605-4510-84-9

DOI: 10.35578/eclss.52750

No part of this book may be reprinted or reproduced
or utilized in any form or by any electronic, mechanical
or any other means, now known or hereafter invented,
including photocopying and recording, or in any form
of information storage or retrieval systems, without
permission from the publishers.

Web: <http://www.eclss.org>

Contact: contacts@eclss.org

ECLSS 2017

1st Eurasian Conference on Language and Social Sciences

CRYSTAL ADMIRAL RESORT SUITES & SPA

Side, Kızılot, ANTALYA, TURKEY

May 22 - 24, 2017

ORGANIZING COMMITTEE

Kalbike Omirbaikyzy ESENOVA, Ph. D., KAZAKHSTAN [Chair]

Eva EPPLER, Ph. D., UK

Nadejda AÇAN, Ph. D., RUSSIA

Maija BURIMA, Ph. D., LATVIA

Beata BOROWSKA-BESZTA, Ph. D., POLAND

Ercüment YILDIRIM, Ph. D., TURKEY

Serkan TÜRKOĞLU, Ph. D., TURKEY

Hasan KARACAN, Ph.D., TURKEY

Muhammet ÖZDEMİR, Ph.D., TURKEY

ECLSS 2017

1st Eurasian Conference on Language and Social Sciences

CRYSTAL ADMIRAL RESORT SUITES & SPA

Side, Kızılot, ANTALYA, TURKEY

May 22 - 24, 2017

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Mark SZYMANSKI
Pacific University, USA

Prof. Dr. Maija BURIMA
Daugavpils University, LATVIA

Prof. Dr. Giuli ALASANIA
University of Georgia, GEORGIA

Prof. Dr. Baltabay ABDIGAZIEV
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Janalik BALTABAEVA
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Georgi GAGANIDZE
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, GEORGIA.

Prof. Dr. Kalbike Omirbaikyzy ESSENOVA
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Prof. Dr. Olga Nosova VALENTYNOVNA
Kharkiv National University, UKRAINE

Assoc. Prof. Dr. Nadejda AÇAN
Ural Federal University, RUSSIA

Assoc.Prof. Dr. Eva EPPLER
University of Roehampton, UK

Assoc.Prof. Dr. Semiha ŞAHİN
Dokuz Eylul University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Giovanni BORRIELLO
Università degli Studi della Tuscia / ITALY

Assoc. Prof. Dr. Zaharah HUSSIN
University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Nagima Abzelbekovna ILIYASOVA
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Raygul RAHMETOVA
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Gulnur SMAGULOVA
Kazakh National Pedagogical University named after Abai Kunanbayev, KAZAKHSTAN

Assoc. Prof. Dr. Beata BOROWSKA-BESZTA
Nicolaus Copernicus University, Toruń, POLAND

Assoc. Prof. Dr. Hajjah Jariah Mohd JAN
University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Tornike SHURGULAIA
Georgian National University, GEORGIA

Assoc. Prof. Dr. Mashitoh MAHAMOOD
University of Malaya, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Raihanah Binti Hj AZAHARI
University of Malaya, MALAYSIA

Asst. Prof. Dr. Rouslan JALIL
University of Kentucky, USA

Assist. Prof. Dr. Ali Tahir BERZINJI
University of Sulaimania, IRAQ

Asst. Prof. Dr. Muhammet ÖZDEMİR
Kâtip Çelebi University, TURKEY

Asst. Prof. Dr. Nurhodja Akbulaev
Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, AZERBAIJAN

Asst. Prof. Dr. Serkan TÜRKOĞLU
Artvin Çoruh University, TURKEY

Asst. Prof. Dr. Ercüment YILDIRIM
Kahramanmaraş Sutcu Imam University, TURKEY

Asst. Prof. Dr. Nino CHIABRISHVILI
Ilia State University, GEORGIA

Asst. Prof. Dr. Osman DASHTY
Koya University, KRG, IRAQ

Asst. Prof. Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak University, TURKEY

Dr. Katya DUNAJEVA
Eotvos Lorand University, HUNGARY

Dr. Darya Jamal OWAEZ
Koya University, IRAQ

Dr. Marta R. JABŁOŃSKA
University of Lodz, POLAND

Dr. Mani Man Singh RAJBHANDARI
University of Johannesburg, Republic of SOUTH AFRICA

Dr. Alessandro PORROVECCHIO
Université du littoral Côte d'Opale, FRANCE

Dr. Rina Manuela CONTINI
Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti e Pescara, ITALY

Dr. Paige WILLIAMS
University of Melbourne, AUSTRALIA

Dr. Hunar M. HUSEEN
Cihan University, IRAQ

Dr. Wilkinson Daniel Wong GONZALES
National University of Singapore, SINGAPORE

Dr. Marek LUKÁČ
University of Presov, SLOVAKIA

Dr. Ljiljana Kaliterna LIPOVČAN
Institute of Social Sciences Ivo Pilar, CROATIA

Dr. Bruno SURDEL
Renmin University, Beijing, CHINA

Dr. Salma HALIOUI
Brandenburgische Technische Universität Cottbus, GERMANY

Dr. Anantha Raj A. AROKIASAMY
Quest International University Perak (QIUP), MALAYSIA

Dr. Lazlo MARACZ
Universiteit van Amsterdam, The NETHERLANDS

Dr. Faizal AYOB
Victoria University, AUSTRALIA

Dr. Abdulkhaliq YAQUBI
Cihan University, IRAQ

Dr. Cosmin Tudor CIOCAN
Ovidius University Constanta, ROMANIA

Dr. Almaz Rafisovich GAPSALAMOV
Kazan Federal University, RUSSIA

Dr. Tahir ISLAM
The University of Science and Technology, CHINA

Kardo Karim Rached MOHAMMAD
University of Human Development, IRAQ

CONTENTS

Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri.....	2
Avanos Çömlekçiliğinde Dantel Tekniği İle Ürün Süsleme	9
Yeni Bir Yönetim Anlayışı Olarak Yönetişimin Gelişmesinde Bilgi Edinme Hakkının Önemi	25
Game as a Life and Life as a Game: On Phenomenon of Ancient Turkic Doll Art «Orteke»	37
Legacy of Heroes “Munyet-ul-Guzat”	46
Media Text as a Type of Visual Communication (Pragmalinguistic Research on the Materials of Kazakh and Turkish Newspapers).....	50
The Challenges of Vocabulary Learning for Turkish Students in EFL Context: A Literature Review	57
Mansfield’s Miss Brill as a Reflection of Alienated Modern Man	65
İnovasyon Kavramı Üzerine Teorik Bir Yaklaşım.....	70
Berkeley ve Voltaire'de Maddenin Özü	76
Demokrat Parti Döneminde Bingöl İlinde Eğitim (1950-1960).....	85
Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Müzelere Yansımaları: Ayasofya ve Louvre Müzelerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi	94
Қазақ және түрік тіліндегі сөзжасамдық мағыналардың ұқсастығы.....	101
Modernleşme Sürecinde Türkiye ve Kore’de Milli Kimliğini Eğitim Yapılarına Etkileri.....	106
5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması	124
Шәкәрім Құдайбердіұлы және классикалық Шығыс поэзиясы.....	141
Manifestation of National Outlook in Gidronim Content	151
An analysis of vocabulary teaching strategies for the Turkish young learners	160
Этномәдени Мазмұнды Бірліктер – Ұлт Болмысын Таныту Құралы	171
Kazak Masalları Üzerine Bir Araştırma	180
Қазаргі Қазақ Және Қытай Тіліндегі Кірме Сөздердің Лексика-Семантикалық Ерекшеліктері....	189
Мектеп Оқушысының Оқу Мотивтерін Қалыптастыру Арқылы Сөз Әдебін Жетілдірудің Лингвомәденитанымдық Факторлары.....	196
Қазақ Прозасындағы Этно-Мәдени Сипатты Көркемдік Детальдың Қолданылуы.....	201
Уластырма Hizmetleri Bölümlerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi: Türkiye’deki Meslek Yüksekokulları Örneği.....	214
Sinematografinin Sinemasal Anlamın Oluşturulmasında Etkisi: <i>Prometheus</i> (2012-Ridley Scott) Filminde Görüntü Düzenlemesi.....	218

Этноментальды тілдік бірліктер	237
Marx ve Camus: Yabancılaşmaya İlişkin Bir Sorgulama	247
Örgütsel Bağlılık: X ve Y Kuşağı Arasındaki Farklılıklar	255
A Social Capital Potentially Providing Comparative Advantages: Considerations on Mechatronics Education.....	278
Болашақ Маманның Лингвомәдени Құзіреттілігін Жетілдіру.....	287
Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Çocuğa Görelik.....	293
Türkiye’de Geçmişten Günümüze Resim Öğretmeni Yetiştirme Süreçleri	298
Methods of Teaching Kazakh Dramaturgy in the Period of Independence (On The Base of the Historical Drama “ the Dream of Ablai Khan” of Duman Ramazan).....	310
Franz Kafka’nın Verwandlung “Dönüşüm” Adlı Romanına ve Türkçe Çevirilerine İlişkin Metin Çözümlemesi	317
Toplamları Tanımada Dil Faktörü Ve Dil Öğrenme Yöntemleri.....	329
Қазақ тілді кәсіби тұлғаның когнитивтік базасы туралы	334
Этномәдени Бірліктер Мазмұнындағы Ұлттық Дүниетаным Сабақтары.....	340
Этномәдени құндылық ретіндегі «ат» ұғымының «жылқы» концептісіндегі символдық сипаты. 348	
Kur’ân Açısından Dünya Dilleri (Kökleri, Alfabeleri, Yazıları ve Hatları) -el-Fihrist’in I. Makâlesi’nin I. Fenni Bağlamında-	357
Altın Piyasasında Volatilitenin Modellenmesi ve Öngörülmesi: Borsa İstanbul Üzerine Bir Uygulama	395
Global Ticaret (Döviz) Savaşları.....	406
Strategy of Education Development of The Republic of Kazakhstan.....	416
Stratejik İttifaklar Küresel Rekabete Yanıt Mıdır?	422
Understanding the Nature of Anti-Concessionary Movements And Anti-Foreign Interventionism in Iran (1890-1941).....	429
İşbirlikli Öğrenmeyi Neden Derslerimizde Uygulamalıyız?.....	434
EMT Tarafından Belirlenen Çeviri Edinci Modelinin Lisans Düzeyindeki Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinde İncelenmesi: Trakya Üniversitesi Örneği	445
Locke’un Liberalizminde Mülkiyet Kavramı.....	454
New Keynesian Menu Cost Models	470
Distribution of Feast Expenses in Mali	483
10. ve 11. Sınıf Meslek Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması	501
Çeviri Eğitiminde Uzmanlık Alanı Kapsamında Öğrenciye Özerklik Kazandırmanın Önemi: Trakya Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Örneği.....	520
Otel Sektöründe Entelektüel Sermaye: ”Amasya İli Otelleri Örneği”	529
İhracatın Büyüme Üzerindeki Etkisi: Türkiye ve Avrupa Birliği Özelinde Bir İnceleme	541

An Examination of Elderly Care Policies in Turkey	560
An Evaluation of the Perceptions of Industrial Social Work of Outgoing Staff at Hacettepe University Beytepe Hospital	567
The Examination of Organizational Gossip Functions in terms of Socio-Demographic Variables in Health Employees	574
A Research on Nurses About Communication Satisfaction.....	581

Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri

Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi. E-mail: bernacan61@hotmail.com

Özet: Çalışmada amaç Türkçe Öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerini tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler Can ve Cantürk Günhan (2009) tarafından geliştirilen ve Maden (2010) tarafından üzerinde bazı uyarlamalar yapılan “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin yaş, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermediği, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı drama, Türkçe öğretmeni, yöntem.

Self-Efficacies of Turkish Teacher Candidates For Using Drama Method

Abstract: The purpose of the study is to determine the self-efficacies of Turkish Teacher candidates for using drama method. The sample of the study consisted of the second, third, and fourth-year students of Turkish Teaching Department, Faculty of Education in Kafkas University. This study was conducted in survey model for determining the self-efficacy level of Turkish Teacher candidates for using drama method and examining their self-efficacy level for using drama method in terms of various variables. The data were collected by using “Self-Efficacy Scale for Using of Creative Drama Method” which was developed by Can and Cantürk Günhan (2009) and for which some adaptations were made by Maden (2010). According to the results obtained, it was found that the self-efficacies of Turkish Teaching students for using drama method did not show any difference based on the variables of age, grade and type of high school they graduated from” and there was a significant difference in terms of the gender variable.

Keywords: Creative drama, Turkish teacher, method.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim bir süreçtir. Bu süreç bilgi edinimi ve istenilen davranış değişikliğini hedefler. Ancak süreç sadece bilgi edinme ile alakalı değildir. Aynı zamanda bu süreç bireyi, toplumu, kültürü, teknolojiyi, sosyal ve ekonomik durumlar gibi birçok kavramı kapsar. Bu nedenle sürecin başarılı olabilmesi ve istenilen davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için günümüze kadar birçok yöntem denenmiş ve hala bu anlamda yenilikler yapılmaktadır. “Eğitim anlayışı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu süreç yeni öğretim yöntemlerinin kullanımını da zorunlu kılmaktadır. Eğitim; öğrencileri, sorgulayan, tartışan, üreten, yaratıcı, akıl yürüten ve yeteneklerinin farkında olan, problem çözen, eleştirel düşünce gücüne sahip, aktif bireyler olarak yetiştirmekle görevlidir. Bu amaçlar doğrultusunda sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan eğitim sisteminde de her geçen gün yeni öğretim yöntemleri uygulama alanı bulmaktadır. Drama bu öğretim yöntemlerinden biridir” (Akyel ve Çalışkan, 2013:162).

Drama öğretim ortamında öğretmenin kullanabileceği en ekonomik yöntemlerden biridir. Bu özelliğinin yanı sıra drama her konuda yapılabilir. Bu durum dramanın uygulama alanlarını genişleterek fayda sağlamasına katkı göstermektedir. Ayrıca drama yöntemi ile yapılan çalışmalar hem öğrencilerin ekip çalışması içinde bulunmasını, ortaklaşa iş yapmayı öğrenmesini sağlar hem de topluluk önünde kendini ifade etme becerisi ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur. Dramanın bireye en önemli katkılarından biri ise estetik bakabilme becerisi kazandırmasıdır. Drama, dram sanatı-tiyatro çerçevesinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumlarını anlatır (San, 2002: 57). “Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak

duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır.”(San, 2002: 65). Drama eğitim ve sanat faaliyetleri ile insana yaşamı için gerekli olan bilgileri ve deneyimleri örnek yaşam kesitleri içinde uygulamalı bir şekilde kazandırmaktadır. Drama, Yunancadan türemiştir. “bir şey yapma”; “oyunmak” anlamlarını karşılar. Drama, dram sanatından soyut durumları somut olaylara dönüştürmesi ve doğaçlama unsurları ile ayrılarak kendine özgü bir çizgide ilerler (Maden, 2010:260).

“Türkçe öğretimi dört temel beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler sayesinde insanlar çevresinde gördüklerini tanır ve çevresiyle iletişime geçer. Ancak Türkçe öğretiminde bu dört temel beceride yetkinleşmek için bazı yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Bu yöntem ve tekniklerden bir tanesi drama yöntemidir” (Şahin ve Yeşilyurt, 2014:254).

Drama sürecindeki aşamalar ve yapılacak oyun ve canlandırma çalışmaları katılımcının özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenir. Drama sürecinin aşamaları; 1. Hazırlanma evresi. 2. Eylem (oyun ve doğaçlama). 3. Oluşum/Ürün ve değerlendirme (Maden, 2010; 261).

“Öğretmenin bildiklerini uygulama konusundaki çabası, motivasyonu ve göstereceği performansla yönelik algısı mesleki hedefleri etkileyen ve öğretime yön veren önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Hoy ve Spero, 2005: akt. Yeşilpınar ve Doğanay, 2014:58)”.

Öz-yeterlik ise Bandura (1997, 3) tarafından “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır.

Zimmerman (1995) da öz-yeterliği, “bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargıları” olarak tanımlamıştır (akt. Günhan ve Başer, 2007).

“Öğretmen adaylarının duygu düşünce ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci, çevresiyle uyumlu, estetik zevk kazanmış, iletişim kurabilen, karar verme becerisine sahip, öğrendiklerini yaşamında kullanabilen bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu durum, yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını benimseyen, öğrencileri merkeze alan, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri içinde barındıran yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu tanımları içerisinde barındıran, -mış gibi yapma sanatı olarak da adlandırılan, öğrencilerin bütün duyu organlarını kullanarak kalıcı öğrenmelerini sağlayan ‘yaratıcı drama’ yöntemi, çağdaş öğrenme yöntemlerinden birini oluşturmaktadır” (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014:51).

Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından öğrencilere bu becerileri kazandırmak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri de örgün eğitimin her basamağında, yaygın eğitimde, dersler içinde bir öğretim yöntemi olarak giderek daha da yaygınlık kazanan yaratıcı drama yöntemidir (Can ve Cantürk Gürhan, 2009: 35).

“Yaratıcı drama yöntemiyle öğrenci sınıf içerisinde pasif olmaktan kurtularak birebir öğretim amaçlı yapılan etkinliğin merkezinde yer almaktadır. Bu süreçte öğrenci sadece bilişsel davranışlar bakımından değil aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel beceriler bakımından da kendini geliştirme imkânı bulabilmektedir” (Bircan ve Kılıç, 2013:801).

Bütün bunlar dikkate alındığında eğitim ve öğretim süreçleri ve bu süreçlerin daha kaliteli hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu verimin artması neler yapılmalı? Yapılacak uygulamalar neye göre belirlenmeli? Bireysel farklılıkları dikkate alarak hangi çalışmalara dikkat çekilmeli? gibi sorulara hazırlıklı olunmalıdır. Özellikle sürecin tamamında rehberlik edecek olan öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi birikimleri ve bu yöntemleri kullanımına yönelik tutumları dikkatle incelenmeye değerdir. Bu çalışmada da amaç Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterliliklerini ve bu öz yeterliklerin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterliliklerini tespit etmeye yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2010:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemine; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler Can ve Cantürk Günhan (2009) tarafından geliştirilen ve Maden (2010) tarafından üzerinde bazı uyarlamalar yapılan “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır.

Can ve Cantürk-Günhan (2009), ölçeğin geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada, (178 öğretmen adayı örnekleminde) ölçeğin güvenirlik katsayısını 0.96 olarak; geçerlik için yapılan faktör analizinde de ölçeğin KMO değerinin 0.92 olarak ve ölçek maddelerinin 0.40 değerinin üstünde faktör yüküne sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizinden ölçeğin tek faktör altında

toplandığı tespit edilmiştir (Can ve Cantürk-Günhan, 2009: 39). 5’li likert yapıya sahip olan ölçek “[1]Hiç katılmıyorum. [2]Katılmıyorum. [3]Orta Derecede Katılıyorum. [4] Katılıyorum. [5]Tamamen Katılıyorum.” şeklinde puanlanmıştır. Ancak ölçekte yer alan olumsuz içerikli bazı maddeler (7,11,15, 23, 29, 30, 34) analiz sürecinde tersten kodlanmıştır.

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	104	50,2
	Erkek	103	49,8
	Toplam	207	100,0
Yaş	1(19,20,21,22,)	121	58,5
	2(23,24,25,26)	74	35,7
	3(27 ve üstü)	12	5,8
	Toplam	207	100,0
Mezun olunan lise türü	1(Düz lise)	139	67,1
	2(Anadolu lisesi)	68	32,9
	Toplam	207	100,0
Sınıf	2. sınıf	75	36,2
	3. sınıf	80	38,6
	4. sınıf	52	25,1
	Toplam	207	100,0

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikler

BULGULAR

Çalışmada öncelikli olarak Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortalamalar

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan ise 230’dur. Tablo 2

incelendiğinde ortalamalara bakılınca öğrencilerin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin yaş değişkeni ile ilgili herhangi bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Anova

testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaş değişkenine göre Anova testi sonuçları

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “yaş” değişkeni ile ilgili herhangi bir farklılık tespit edilmediği görülmektedir.

Çalışmada “mezun olunan lise türü” değişkeni ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mezun olunan lise türü değişkenine göre t testi sonuçları

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “mezun olunan lise türü” değişkeni ile ilgili herhangi bir farklılık tespit edilmediği görülmektedir.

Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni ile ilgili bir farklılık olup olmadığı ile ilgili t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkeni t testi sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Çalışmada değişkenlerden bir diğeri olan “sınıf” ile ilgili bir farklılık olup olmadığının tespiti için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf değişkeni Anova testi sonuçları

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “sınıf” değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada ilk olarak ele alınan konu Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğudur. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin iyi düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu iyi bir sonuçtur zira Türkçe Öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri sırasında aldıkları bu dersin başarıya ulaştığını ve öğretmen adaylarının bu alanda öz güven kazandıklarının göstergesidir denebilir. Bu sonucu destekler nitelikte bazı çalışmalar mevcuttur (Çetingöz, 2012; Almaz, İşeri ve Ünal, 2014; Şahin ve Yeşilyurt, 2014). Kılıç ve Eyüp (2013) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada incelenen bir diğer konu ise “yaş” değişkeninin Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerini etkileyip etkilemediğidir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “yaş” değişkeni tarafından etkilenmediği tespit edilmiştir. Ancak yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile “yaş” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin yaş arttıkça azaldığı, yaş azaldıkça ise arttığı tespit

edilmiştir (Aydın, Haşiloğlu ve Kunduracı, 2016).

Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “mezun olunan lise türü” değişkeni ile ilgili elde edilen verilere göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada bir diğer değişkeni ise “cinsiyet”tir. Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma ile ilgili öz yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara rastlanmıştır (Çetingöz, 2012; Almaz, İşeri ve Ünal, 2014). Bu sonuçlara ek olarak farklı sonuçları olan çalışmalara da rastlanmıştır (Çağırhan Gülten ve Soytürk, 2013; Şahin ve Yeşilyurt, 2014).

Son olarak çalışmada incelenen bir diğer değişken olan “sınıf” düzeyi ile ilgili Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma öz yeterliklerinin algılarının bu değişkenle ilgili anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Çetingöz (2012) okulöncesi eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri ile ilgili yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile ilgili anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Bu farklılığın 3. ve 4. sınıflarla karşılaştırıldığında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir sonuçta Kaaland-Wells (1993) tarafından yapılan çalışmadan elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Almaz, G., İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2/3, 48-65.
- Akyel, Y., ve Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3). S. 162 161-173
- Aydın, S., Haşiloğlu, M. A., ve Kunduracı, A. (2016). Fen Bilimleri öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri kullanmada özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 2/2, 94-103.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman And Company.
- Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- Bircan, E., ve Kılıç, L. K. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11). 799-820.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, B. ve Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1): 34-43.
- Çağırhan Gülten, D., & Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri öz-yeterliklerinin akademik başarı not ortalamaları ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13/25, 55 – 70.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42: 131-142.
- Günhan, B. C., ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Hoy, A.W. & Spero, R.H. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356
- Kaaland-Wells, C. (1993). Classroom teachers' perception and use of creative drama. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Washigton.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, L. K. ve Eyüp, B. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11).799-820.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7/14. 259-274.
- Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kavramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. 7/3 253-261
- Tekerek, N. (2007). Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 189-219.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Yeşilpınar, M. ve Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 2014, 57-82 S.58
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Avanos Çömlekçiliğinde Dantel Tekniği İle Ürün Süsleme¹

Çiğdem TOĞRUL

Sema ETİKAN

Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi,
Geleneksel Türk El Sanatları Bölümü. Kırşehir

Öz: İnsanoğlu var olduğundan beri yaşam koşullarına bağlı olarak değişen, yenilenen ve hatta bazıları zamanla kaybolan el sanatları, yemek, içmek, giyinmek ve barınmak gibi temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla ilk örneklerini vermiştir. Daha sonra zamanla üretilen bu ürünler değişerek toplumun gelenek ve göreneklerini, duygularını, yaşam biçimlerini ve kültürel özelliklerini yansıtır hale gelmişlerdir. Bu el sanatlarından biri de hammaddesi toprak olan çömlekçiliktir. Anadolu’da çömlekçiliğin merkezi ise Avanos ilçesidir. Bu topraklarda binlerce yıllık geçmişe sahip olan çömlekçilik, günümüzde de hem geçmişin izlerini barındırarak hem de çağın gereklerine ayak uydurarak kültürel misyonunu devam ettirmektedir. Avanos da yapılan geleneksel formlar üzerindeki süsleme, bezeme ve dekor teknikleri çok fazla gelişmemiştir. Burada kullanılan süsleme, bezeme ve dekor teknikleri bastırarak, kazıyarak, ekleyerek ya da fırça yardımıyla çizilen çizgilerdir. Ancak günümüzde yöre çömlekçiliğinin sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla ürün çeşitliliğine gidilmesi, süsleme anlayışının da gelişmesine neden olmuştur. Yapılan ürünler üzerine çini, rapido kalemi kullanımı, rölyef (kabartma), sgraffito (kazıma), ajur (kesme), ebru ve deri uygulamaları gibi farklı süsleme ve bezeme teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu bezeme tekniklerinden sgraffito (kazıma) tekniği içerisinde yer alan ve günümüz Avanos çömleklerinin süslenmesinde yaygın olarak kullanılan bir teknik de “dantel” tekniğidir. Bu teknikte ürün üzerinde belirlenen alanların kazınması ve puar (noktalama tüpü) yardımıyla kazınan bu alanların doldurulması ile desenler oluşturulmakta, oluşan görüntünün danteli andırması nedeniyle de bu adla anılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çömlekçilik, Avanos çömlekçiliği, süsleme, dantel tekniği

Lace Decoration Technique in Avanos Pottery

Abstract: Ever since the existence of mankind, handcrafts which have changed, renewed and even some of them disappeared in time, gave their first examples in order to meet basic needs such as eating, drinking, dressing and sheltering. Later on, these products changed to reflect, with time, the traditions and customs, feelings, lifestyles and cultural characteristics of the society. One of these handcrafts is pottery, whose raw material is clay. The centre of pottery in Anatolia is Avanos province. Pottery, which has thousands of years of history in this land, maintains its cultural mission today, keeping both the traces of the past and keeping up with the needs of the times. The decoration and decor techniques on the traditional forms made in Avanos have not developed much. The decorating techniques in Avanos were lines drawn by pressing, scraping, adding or brushing. Today, however, the diversity of the product -in order to ensure the sustainability of the local pottery- has led to the development of the ornamentation concept. Different decoration and embossing techniques such as tile, rapido styling, relief, sgraffito, cut, ebru and leather applications have started to be used on the products. One technique commonly used in the decoration of today's Avanos pots, which is included in the sgraffito (scraping) technique, is the "lace" technique. In this technique, patterns are created with the scraping of the areas determined on the product and the filling of these sculptured areas with the help of a pier (puncture tube). As the resulting image is very much like lace, this technique is called so.

Keywords: Pottery, Avanos pottery, decoration, lace technique

¹ Bu çalışma “GELENEKSEL AVANOS ÇÖMLEKÇİLİĞİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM VE NEDENLERİ” konulu Yüksek Lisans Tezi’nden oluşturulmuştur.

1.GİRİŞ

El sanatları konusunda köklü bir geçmişi olan Avanos İlçesinde, çömlekçilik, halıcılık ve oniks taşı işlemeciliği bugün de önemli bir yere sahipken, son yıllarda takı ve balon turizmi de büyük ölçüde geçim kaynakları arasında yerini almıştır. Avanos ilçesinde kaliteli tahıl üretimiyle birlikte, meyve ve sebzecilik, şarapçılık ve küçükbaş hayvancılık da gelişmiştir. Avanos'u dünyaya tanıtan en önemli özelliği ise çömlekçilik sanatıdır. Bu bölgedeki toprağın yapısı Avanos'u Anadolu'da bu el sanatının merkezi konumuna getirmiştir.

Avanos ilçesi Nevşehir il mekezinin doğusunda yer almaktadır. İlçenin kuzeyinde Kozaklı, güneyinde Ürgüp, batısında Hacıbektaş ve Gülşehir ilçeleri, Doğusunda da Kayseri ve Yozgat illeri vardır. Avanos ilçe merkezi Nevşehir'e 20 km uzaklıktadır. Kızılırmak nehrinin iki tarafına kurulmuştur. Irmak üzerindeki köprü ilçenin iki tarafını birbirine bağlamaktadır (Güney vd., 1974:79).

Binlerce yıllık serüvene sahip çömlekçiliğin, geçmişinin Avanos'ta çeşitli kaynaklara göre MÖ 2000'li yıllarda başladığı söylenmektedir (Öney vd. 2007:446). Kızılıрмаğın eski yataklarından ve dağlardan alınan kil geleneksel yöntemlerle işlenerek farklı birçok kullanım eşyası üretilmiştir. Avanos'ta 1970'li yıllara kadar sadece küp, yağdan, gebece, ibrik, künk, testi, abdestlik, çömlek, güveç, çırallık vb. gibi, geleneksel kullanım eşyalarının üretimleri günümüzde turistik amaçlı olarak çeşitlendirilmiş, süsleme ve bezemelerle turistik birer objeye dönüşmüştür. Avanos çömlekçiliğinde üretilen ürünler geçmişten günümüze dek birçok medeniyetin izlerini taşımakla birlikte yöre kendine özgü ürünler de ortaya çıkarmıştır. Ancak geleneksel Avanos çömlekçiliğinde üretilen ürünler, zamanla

endüstrinin gelişmesi nedeniyle, cam, emaye, plastik, metal gibi fabrikasyon ürünlerin gerisinde kalmaya başlamıştır. Farklı malzemelerle üretilmiş bu fabrikasyon ürünleri tüketici kolay ve ucuz elde etmektedir. Tüketiciyi kaybetmeye başlayan çömlekçilik sanatı, soruna bir çözüm getirmek amacıyla turizm kaynaklı pazara yönelmiş ve hammadde, üretim tekniği ve üretilen ürünler konusunda 1990' lı yıllardan itibaren bir değişim yaşamaya başlamıştır. İç ve dış pazarda varlığını devam ettirmek ve aynı zamanda bu payı arttırabilmek için önceleri kullanım eşyası olarak üretilen ve kullanılan çömlekler dekoratif ve hediyeelik eşyalar olarak kimlik değiştirmiştir.

Bu kimlik değiştirme aşamasında öncelikle hammadde de bir değişim yaşanmış, sadece Avanos ve Kızılırmak çevresinden alınan toprakları kullanan Avanoslu çömlekçiler, farklı yerlerden satın aldıkları döküm, seramik ve çini çamurunu da kullanmaya başlamışlardır. Teknik olarak geçmişte yalnızca çömlek tornasında yapılmakta olan ürünler, artık çömlek tornasının yanı sıra, alçı kalıp, pres kalıp ve serbest şekillendirme yöntemleriyle de üretilmektedir. Pişirmede ise daha önce Avanos'a özgü kara fırın ile pişirim yapılırken günümüzde elektrikli fırın başta olmak üzere, tuz, anagama, nobarigama, sagar, raku, gibi farklı fırınlar ile pişirim yapılmaktadır.

Süsleme tekniğinde de değişimler olmuş, geleneksel Avanos çömlekçiliğinde fırça yardımıyla ve kazıma yöntemiyle ürün üzerinde basit çizgiler oluşturularak yapılan süsleme, (Şekil 1.) 1990' lı yıllardan sonra çini, rapido, rölyef (kabartma), sgraffito (kazıma), izleme (mühür-ıstamba), ajur (kesme- delik işi), gibi teknikler kullanılarak yapılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte deri ve kum gibi malzemeler de süslemede kullanılmış, bir dönem ürünler

üzerinde ebru sanatı uygulamaları da görülmüştür.

Şekil 1. Basit çizgilerle ürünün süslenmesi
(Mustafa Taşkın Arşivi)

Avanos'ta çömlekçilik sanatında zaman içerisinde oluşan bu değişimlerden biri de süsleme tekniğinde yaşanan değişim sonucu ortaya çıkan ve "dantel tekniği" olarak adlandırılan tekniğin Avanos çömlekçilerinin üretimine süsleme olarak girmesidir. Bu çalışmada da Avanos çömlekçiliğinde ürün süslemede yaygın olarak kullanılan dantel tekniğinin aşamaları bu teknikle üretilen ürün örnekleri üzerinde ayrıntılı olarak açıklanması amaçlanmıştır.

DANTEL TEKNİĞİ İLE ÜRÜN SÜSLEME

Seramik süsleme yöntemlerinden biri olan sgraffito (kazıma) tekniği, seramik tarihinde köklü bir geçmişe sahiptir. Bu tekniğin ilk seramikçiler tarafından astarı renklendirerek ve farklı yöntemler kullanarak seramik yüzeyler üzerinde kullanımı erken çağlara rastladığı bilinmektedir. Sgraffito, seramiğin gelişimiyle birlikte bazı ülkelerde farklı zamanlarda kullanılmış ve gelişmiştir. Gelişim süreci içerisinde bu yöntemle süslemesi yapılmış ürünlere kimi zaman uygulamanın yapıldığı yerlere göre Tzu-Chou, Ponch'ong, Aghkand,

Devon, Bamiyan, Laqabi, Beauvais, Frechen ürünleri gibi isimler de verilmiştir. Sgraffito süslemelerin kullanıldığı en önemli Avrupa ülkelerinden biri olan İtalya'dır. Rönesans'la birlikte 14. ve 15.yüzyıllarda çok popüler olan bir süsleme yöntemidir. Bu dönemde İtalya'daki en önemli seramik merkezleri Derunta, Urbino ve Faenza'dır (Wondrausch, 2001: 94). Günümüzde Almanya, Eski Doğu Bloku ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın diğer ülkelerinde bu kazıma tekniği büyük itibar görmekte ve kullanılmaya devam etmektedir (Yardımcı, 2013:143)

Sgraffito (kazıma) tekniği seramik ürün üzerine yapılan süslemelerin bir türü olarak uygulanmaktadır. Bu teknik genellikle yaş çamur üzerinde uygulanmakla birlikte sır, astar, oksit, sır altı boyalarla bisküvi pişirimi yapılmış ürün üzerine, sır üstü boyalarla da sırlı ürünler üzerine uygulanmaktadır. Sgraffito (kazıma) tekniği için özel olarak yapılmış sert uçlu madeni araçlar kullanılmaktadır. Uygulanacak desen, serbest olarak parça üstünde oluşturulabileceği gibi önceden oluşturulan şablon yardımı ile hafifçe parça üzerine izleme yapılarak da uygulanabilmektedir. Parçanın deforme olmaması için uygulamada fazla bastırılmadan, kontrollü bir şekilde güç uygulanmalı alternatif olarak parça yumuşak bir zemin ya da sünger üzerine konarak çalışılmalıdır (Şekil 2.).

Şekil 2. Yaş çamur üzerine kazıma tekniği ile üretilmiş testi örnekleri (Toğrul, 2016:115)

Sır altı boyalarla bisküvi pişirimi yapılmış ürün üzerine uygulanan sgrafito (kazıma) tekniği ise astar kazıma tekniğidir. Astar kazıma tekniğinde; ham halde olan ürün deri sertliğine gelince üzerine fırça yardımıyla renklendirilmiş astar sürülmekte ve bu sürülen astar deri sertliğine gelen ürün üzerinde deformasyona uğramayacak kıvama geldikten sonra da perdahlama (parlatma) yapılmaktadır. Perdahlama işleminden sonra ürünün yüzeyine kazıma aletleri yardımıyla önceden tasarlanan desenler oluşturularak rötuş yapılmakta ve ürün kurumaya bırakılmaktadır. Kuruduktan sonra fırınlanan ürünler sırlı ya da sırsız olarak pazarlanmaktadır (Şekil 3.).

Şekil 3. Astar kazıma tekniği ile süslenmiş dekoratif ürünler (Toğrul, 2016:118)

Sırlı ürünler üzerine uygulanan sgrafito (kazıma) tekniği ise günümüzde Avanos çömlekçiliğinde süslemede sıklıkla kullanılan bir teknik olan ve bitmiş ürünlerin görünümünün dantel etkisi vermesinden dolayı “dantel tekniği” olarak adlandırılan süsleme tekniğidir. Bu teknikle süslemede; önce bisküvi pişirimi yapılmış ürün üzerine pigment boyalar fırça yardımıyla uygulanmakta ve daha sonra bu boyanan yüzeyler özel yapılmış pergel yardımıyla ürün üzerinde geometrik şekiller oluşturacak şekilde çizilmektedir. Çizilerek belirlenen bu alanlar puar (noktalama tüpü) yardımıyla desenler oluşturulacak şekilde doldurulmakta ve desen oluşturma işlemi biten ürünler sırlanarak fırınlama işlemi uygulanmaktadır. Bununla beraber desenin önce eskiz ya da aydınır kağıdına çizilerek ürün üzerine geçirilmesi de uygulanan bir diğer

desenlendirme yöntemidir. Bu desenlendirme yöntemi pergel kullanılmayan alanlarda uygulanmaktadır

Dantel tekniği ile ürün süslemede kullanılan araç-gereçler

Dantel tekniği ile ürün süslemede, bisküvi pişirimi yapılmış ürünler (Şekil 4.) ile pergel, puar (noktalama tüpü) (Şekil 5.a.b), çini boyaları, farklı boyutta fırçalar, kömür tozu, sünger zımpara gibi araç-gereçler kullanılmaktadır.

Şekil 4. Süsleme aşamasına hazır bisküvi pişirimi yapılmış ürünler (Toğrul, 2017)

Şekil 5. a: Noktalama tüpü (Puar), b: Pergel (Toğrul, 2017)

Dantel tekniğinin uygulanması

Bu başlık altında dantel tekniği ile ürün süsleme aşamaları bir tabak desenlendirmesi temel alınarak açıklanacaktır.

Bisküvi pişiriminin uygulanması: Çamurun ürün şekillendirme aşaması bittikten sonra, pürüzsüz bir satıh elde etmek ve süsleme

esnasında fırçanın daha rahat hareket edip renklerin düzgün uygulanmasını sağlamak amacıyla yüzeyine çini çamurunun ana bünyesinden hazırlanmış bir astar uygulanmaktadır. Astarlama işlemi biten ürünler kurutulmakta ve kurutulan ürünler rötuşlanmaktadır. Daha sonra pişirme işlemi uygulanmaktadır. Bisküvi pişirimi uygulanan sıcaklık 900–1000 °C aralığındadır. Pişirimi yapılan ürün zımpara ile pürüzsüz hale getirilerek süsleme aşamasına hazırlanmaktadır (Şekil 6).

Şekil 6. Bisküvi pişirimi tamamlanmış ve zımparalanarak süslemeye hazırlanmış tabak (Toğrul, 2017)

Desenin uygulanması: Bisküvi pişirimi tamamlanmış tabak üzerine desen çizimi yapılmadan önce fırça yardımı ile zemin boyası yapılmaktadır. Bu amaçla mavi ya da siyah tahrir boyası kullanılmaktadır (Şekil 7 a,b).

Şekil 7. a:Tabak üzerine zemin boyası yapılması, b: Zemin boyası uygulanmış tabak (Toğrul, 2017)

Zemin boyası yapılmış ürün için desen oluşturma iki yöntem uygulanarak yapılmaktadır.

Birinci yöntemde; ürün üzerinde pergeli yardımıyla yapılan çizimlerle geometrik şekillerden oluşan alanlar düzenlenmektedir (Şekil 8 a,b,c). Pergel ile yapılan bu çizim kazıma işlemini oluşturmaktadır.

Şekil 8. a, b:Tabak üzerine pergeli ile desen çizilmesi (kazıma işlemi), c: Pergel ile desen çizimi (kazıma işlemi) tamamlanmış tabak (Toğrul, 2017)

Daha sonra pergeli yardımıyla çizilerek kazınan ürünün, ana hatları desinatörün isteğine bağlı olarak belirlendikten sonra uygun renklerde puar yardımıyla doldurma işlemine geçilmektedir (Şekil 9 a, b, c). Doldurma işlemi çizgi ve nokta şeklinde yapılmaktadır.

a

b

c

Şekil 9. a, b: Kazıma işlemi ile belirlenmiş alanların puar yardımıyla doldurması işlemi, c: Doldurma işlemi tamamlanmış tabak (Toğrul, 2017)

İkinci yöntemde ise; desen önce eskiz ya da aydinger kâğıdına çizilmekte ve daha sonra toplu iğne yardımıyla desen kontürleri boyunca sık sık delinmektedir ve ana hatları belli olacak şekilde delinmiş desen, ürün üzerine yerleştirilmektedir. Daha sonra üzerine kömür tozu serpilmektedir. Kömür tozu kâğıdın delinen kısımlarından geçerek desenin kopyalanmasına yardımcı olmaktadır. Daha sonra fırça yardımıyla desen çizilmekte ve boyanmaktadır. Bu yöntem ürün üzerinde kazıma yapılarak desen oluşturulacak alanların dışında kalan yüzeylere uygulanmaktadır (Şekil 10 a,b, Şekil 11 a,b).

a

b.

Şekil 10. a,b. Kömür tozu ile kopyalanmış desenin çizim aşamaları (2017)

a

b

Şekil 11. a. Tabagın orta bölümüne çizilmiş desenin puar yardımı ile doldurulmuş hali b. Kazıma yapılmış alanların da puar yardımı ile doldurulması ile tamamlanmış eser (Toğrul, 2016: 116)

Kazıma ve doldurma işlemleri bitmiş olan ürün, çini sıırı ile sırlanmakta (Şekil 12 a, b) ve 880–920°C arasında pişirilmektedir (Şekil 13). Pişirilen ürün artık satışa hazır halde bölgede bulunan satış ofislerinde yerini almaktadır (Şekil 14).

a

b

Şekil 12. a, b: Ürünün Sırlama Aşaması (Toğrul, 2017)

Şekil 13. Ürünlerin Fırınlama Aşaması
(Toğrul, 2017)

1.

Şekil 14. Sırlanmış ve pişirme işlemi
tamamlanmış satışa hazır dantel tekniği ile
süslenmiş tabak (Toğrul, 2017)

SONUÇ

Avanos çömlekçiliğinde geleneksel ürünler üzerine yapılan süsleme fırça ile yapılan basit çizgiler şeklindeydi. Günümüzde ise üretilen ürünlerin süsleme tekniğinde büyük bir değişim olmuştur. Bugün kullanılan bu teknikler daha sonra arz talep doğrultusunda ne ölçüde değişir, gelişir ya da geriler bilinmemektedir. Ancak görünen şu ki geleneksel el sanatları zamanın ihtiyaçları doğrultusunda yönünü tayin etmektedir. Avanos çömlekçiliği de pazarlama anlayışının ve kullanım amacının değişmesiyle birlikte hammadde, üretim, süsleme ve pişirme teknikleri açısından yön değiştirmiştir. Geçmişte çoğunlukla mutfak eşyası olarak

kullanılan toprak ürünler çeşitli hammaddelerden üretilen fabrikasyon ürünlerin kullanımının yaygınlaşmasıyla kendine yeni pazarlar aramaya başlamıştır. Mutfakta kullanımın azalması ürün çeşitliliğine gitmeyi gerektirmiş ve giderek ürünler farklı kullanım amaçlarına göre çeşitlenmiştir. Bununla beraber süsleme teknikleri de değişmiş ve gelişmiştir. Bugün Avanos çömlekçiliğinde ustaların ürettiği yüzlerce form ve boyutta ürün mevcuttur. Boyutları 5 cm den başlayan ve 2 m ye kadar çıkabilen geniş bir ürün yelpazesine sahip olan bu sanat, son yıllarda turizm pazarına yönelmiştir. Daha önce iç pazarlara eşeklere yüklenerek satılırken, artık dünyanın birçok ülkesinden gelen turistler sayesinde yurt dışına pazarlanmaktadır. Avanos'un Türkiye'nin önemli turizm merkezlerinden Kapadokya'da yer alması çömlekçiliğin sürdürülebilirliğine önemli katkı sağlamaktadır. Ancak mevcut durumun korunması ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla yapılacakların başında tanıtım faaliyetlerinin artırılması ve yeni çömlekçi ustalarının yetiştirilebileceği eğitim faaliyetlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Üretici ekonomik yönden de desteklenmelidir. Kolay ödenebilir krediler ve vergi indirimi gibi düzenlemeler işletmelerin devamlılığına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu önlemler çömlekçiliği olumlu yönde etkileyecek ve böylelikle genç neslin mesleğe olan ilgisini attırarak, çömlekçilik bir el sanatı olarak hem ustasına gelir getirmeye hem de kültürümüzü aktarmada görevini sürdürmeye devam edecektir.

KAYNAKLAR

GÜNEY, E. ,GÜNEY, H. , GÜNEY, H. , GÜNEY, S. (1974). Nevşehir İli "Yakın Çevre İncelemeleri", Matbaa 13, İstanbul

ÖNEY G., ÇOBANLI Z. (2007). Anadolu'da Türk Devri Çini Ve Seramik Sanatı, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları Sanat Eserleri Dizisi, Ankara
TOĞRUL, Ç. (2016). Geleneksel Avanos Çömlekçiliğinde Yaşanan Değişim Ve Nedenleri, T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Geleneksel Türk Sanatları Ana Sanat Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta
WONDRAUSCH, M. (2001). Mary Wondrausch on Astarware, A&C Black, London.
YARDIMCI, İ. (2013). “ Günümüz Çini Sanatında Sgraffito Tekniği ve Uygulamaları” Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/2,139-152
139, Uşak

KAYNAK KİŞİLER

AHMET KAHRAMAN, 38, Çömlek Ustası, Lise Mezun, Nevşehir- Avanos, 2016
KENAN SİVRİ, 33, Çömlek Ustası, Lise Mezun, Nevşehir- Avanos, 2016
ABDULLAH ERHAN ÖZER, 38, Seramik İşletme Sahibi- Çömlek Ustası, Lise Mezun, Nevşehir- Avanos, 2016
ERKAN AKBURAK, 38, Seramik İşletme Müdürü, Üniversite Mezun, Nevşehir- Avanos, 2016dasdas

İRK BİTİĞ'İN SÖZ DİZİMİ ÖZELLİKLERİ

Zeliha GADDAR

Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Öz: İrk Bitig ya da “Fal Kitabı” eski Türk runik yazısıyla yazılmış Eski Türkçe bir yapıttır. Dil ve yazım özellikleri bu yapıtın 9. yüzyıldan kaldığını göstermektedir. “ny-mani diyalekti” “denilen eski Uygur diyalekti ile yazılan İrk Bitig üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. İrk Bitig ilk kez Eski Türk runik yazısının çözümleyicisi Türkolog V. Thomsen tarafından yayımlanmıştır. Talat Tekin İrk Bitig’in metni ile İngilizce yeni bir çevirisini, yapıtta geçen türlü sözcük ve söz öbekleri ile ilgili açıklamaları, İrk Bitigde geçen tüm sözcüklerin analitik dizimini ve İrk Bitig’in tıpkıbasımını içeren bir çalışma yapmıştır. Çalışmamız aracılığıyla Türk dili tarihinde önemli bir yere sahip olan İrk Bitig’in söz dizimi özellikleri belirlenmeye ve incelemeler sonucunda değerlendirilmeye çalışılmıştır. İrk Bitig’deki sözcük öbekleri ve cümleler “oklu-ayraçlama yöntemi” kullanılarak incelenmiştir. Öncelikle İrk Bitig metnine dayalı olarak cümleler fişlenmiş, sonra belirtilen yöntemle söz dizimsel olarak çözümlenmiştir. Bildirinin inceleme bölümünde belirlenen başlıklar tanımlanıp örneklendirilmiştir. İnceleme bölümü sözcük öbekleri ve cümleler olmak üzere iki ana başlık içermektedir. Söz dizimi farklı yaklaşımlar içeren bir alandır. Söz dizimsel çözümlemelerin çoğunluğu söz dizimindeki en büyük birimi cümle olarak ele almıştır. Bu bildiride sözce olarak tanımlanan cümleden büyük birliklere yönelik söz dizimi çözümleme yöntemlerine ve ayrıntılarına yer verilmemiş, sadece cümle ve cümleyi oluşturan sözcük öbekleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eski Türkçe, Türk Dili, İrk Bitig, söz dizimi.

GİRİŞ

“Bir dildeki kelimelerin bir grup veya cümle oluşturacak biçimde bir araya gelmelerinin kurallarını, bu grupların cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle yapılarını inceleyen dilbilgisi bölümüne söz dizimi (cümle bilgisi, sentaks) adı verilir. Yani söz diziminin konusu kelime birleşmeleri ve cümle bilgisidir.” (Özkan ve Sevinçli, 2011: 10) Bu çalışmada Türk dili tarihinde önemli bir yere sahip olan İrk Bitig’in söz dizimi özellikleri belirlenmeye ve incelemeler sonucunda değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Dilbilgisinin en eski dallarından biri olan söz dizimi XX. yüzyıl dilbiliminin temel akımı yapısalcılık ile farklı bir yola girmiş, yeni yöntem ve kavramlar kazanmıştır. En önemli

gelişme, 1960’lı yıllardan sonra dilbilimci A. N. Chomsky tarafından gerçekleştirilmiştir. Üretici-dönüşümsel dilbilgisinin kurucusu olan Chomsky, somut dil gerçekliklerinin temelindeki soyut zihinsel gerçeklikle ilgilenmiş ve dilin derin yapısını çözmeye çalışmıştır. Bilgin, dili bir “cümleler kümesi” olarak görmüş ve dilin kurala uygun –daha önce söylenmemiş olanlar da dahil- olası bütün cümlelerini üretebilecek formüllerin peşine düşmüştür (Daşdemir 2014: 5). Yapı kuralları çıkarılan cümlelerin derin yapı ve yüzeysel yapı ilişkileri ağaç yapı yöntemiyle gösterilir.

“Türkiye Türkçesinin Söz Dizimiyle İlgili Çalışmaların Dilbilimi Metodolojisi Bakımından Değerlendirilmesi ve Bazı Teklifler” adlı çalışmada söz diziminde kullanılan geleneksel inceleme tarzlarıyla modern inceleme tarzları arasındaki farklara

dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada cümle tahlilleri 3 grupta değerlendirilmiştir: Birinci gruptaki tahlillerde neden sonuç ilişkisini temel alan bir değerlendirme yapılmadan kısmî tündengelim metodu uygulanmıştır. İkinci gruptaki tahlilin bir kısmında tüme varım, diğer kısmında ise kısmî tündengelim metotları kullanılmıştır. Üçüncü grupta ele alınan tahlil örnekleri ise dilbiliminin geliştirdiği ve bir kısmında da Türkçeye uyarlanmış metotlardan hareketle gerçekleştirilmiştir (Karpuz 1999: 625-639).

İrk Bitig'deki sözcük öbekleri ve cümlelere yönelik verilerimiz "oklu-ayraçlama yöntemi"yle elde edilmiştir. Yöntem, Prof. Dr. H. Ömer Karpuz'un; genişletilmiş "ayraçlama" yöntemi ve Prof. Dr. Efrasiyap Gemalmaz'ın geliştirdiği "oklama" yöntemini geliştirmesiyle oluşturulmuştur ("oklu-ayraçlama yöntemi" için bkz. Karpuz 1999: 625-639). Söz dizimindeki en büyük birimin cümle olarak ele alındığı bu yöntemle dilbilgisel birimler, işlevlerine dayalı ilişkileri ve bütünlükleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın inceleme bölümünde dilbilgisel bağlamda belirlenen söz dizimine dayalı birimler tanımlanmış ve ele alınan başlıklar örneklendirilmiştir.

İNCELEME

Bildirinin biçimsel sınırları nedeniyle belirlenen başlıklar altında sınırlı sayıda örnek yazılı olarak verilebilmiş, verilen örneklerin numarası ise alıntının sonunda yay ayraç içerisinde bildirilmiştir. İrk Bitig'in söz dizimine ilişkin verilerin sunulduğu bu bölümde örnek verileri tanımlamak için kullanılan numaralardan ilk sayı İrk Bitig içerisindeki falın sayısını, eğik çizgi sonrasında kullanılan sayı ise cümle numarasını göstermektedir.

1. Sözcük Öbekleri

1.1. Edat Öbekleri

Ad ve ad öbekleri ile ekli veya eksiz birleşen çekim edatları cümle içerisinde durum, yer-yön, sebep, miktar anlamlarıyla yüklemi tümleyen zarf tümleci ve yüklem görevini üstlenmişlerdir. Eserde 23 edat öbeği kullanılmıştır.

Çıntan ağaç üze olurupan meñileyür men
"Sandal ağacı üzerinde oturarak mutlu oluyorum." (4/2), *Katña tegi* kalmaduk (...)
"Katına kadar (sağlam yeri) kalmamış (...)" (9/2), *Kamuş ara* başım. "Kamışlar arasında başım." (10/2), *Kerekü içi ne teg ol ?* "Çadırın içi nasıl ?" (18/1), *Kamuş ara* kalmış. "Kamış arasında kalmış." (38/2), *İdişimte ayakımta öñi* kança barır men? tir. "Kabımdan kacağımdan ayrı nereye gidiyorum ben? " demiş. (42/3), (...) *içimiz İsig Sangun İtaçuk için* bitidim. "(...) ağabeyimiz aziz Sangun İtaçuk için yazdım." (67/1)

1.2. Tamlamalar

Kullanılan sözcüklerin alt türüne dayalı olarak ad ve sıfat tamlamaları başlığı altında değerlendirilen tamlamalar İrk Bitig'de 252 kez kullanılmıştır.

1.2.1. Sıfat Tamlamaları

tamlamanın unsurlarından tamlayanın sıfat olduğu tamlama türüdür. İsmi niteleyen ya da belirten sıfatlar tek sözcükten oluşabildikleri gibi sözcük öbeğinden de oluşabilmektedir. Sözcük öbeği özelliği taşıyan sıfatlar; eksiz tamlamalarla, aldığı ek ile sıfat işlevi kazanmış tamlamalarla kurulmuştur. İrk Bitig'de cümle içerisinde özne, nesne, zarf tümleci ve yüklem görevinde bulunabilen sıfat tamlamaları 133 kez kullanılmıştır.

Altın kanatlıg talım kara kuş men. "Altın kanatlı yırtıcı kartalım" (3/1), *Üçünç kunçuyı*

urulanmış. “Üçüncü prensesi bir oğlan doğurmuş” (5/1), *Toruk at* semritt “Zayıf at semirdi” (16/1), *Tört bulungtaki edgüsi uyurı* tirilipen mengileyür, bedizleyür tir “(Ülkesinin) has ve muktedir adamları (etrafında) toplanmış, sarayını neşe içerisinde süslüyorlar der.” (28/3)

1.2.2. Ad Tamlamaları

Tamlamanın iki unsurunun da addan oluştuğu sözcük öbekleridir. Ad tamlamaları üç başlıkta değerlendirilmiştir.

1.2.2.1. Belirtili Ad Tamlamaları

Tamlayanı ilgi, tamlananı iyelik ekini almış adlardan oluşmuş sözcük öbekleridir. İrk Bitig'deki geçiş sayısı 3'tür. Eserde tespit edilen belirtili ad tamlamaları cümle içerisinde özne görevinde kullanılmıştır.

Adıgıñ karnı yarılmış, *toñuzuñ azığı* sınmış tir. “Ayının karnı yarılmış, domuzun azı dişleri kırılmış, der.” (6/2), *Togan kuşuñ tırñakı* ügüşüpen kalıyu barmış, (...) “Şahin pençeleri yolunmuş olarak uçup gitmiş, (...)” (44/3)

1.2.2.2. Belirtisiz Ad Tamlamaları

Tamlayanı eksiz, tamlananı iyelik ekini almış adlardan oluşmuş sözcük öbekleridir. Eserde 29 kez kullanılmıştır. Bu sözcük öbeği, cümle içerisinde özne, nesne, zarf tümleci ve yüklem görevinde kullanılmıştır.

Kuş oğlu uça aztı, *kiyik oğlu* yügürü aztı, *kişi oğlu* yorıyı aztı. “Kuş yavrusu uçup yolunu kaybetti, geyik yavrusu koşup yolunu kaybetti, insanoğlu yürüyüp yolunu kaybetti.” (15/2), *Tıg at kudrukın* tügüp tıgret, (...) “Demir kır atın kuyruğunu düğümler (...)” (50/1)

1.2.2.3. Eksilteli Ad Tamlamaları

Yüzey yapıda sadece iyelikli tamlanandan oluşan ad tamlaması türüdür. Türkçe kurallara

dayalı olarak en sık işletilen bu ad tamlaması türünün eserdeki kullanım sayısı 88'dir. Eksilteli ad tamlamaları İrk Bitig'de kullanılan cümleler içerisinde özne, nesne ve zarf tümleci görevinde kullanılmıştır.

Tanın tüsi takı tükemezken taluyda yatıpan *tapladukumin* tutar men, *sebdükümin* yiyür men “Vücudumun tüyleri henüz tam büyümemiş olmakla birlikte, deniz [kıyısı]nda yatarak dilediğimi tutuyor, sevdiğimi yiyiyorum” (3/2), *Oğlı öğinte kañmta* öbkelepen tezipe barmış. “Oğlu babasına anasına öfkelenerek kaçıp gitmiş.” (58/1)

1.3. Tekrar Öbekleri

İrk Bitig'de 17 kez kullanılan tekrar öbekleri aşağıda belirtilen iki alt başlık altında değerlendirilmiştir.

1.3.1. Eş ve Yakın Anlamlı Sözcüklerin Yinelenmesiyle Oluşan Tekrar Öbekleri:

Eserde 14 örneği bulunan bu tekrar öbeği türü, eş ve yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesiyle anlamca bir bütünlük oluşturmuş ve cümle içerisinde nesne ve zarf tümleci görevini üstlenmiştir.

İdişin ayakın esel tükel bulmuş. “Kabını kacağını sapasağlam bulmuş.” (42/5)

1.3.2. Zıt Anlamlı Sözcüklerin Yinelenmesiyle Oluşan Tekrar Öbekleri:

Eserde 3 örneği bulunan bu tekrar öbeği türü, zıt anlamlı sözcüklerin yinelenmesiyle oluşmuş ve cümle içerisinde zarf tümleci görevini üstlenmiştir.

Yarın kiçe eşür men. “Sabah akşam [atımla] rahvan gidiyorum.” (2/2)

1.4. Fiilimsi Öbekleri

İrk Bitig'de 44 kez kullanılan fiilimsi öbekleri aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir.

1.4.1. Sıfat Fiil Öbekleri

Kendisine bağlı öğeleri barındıran fiilin, üzerine aldığı sıfat fiil eki aracılığıyla sıfatlaşarak cümle içerisinde nesne görevi üstlendiği sözcük öbekleridir. Eserde, 2 kez kullanılmıştır.

Yılka tegmişig yıdıtmayın, *ayka tegmişig* artatmayın; edgüsü bolzun tır. “Bir yıla erişmiş korkutmayayım, bir aya erişmiş bozmayayım; hayırlısı olsun, der.” (59/1)

1.4.2. Zarf Fiil Öbekleri

Kendisine bağlı öğeleri aldığı zarf fiil eki aracılığıyla zarflaştırarak cümle içerisinde zarf tümleci görevi alan bu fiilimsi öbeği eserde geçiş sayısı 42’dir.

Yarın kiçe *altun örgin üze oluruşan* mengileyür men. “Sabah akşam altın taht üzerinde oturarak mutlu oluyorum.” (1/2), *Tanın tüsi takı tükemezken* (...) “Vücudumun tüyleri henüz büyümemişken” (3/2), *Edgü söz sab elti* kelir (...) “İyi haberler getirerek geliyor (...)” (7/2), (...) *Oş iç oygalı* barmış. “(...) iç organ ve bağırsaklarını oymaya gitmiş.” (29/1), *Bedük tiz üze ünüpen* möñreyür men. “Yüksek dizlerimin üzerine çıkarak böğürürüm. (60/2)

1.5. Kısaltma Öbeği

1.5.1. Yönelme Öbeği

Yönelme durum ekini almış adın kendisinden sonra gelen sıfatla anlamca kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Eser içerisinde bir kez kullanılmıştır.

Ügringe kutlug adgır men. “Sürüsü ile mutlu bir aygırım.” (56/1)

1.6. Birleşik Fiil Öbekleri

İrk Bitig’de 25 kez kullanılan birleşik fiil öbekleri cümle içerisinde yüklem görevini

üstlendiği gibi, cümlecik yapıları içerisinde zarf tümleci görevini de üstlenmiştir.

1.6.1. İsim + Yardımcı Fiille Yapılan Birleşik Fiil Öbekleri

İsim unsurunun yardımcı fiille birleşerek tek kavramı karşıladığı sözcük öbekleridir. Eserde geçiş sayısı 14’dür.

Çekik, etiñ kutlug bolzun (...) “Tarla kuşu, etin kutlu olsun” (23/2), *Abınçu katun bolzun* (...) “Köle kız hatun olsun” (38/3), *Özüñ uzun bolzun* (...) “ömrün uzun olsun” (47/5)

1.6.2. Zarf Fiil +Yardımcı Fiille Yapılan Birleşik Fiil Öbekleri

Bu birleşik fiil türünde ilk unsuru zarf fiil oluşturur. İlk unsur kip eki taşıdığından, bu kip eki de zarf fiil ekinin yerini tutar. Eserde geçiş sayısı 11’dir.

Özlük at öñ yirde arıp ongup turu kalmış. “Binek atı çölde yorgunluktan bitkin halde kalakalmış” (17/1), *Kamşayu umatın turur* (...) “kımlıdayamadan duruyor” (25/2), *Yaylag tagıma agıpan yaylayur turur* men. “Yazlık dağıma çıkarak yazı geçiriyorum” (25/2)

1.7. Bağlama Öbeği

Bu öbek bağlaç işlevi görebilen -lı...-lı, -li...-li addan ad türetme ekiyle kurulmuştur. Eser içerisinde bir kez kullanılmıştır.

Adıglı toñuzlı art üze sokuşmış ermiş. “Ayı ile domuz dağ geçidinde çarpışmışlar imiş” (6/1)

2. Cümleler

İrk Bitig’de kullanılan 327 cümle, kendisini oluşturan öğelerine, yapısına, yüklemine türüne, yerine ve anlamına göre incelenmiştir.

2.1. Cümlelerin Öğeleri

Cümle; yüklem, özne, nesne ve zarf tümleci olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Yer,

zaman, durum benzeri anlamlara sahip tümleçlerin tamamı, yüklem oluşum bağlamını tanımlamalarına dayalı olarak zarf tümleci başlığı altında değerlendirilmiştir (Aydemir, 2013: 183-197).

2.1.1. Yüklem

Hüküm bildirmesi yönüyle cümlelerin temel ögesi sayılan yüklem sözçük ve sözçük öbeğinden oluşabilmektedir. Eserde 433 yüklem kullanılmıştır.

2.1.1.1. Sözçükten Oluşan Yüklem

Bu gruptaki sözçükler isim ya da fiil kökenli olabilmektedir. İrk Bitig'de kullanılan yüklemelerin 391 tanesi sözçükten oluşmaktadır. *Beg er yuntuñaru barmış: "Bey atlarına doğru gitmiş:"* (5/1), *Ak bisi kulunlamış. "Ak kısırağı yavrulmuş."* (5/2), *Asıgı bar; edgü ol. "Faydası var, (bu fal) iyidir."* (32/5)

2.1.1.2. Sözçük Öbeğinden Oluşan Yüklem

Bu gruptaki sözçük öbekleri tamlamaların yanı sıra birleşik fiiller ve edat öbeklerinden de oluşabilmektedir. Sözçük öbeğinden oluşan yüklemelerin sayısı 42'dir.

Esnege bars men. "Esneyip duran kaplanım." (10/1), *Kamuş ara başım. "Kamışlar arasında başım."* (10/2), *Özüñ uzun bolzun (...)* "ömrün uzun olsun" (47/5)

2.1.2. Özne

Cümlede bildirilen hükmün gerçekleşmesini sağlayan ögedir. Cümle içerisinde sözçük ve sözçük öbeğinden oluşan özneler eserde 128 kez kullanılmıştır.

2.1.2.1. Sözçükten Oluşan Özneler

Tek sözçükten oluşan adla karşılanan özne sayısı 36'dır.

Er abka barmış. "Adam(ın biri) ava gitmiş." (12/1), *Üze tengri işitdi, asra kişi bilti. "Yukarıda Tanrı işitmiştir, aşağıda insanoğlu bilmiştir."* (60/3)

2.1.2.2. Sözçük Öbeğinden Oluşan Özneler

Sözçük öbeğiyle karşılanan bu gruptaki öznelerin sayısı 92'dir. Özneyi oluşturan sözçük öbekleri tamlamadan ve bağlama öbeğinden oluşabilmektedir.

Bay er konyı ürküben barmış. "Zengin adamın koyunu ürküp kaçmış." (27/1), *Yolta atı armış. "Yolda atı yorulmuş"* (35/2), *Adıgı toñuzlı art üze sokuşmış ermiş. "Ayı ile domuz dağ geçidinde çarpışmışlar imiş"* (6/1)

2.1.3. Nesne

Yüklem belirttiği hükümden etkilenen nesne cümle içerisinde sözçük, sözçük öbeği ve cümleden oluşabilmektedir. Nesne geçiş sayısı 96'tır.

2.1.3.1. Sözçükten Oluşan Nesneler

Tek adla karşılanan nesnelerin kullanım sayısı 18'dir.

Kuzgunug ıgaçka barmış. "Kuzgunu ağaca bağlamış." (14/1), *Yagıg sançmış. "Düşmanı mızraklamış."* (34/2)

2.1.3.2. Sözçük Öbeği ve Cümleden Oluşan Nesneler

Cümle içerisinde tamlama, tekrar öbeği, fiilimsi öbeği ve cümleden oluşan nesnelerdir. Eserde 78 kez kullanılmıştır.

'Korkma!' timiş, 'Kut birgey men!' timiş. "Korkmayın" demiş, 'Kut vereceğim' demiş." (2/4), *İdişin ayakın esel tükel bulmuş. "Kabını kacağını sapasağlam bulmuş"* (42/5), *Yılka tegmişig yıdıtmayın, ayka tegmişig artatmayın (...)* "Bir yıla erişmiş korkutmayayım, bir aya erişmiş bozmayayım (...)" (59/1), *Ürüng köpükümin saçar men. "Ak köpüklerimi"*

saçarım.” (20/2), *İki öküzü* bir bukursıka kölmüş. “İki öküzü bir sabana koşmuşlar.” (25/1)

2.1.4. Zarf Tümleci

Cümlede yüklem bağlamını (yer, zaman, durum vs.) bildiren ögedir. Eserdeki kullanım sayısı 250'dir.

2.1.4.1. Sözcükten Oluşan Zarf Tümleçleri

Cümle içerisinde tek sözcük karşılanan zarf tümleçlerinin kullanım sayısı 159'dur.

Katıgtı ba, *edgüti* ba! (...) “Sıkı bağla, iyi bağla!” (14/2), *Üze* tuman turdı, *asra* toz turdı. “Yukarıdan sis bastırdı, aşağıdan toz kalktı” (15/1), *Yarın* yañrayur, *kiçe* keñrenür (...) “Sabah söyleniyor, akşam sızlanıyor” (22/2).

2.1.4.2. Sözcük Öbeğinden Oluşan Zarf Tümleçleri

Eserde sözcük öbeği düzeyinde kullanılan 91 zarf tümleci; edat öbeği, tamlama, fiilimsi ve tekrar öbeğinden oluşmaktadır.

Yana Tengri kutında üçünç yılda kop esen tükel körüşmiş. “Yine Tanrı lutfı ile üçüncü yılda sağ salim görüşmüşler.” (15/3), *Udımag odguru, yatıglıg turguru* yoriyur men. “Uyuyanları uyandırıp yatanları kaldırıyorum.” (20/4), *Kamag üze* yarug boltı (...) “Her şeyin üzeri aydınlık oldu” (26/2), *Kamış ara* kalmış “Kamışlar arasında kalmış.” (38/1)

2.2. Cümle Türleri

2.2.1. Yapısına Göre Cümleler

Eserdeki cümleler bildirdiği yargı sayısına, içerdiği yüklem sayısına dayalı olarak basit ve birleşik olmak üzere iki türde incelenmiştir.

2.2.1.1. Basit Cümleler

Tek yargı barındıran cümlelerdir. Eserde 211 kez kullanılmıştır.

Ala atlı tol teñri men. “Alaca atlı yol Tanrısıyım” (2/1), *Kan süke barmış.* “Han sefere çıkmış (34/1), “*Mengilig beg ermiş.* “Mutlu bir beymiş.” (5/10), *Kut kolmış.* “Şans dilemiş” (47/3), *Kiyik oğlu men.* “Geyik yavrusuyum” (45/1), *İli turmış.* “Devleti ayakta kalmış.” (28/2)

2.2.1.2. Birleşik Cümleler

Bünyesinde birden fazla yargıyı barındıran cümlelerdir. Eserde 116 kez kullanılmıştır.

‘Korkma!’ timiş, ‘Kut birgey men!’ timiş. “‘Korkmayın’ demiş, ‘Kut vereceğim’ demiş.” (2/4), *Tanım tüsi takı tükemezken taluyda yatıpan* tapladukimin *tutar men*, *sebdükümin yiyür men.* “Vücudumun tüyleri henüz büyümemiş olmakla birlikte deniz (kıyısın)da yatarak dilediğimi tutuyor, sevdiğimi yiyiyorum.” (3/2), *Kanıgı ölmüş, köngeki toñmış.* “(Kızın) gözde sevgilisi ölmüş, kovası donmuş.” (57/1)

2.2.2. Yüklem Türüne Göre Cümleler

Eserdeki cümlelerde kullanılan 433 yüklem, türüne göre incelenmiştir.

2.2.2.1. Yüklemleri Ad Olan Cümleler

Yüklem türü ad olan cümlelerin kullanım sayısı 104'tür.

Asıgı bar, edgü ol “Yararı var, (bu fal) iyidir.” (32/5), *Kök boymul toğan kuş men.* “Ak boyunlu gri bir şahinim.” (64/1), *Yagak ıgaç yaylagım, kuşlug ıgaç kışlagım.* “Cevizlikler yazlığım, kuşlu ağaçlar kışlağım.” (56/2)

2.2.2.2. Yüklemleri Fiil Olan Cümleler

Yüklem türü fiil olan cümlelerin kullanım sayısı 329'dur.

Yarın kiçe eşür men. “Sabah akşam (atımla) rahvan gidiyorum.” (2/2), *Toruk at semritt.* “Zayıf at semirdi.” (16/1), *Bars kiyik eñleyü menleyü barmış.* “Bir kaplan avlanmaya

gitmiş.” (49/1), Kanlık süsi abka *ünmiş*. “Hanın ordusu ava çıkmış.” (63/1), Sagır içre elik kiyik *kirmiş* “Avlak içine bir erkek karaca girmiş (63/2)

2.2.3. Yüklemin Yerine Göre Cümleler

Yüklemin bulunduğu yere göre cümle kurallı ya da kuralsız olarak tanımlanır.

2.2.3.1. Yüklemin Sonda Olan (Kurallı) Cümleler

Yüklemin sonda kullanıldığı cümlelerdir. Eserde kullanım sayısı 430’dur.

Beg er yuntıñaru *barmış*: “*Bey atlarına doğru gitmiş*.” (5/1), Ak bisi *kulunlamış*. “*Ak kırsrağı yavrulamış*.” (5/2)

2.2.3.2. Yüklemin Sonda Olmayan (Kuralsız) Cümleler

Yüklemin sonda kullanılmadığı cümlelerdir. Eserde kullanım sayısı 3’tür.

Altun kurugsakımın kılıçın kesipen özüm[in] *yul* intin, başımın *yul* ebintin (...) “Altın kursağımı kılıç ile keserek nefsimi kopar ininden, başımı kopar evinden” (8/2), *Kamuş ara* başım, “Kamışlar arasında başım.” (10/2)

2.2.4. Anlamına Göre Cümleler

Eserdeki cümleler yüklemelerinin olumluğu ve soru ifadesi taşıması bağlamında incelenmiştir.

2.2.4.1. Olumlu Cümleler

Soru ifadesinin bulunmadığı olumlu anlam içeren, isim ya da fiilden oluşmuş yüklemi barındıran cümlelerdir. Eserdeki kullanım sayısı 406’dır.

Kan süke *barmış*. “Han sefere çıkmış (34/1), “*Mengilig beg ermiş*. “Mutlu bir beymiş.”(5/10)

2.2.4.2. Olumsuz Cümleler

Soru ifadesinin bulunmadığı olumsuz anlam içeren, isim ya da fiilden oluşmuş yüklemi barındıran cümlelerdir. Eserdeki kullanım sayısı 16’dır.

Üküş atlıg ögrünçün *yok*; kobı atlıg korkınçn *yok*, uçruglug kutuñ *yok* (...) “(Send) çok atı olan (bir kişinin) sevinci yok; (öte yandan, sende) az atı olan bir kişinin korkusu (da) yok, (Uzun sözün kısası) uçuşan bayraklarla kutlanacak iyi bir talihin yok (...) (36/1), Yılka tegmişig *yıdıtmayın*, ayka tegmişig *artatmayın* (...) “Bir yıla erişmiş korkutmayayım, bir aya erişmiş bozmayayım (...)” (59/1)

2.2.4.3. Soru Cümleleri

Soru ifadesi içeren isim ya da fiil türünde yüklemin kullanıldığı cümlelerdir. Eserdeki kullanım sayısı 11’dir.

Kerekü içi *ne teg ol?* “Çadırın içi nasıl?” (18/1), Tügünüki *ne teg ol?* “Bacası nasıl?” (18/2), Közünüki *ne teg?* “Penceresi nasıl?” (18/3), İdişimte ayakımta öñi *kança* barır men? (...) “Kabımdan kacağımdan ayrı nereye gidiyorum (...)” (42/3)

SONUÇ

İrk Bitig’de kullanılan 363 sözcük öbeğinin % 0,69’u tamlamalardan, % 0,12’si fiilimsi öbeğinden, % 0,06’sı birleşik fiil öbeğinden, % 0,06’sı edat öbeğinden, % 0,04’ü Tekrar öbeğinden oluşmuştur. Eserde sözcük öbekleri içerisinde öncelikle tamlamalar kullanılmıştır.

Toplam geçiş sayısı 907 olan öğelerin % 0,47’sini yüklem, % 0,27’sini zarf tümleci, % 0,14’ünü özne, % 0,10’unu nesne oluşturmuştur. Eserde cümle içerisinde yüklemin oluşum bağlamı öne çıkmıştır.

İrk Bitig'de kullanılan cümlelerin % 0.64'ü basit iken % 0.35'i birleşik cümleden oluşmaktadır. Yüklemlerin % 0.75'inin fiilden, % 0.24'ünün addan oluştuğu eserde hareketin, eylemin hakim olduğu belirtilebilir. Eserde kullanılan cümlelerin yüklemine % 0.96'sı olumlu, % 0.03'ü olumsuzdur. Cümlelerin % 0.02'si soru ifadesi taşır. Cümlelerin diziminin % 0.99'u ise kurallıdır.

İrk Bitig'de 26 farklı cümle içi öge dizilimi kullanılmıştır. Tek öğeden (yüklem) oluşan cümlelerin sayısı 97'dir. Bir cümlemin temel unsurunu yüklem oluşturur. Diğer unsurlar yüklemi tamamlayan, destekleyen unsurlardır. Çekimli fiil özne ifadesi de taşır. Bu nedenle tek öğeli cümlelerde yüklemden oluşan cümlelerin sayısı yüksektir. İki ögenin dizimiyle oluşan 4 farklı cümlemin toplam geçiş sayısı 243'tür. Bu grup içerisinde Zarf Tümleci → Yüklem yapısındaki cümlelerin sayısı fazladır. Üç öğeden oluşan 8 farklı cümlemin toplam geçiş sayısı 77'dir. Bu grupta Özne → Zarf Tümleci → Yüklem yapısı en çok geçiş sayısına sahiptir. Dört öğeden oluşan ve 8 ayrı dizimi barındıran cümlelerin geçiş sayısı 13, beş öğeden oluşarak 4 farklı dizime sahip

cümlelerin geçiş sayısı 6'dır. Zarf Tümleci → Zarf Tümleci → Zarf Tümleci → /Özne/ → Zarf Tümleci → Yüklem şeklinde altı öğeden oluşan cümle ise bir kez kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö. K., (2013). Harnâme'nin Söz Dizimi Özellikleri, *Karadeniz Araştırmaları*, S. 37, s. 183-197.
- Daşdemir, M., (2014). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal İşlevsel Söz Dizimi*, Eser Basım Yayınları, Erzurum.
- Ercilasun, A. B., (2007). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dil Tarihi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Karpuz, H. Ö., (1999). Türkiye Türkçesinin Söz Dizimiyle İlgili Çalışmaların Dilbilimi Metodolojisi Bakımından Değerlendirilmesi ve Bazı Teklifler, *3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı*, s.625-639, Ankara.
- Özkan, M.; Sevinçli, V., (2011). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Akademik Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Tekin, T. (2017). *İrk Bitig*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Yeni Bir Yönetim Anlayışı Olarak Yönetişimin Gelişmesinde Bilgi Edinme Hakkının Önemi

Ahmet Hamdi AYDIN

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Sadegül DURGUN

Arş. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

E-mail: sadegulozcankusu@gmail.com

Özet: Yönetişim anlayışı pek çok ülkede gelişen bir yönetim anlayışıdır. Yönetişim bir aktörler yelpazesi ile kararların alındığı, fikir teatilerinin yapıldığı, işbirliğinin egemen olduğu bir anlayıştır. Hesap verebilirlik, şeffaflık, cevap verebilirlik gibi ilkelere dayanır. Ülkeler yönetim anlayışlarındaki değişikliklerden ötürü çeşitli düzenlemeler yapmışlardır ve yapmaya devam etmektedirler. Bu düzenlemeler ülkelerde yönetişimin gelişmesini sağlamaktadır. Türkiye’de bilgi edinme hakkına ilişkin düzenleme (Bilgi Edinme Hakkı Kanunu) bunlardan biridir. Bilgi edinme hakkı vatandaşların yönetimin yapmış olduğu işlemler, eylemler konusunda haberdar olmalarını sağlayan önemli bir haktır. Türkiye bu hakkı vatandaşlarına 2003 yılında tanımıştır. Bu çalışmanın amacı bilgi edinme hakkının ve 2003 yılında çıkarılan Kanunun Türkiye’de yönetişim anlayışının gelişmesine katkısını ve bu hakkın tanınmasının yönetişim açısından önemini ortaya koymaktır. Çalışma betimleyici bir çalışmadır ve derinlemesine literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, yönetişim, bilgi edinme hakkı

Significance of Right to Information in Development of Governance as a New Administrative Approach

Abstract: Governance is an administrative approach, developed in most of countries. Governance is a new administrative approach that decisions are made by a variety of actors, the ideas are bounced off each other and collaboration is dominant. Governance depends on some important principles such as accountability, transparency and responsiveness. Countries make some regulations, depending on the change in terms of administrative approaches, which help a certain development in terms of governance approach. The regulation done concerning the right to information (Right to Information Act) in Turkey is are some one of these. The right to information is an important right which makes citizens aware of transactions and actions of government. Turkey has vested this right to its citizens in 2003. The primary aim of this study is to reveal the contributions of the right to information and the related Act, introduced in 2003, to the development of governance in Turkey and to reveal the significance of this right in terms governance. This study is descriptive study and depends on an in-depth library research.

Keywords: Turkey, governance, right to information

1. Giriş

Günümüz dünyası sürekli olarak gelişmekte ve dönüşmektedir. Pek çok alanda çeşitli konularda değişimler meydana gelmektedir. Kamu yönetimindeki yönetim anlayışı da bu alanlardan biridir. Geleneksel kamu yönetimi anlayışından yeni kamu yönetimi ve yönetim anlayışlarına doğru bir değişim eğilimi söz konusudur. Kamu yönetiminde değişim ve dönüşümler diğer alanlara nazaran biraz daha zor olsa da yeni yönetim yaklaşımları pek çok ülkede varlık göstermektedir.

Yönetişim çeşitli aktörlerin bir araya gelerek kararlar aldıkları, kamu yönetiminin tek başına yetkili olmadığı bir yönetim anlayışıdır. Yönetişim anlayışı sahip olduğu ilkelerle varlık bulan ve kamu, özel sektör ve sivil toplum işbirliğini ifade eden bir anlayıştır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışından uzaklaşılması ile ülkeler yönetim anlayışlarıyla ilgili çeşitli düzenlemeler yapmışlardır. Bu düzenlemeler de yönetim anlayışına geçilmesine katkı sağlamıştır. Bilgi edinme hakkı ve bu hakka ilişkin düzenlemeler de yönetim anlayışı için oldukça önem arz etmektedir. Bilgi edinme hakkı öneminden dolayıdır ki pek çok uluslar arası metinde yer almış ve pek çok ülke bu hakkı vatandaşlarına tanımıştır. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir.

Bilgi edinme hakkı 2003 yılında çıkarılan kanunla Türkiye'de vatandaşlara tanınmış bir haktır. Bu hak vatandaşlara devletin eylem, işlem ve faaliyetleri ile kaynak kullanımları hakkında bilgi ve belgelere ulaşma hakkı tanımaktadır. Bu hakkın etkin bir şekilde kullanımı yönetim ilkelerinin uygulanmasını ya da daha etkin kılınmasını sağlamaktadır.

Çalışmada öncelikli olarak yönetim hakkında bilgi verilmiş, sonrasında yönetişimin ilkeleri tek tek açıklanmıştır. Ardından bilgi edinme hakkıyla ilgili bilgi verilmiş, Türkiye'deki bilgi edinme hakkı kanunundan bahsedilmiş ve yönetişimin gelişmesinde bilgi edinme hakkının önemi vurgulanmıştır. Oluşturulan tablo ile 2004-2015 yılları arasında kamu kurum ve kuruluşlarına yapılan başvurular ele alınmış ve bunun üzerinden çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

2. Yönetişim

Yönetişim, sözlük anlamı ile bir sistem içerisinde amaçları gerçekleştirmek için ilgili olan bütün aktörlerin ortak çabalarını ve bu çabaların sonucunu ifade eder (Aydın,2013:300). Yönetişim aynı zamanda bir çağdaş yönetim yaklaşımıdır. Bu yönü itibarıyla yönetim kamu, özel sektör ve sivil toplum işbirliğini ifade etmektedir. Bu üç alanın bir araya gelerek pazarlık yapmaları, birbirlerinin görüşlerini benimsemeseler bile saygı duymalarını ifade etmektedir. Yönetişim yaklaşımında kamunun yetki ve otoritesini sivil toplum örgütleriyle paylaşması söz konusudur. Devlet otoritesine dayanmak yerine çoğulcu ve katılımcı bir anlayış geliştirmektedir. Bu şekilde toplumun daha etkin ve demokratik yönetileceğine inanılmaktadır (Aydın,2013:300,301). Yönetişim yaklaşımında geniş bir aktörler yelpazesinin var olması kararlara katılımı, amaçlara ortak bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktadır. Otoritenin ortak kullanımı söz konusu olmaktadır. Bu da yönetim yaklaşımını demokratik bir hale getirmektedir. Yönetişim yönetim sürecinde yer alan aktörler ve örgütler arasındaki

etkileşimi, formel bir sıfatı bulunmayan kişi ya da kuruluşların katılımını, hiyerarşik yapı yanında hükümet dışı kuruluşların da yönetim faaliyetlerinde etkin katılımını savunan bir yönetim yaklaşımıdır (Yüksel,2000:145)

Yönetişim anlayışının iki temel amacı ve birtakım özellikleri bulunmaktadır. Temel amaçları, kamu yönetimi sisteminde meydana gelen değişim ve gelişimleri açıklamaya çalışmak ve ayrıca bir toplumun daha iyi, daha demokratik, daha etkin nasıl yönetilebileceğine ilişkin açıklamalar yapmaktır. Yönetişimin özellikleri ise aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Balcı vd.,2008:74-76):

- Devletin kamu politikalarını uygulamadaki rolüne vurgu yapılmaktadır.
- Merkezin belirleyici olduğu bir yönetim anlayışından çok aktörlü bir yönetim anlayışına geçiş söz konusu olmuştur.
- Merkez dışındaki aktörlerin karar almadaki artan rolüne dikkat çekilmektedir.
- Devletin kısmen bir güç kaybına uğraması söz konusudur. Ancak bu devletin tamamen işlevsiz hale geldiği anlamına gelmemelidir.
- Yönetişim modellerindeki tüm aktörlerin karşılıklı bağımlılıkları söz konusudur. Bu bağımlılık hem kaynak hem de güç açısından söz konusudur.
- Devlet tarafından yerine getirilen birtakım hizmetlerin devlet dışındaki aktörlere aktarılması söz konusudur.
- İlişkilerde bir aktör biraz daha baskın olabilir. Ancak bir aktörün tek başına belirleyici olması söz konusu değildir.

Yönetişim yaklaşımı merkezi iktidara dayalı yönetim yaklaşımının yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle çoğulcu ve interaktif bir yönetim yaklaşımı savunulmaktadır. Kararların tek kutuplu bir şekilde alınması yerine çok kutuplu bir karar alma mekanizması savunulmaktadır. Yani hiyerarşik bir yapı

yerine heterarşik bir yapı söz konusudur. Bu çok kutuplu anlayış beraberinde işbirliği ve ortaklığı getirmekte, bu da kamu hizmetlerinin piyasalaşmasına odaklanan dar görüşlü anlayışlara karşı olunmasına sebep olmaktadır (Eryılmaz, 2013:61).

Yönetişim kavramının üç boyutundan söz edilebilir. Bunlar yönetsel, sistemsel ve siyasal boyutlardır. Yönetsel boyutta, denetlenebilen bir yönetim anlayışı kast edilmektedir. Yani yönetim şeffaf, hesap verebilir, etkin olmalıdır. Sistemsel boyutta yönetim sürecinde hükümetten çok daha geniş bir yapı öngörülmektedir. Çok aktörlü, katılımcı bir sistem söz konusu olmaktadır. Merkezi yönetim yanında yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, özel sektörün de katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. Yönetişim geniş bir aktörler yelpazesine sahiptir ve bu aktörlerin karşılıklı etkileşimi ve bilgilendirmesi ile uzlaşma alanının olduğu bir yönetim anlayışıdır. Bu nedenle de kamu otoritesi tarafından doldurulan kamu alanının ve özel sektör tarafından doldurulan özel alanın karşısına sivil kamu alanının çıkmaya başlamasını sağlamıştır (Çukurçayır vd., 2010:18). Siyasal boyutta ise vatandaş katılımı esas alınmaktadır. Vatandaşların mümkün olan her alanda ve her biçimde siyasal ve yönetsel karar alma süreçlerine katılımı esastır (Sobacı,2007:223). Yönetişimde yönetme ve yönlendirmeye ilişkin sorumluluk dengesinde sivil toplum lehine bir gelişme söz konusudur. Yani sorumluluk dengesi devletten sivil topluma doğru kaymaktadır (Eryılmaz,2013:60).

Yönetişim sahip olduğu ilkelerle hayat bulan bir yaklaşımdır. Aşağıdaki başlıkta bu ilkeler ele alınmıştır.

3. Yönetişimin İlkeleri

Yönetişimin bir ülkede hâkim olduğunu söyleyebilmek için birtakım ilkelerin varlığı söz konusudur. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Şeffaflık İlkesi
- Katılımcılık İlkesi
- Hesap Verebilirlik İlkesi
- Verimlilik İlkesi
- Hukukun Üstünlüğü İlkesi
- Eşitlik İlkesi

3.1.Şeffaflık İlkesi

Şeffaflık; devletin hedeflerine, bu hedeflerle ilgili politikalarına ilişkin bilgileri; düzenli, tutarlı ve güvenilir bir şekilde vatandaşlarına sunmasını ifade eder (Bozkuş,2009:58). Ayrıca şeffaflık; bireylerin, kamu kuruluşlarının sosyal, siyasal, ekonomik konularda, özel sektör kuruluşlarının mali durumları ile ilgili konularda, uluslar arası kuruluşların faaliyetleri ile ilgili konularda bilgiye zamanında, anlaşılır bir şekilde ulaşabilmesini ifade etmektedir (Karakuş,2011:18). Şeffaflık karar alma sürecinin tüm evrelerinde, alınan kararların uygulanması sırasında, uygulama sonucu elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde, denetlenmesinde etkili olan bir kavramdır. Tüm bu evrelerde elde edilen bilgi, belge ve bulguların bu durumlardan etkilenen herkese açık olmasını ifade eder şeffaflık (Gürleyük, 2014:30). Şeffaflıkla birlikte alenilik, görünmeyen ortaya çıkması ve perdelerin kalkması sağlanmaktadır.

Şeffaflık, kamu kurumlarının çevreleriyle bilgi paylaşmasını ve açık bir şekilde hareket etmesini anlatan bir kavramdır. Kamu sektöründeki paydaşların –varsa- suistimalleri ortaya çıkarabilmek ve kendi hak ve çıkarlarını

koruyabilmek için vakıf olmak durumunda oldukları bilgiler vardır. İşte bu bilgilere ancak şeffaflık ile ulaşılabilir. Şeffaflığın sağlanabilmesi için öncelikle kamu sektörü ile vatandaşlar arasında iletişim kanallarının açık olması gerekmektedir. Ancak bu tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte paydaşlar arasında aktarılan bilgilerin erişilebilirlik, ilgililik, kalite ve doğruluk gibi özellikleri de taşımaları gerekir (Öztoprak,2011:32).

Kamu yönetiminin sahip olduğu bilgiyi paylaşması şeffaflığın bir gereğidir ancak devletin elindeki bilgileri paylaşmaması da onu halk, parlamento, sivil toplum kuruluşları karşısında güçlü kılmaktadır. Tabi bu durum toplumun yönetime şüphe ile bakmasına, bir güvensizlik duygusu oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca kamu yönetiminin sahip olduğu bilgileri vatandaşlarla paylaşmaması, vatandaşların yönetime katılımının önünde engel olmaktadır. Tüm bunlar vatandaşların kamu yönetiminden memnuniyetsizliğini artırmakta, vatandaş-devlet ilişkilerinin bozulmasına neden olmaktadır (Yalçın,2010:22).

Şeffaflık, yönetimdeki aktörlerin etkili bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için en temel ilkedir. Çünkü en başta aktörler arasında gizlilik ve kapalılığın olmaması gerekir. Ortak bir şekilde işlerin yapılabilmesi ve dolayısıyla sorumlulukların da ortak olabilmesi için hem karar alma süreçlerinin hem de kararların uygulanması süreçlerinin şeffaf olması gerekir. Bununla birlikte yapılan faaliyetlerin sonuçlarının da açıklanması gerekmektedir.

3.2. Katılımcı Yönetim İlkesi

Katılımcılık, halkın ve sivil toplum kuruluşlarının yönetime, karar almaya,

planlamaya dahil edilmesidir. Bu dâhil olma ya da dâhil edilme vatandaşlar tarafından doğrudan olabileceği gibi kendilerini temsil eden kişi ya da kurumlar tarafından da sağlanabilmektedir (Gürleyük,2014:31). Katılımcılık, vatandaşların devrettikleri temsil hakkının yerinde ve amaç dışı kullanılıp kullanılmadığının denetlenmesini de ifade etmektedir (Şahin,2011:50). Halkın şikâyetlerinin, taleplerinin dinlenmesi, gerekirse onlara danışılması da katılımın içerisinde yer alan unsurlardır. Katılımcılık yönetişimin önemli ilkelerinden biridir. Yönetişimde vatandaş sadece yönetilen olarak düşünülmemektedir. Vatandaş siyasal, yönetsel sorunlara taraf olabilen, çözüm önerebilen, kendisine danışılan, fikirleri önemsenen bir konumdadır. Yani pasif vatandaşlıktan aktif vatandaşlığa geçilmektedir. Yönetim artık sadece bürokrat ve siyasilere bırakılacak bir iş olarak görülmemektedir. Bu nedenle vatandaşların yönetime aktif katılımı amaçlanmaktadır. Katılımcı yönetim anlayışında, vatandaş sadece hak talep eden değil, sorumluluk yüklenen bir konuma gelmektedir (Şahin,2011:51). Katılımcılık aynı zamanda hizmet sunumuna katılımı da içermektedir. Vatandaşların; kamu personeli ya da onun gözetim ve denetimi altında özel kişiler tarafından sunulan kamu hizmetlerinin sunumuna dâhil olması da katılımcılığın bir boyutudur.

Katılımcılık ilkesinin uygulanabilmesi için birtakım koşulların sağlanması gerekir. Öncelikle karar verme sürecine halkı dâhil edecek açık ve şeffaf bir devletin varlığı gerekmektedir. Vatandaş ile devlet arasında sürekli, güvenilir ve tutarlı bir bilgi akışı olmalıdır (Karakuş,2011:22). Vatandaşlarda sorumluluk bilincinin var olması şarttır. Toplumla ilgili sorunlara ilişkin toplumsal bir farkındalık var olmalıdır. Vatandaşlar katılım

hakkına sahip olduklarını bilmelidirler ve bunu kullanmak için gerekli özen ve çabayı göstermelidirler. Katılımcılıkta vatandaşlar arasında ayırım yapılmamalıdır. Eşitlik esas olmalıdır. Genellikle katılım eğitim ve gelir seviyesi yüksek olanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu da sosyal adaletsizliğin bir sonucudur aslında. Yani katılım ile sosyal adaletsizlik arasında ters bir ilişki vardır. Katılımın etkin bir şekilde sağlanabilmesi için sosyal adaletsizliği ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek gerekir (Akçay,2013:9). Ayrıca katılıma açık süreçler oluşturulmalı, etkin katılımı sağlayacak sivil toplum örgütleri varlık göstermelidir. Bireylerin katılımı ile ilgili olarak gerekli eğitimleri alması da sağlanmalıdır (Yalçın,2010:32). Halkın katılım mekanizmalarını öğrenebileceği iletişim ve haberleşme kanalları açık olmalıdır (Karakuş,2011:22).

Katılımcılık ilkesi yönetişimin olmazsa olmazıdır. Çünkü yönetişimin özünde zaten katılım vardır. Tek başına kararlar alıp uygulayan kamu sektörünün yanında artık özel sektör ve sivil toplum da vardır. Kararların alınmasında ve alınan kararların uygulanmasında ortaklık söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte yönetişimin tam olarak etkin kılınabilmesi, vatandaşların da katılımının sağlanmasıyla mümkün olabilecektir.

3.3. Hesap Verebilirlik İlkesi

Hesap verebilirlik, yetki ve sorumluluk sahibi kişilerin, hizmet ettikleri kişilere görevleri, yetki ve sorumlulukları ile ilgili konularda açıklama yapması, hesap vermesidir (Akçay,2013:11). Hesap verebilirlik ile örgüt ya da kurumun amaçları için nelerin planlandığı, nelerin yapılmış olduğu, nelerin yapılmamış

olduğu, yapılanların zamanında yapılıp yapılmadığı, yapılmayanların ise neden yapılmadığı sorgulanabilmektedir. Aslında hesap verebilirlik ile hukuka uygunluk, şeffaflık, tarafsızlık, eşitlik gibi ilkelere uyulup uyulmadığı ortaya konulmaktadır (Dur,2011:68). Aktörlerin -ki bu aktörler kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıdır- kamuoyuna ve paydaşlara açıklama yapabilmesi de hesap verebilirliği ifade etmektedir (Gürleyük,2014:32). Yönetim hakkına sahip olanların meşruluklarını sağlamaları kamuoyuna hesap verebilirlikleri ile doğru orantılıdır (Yalçın,2010:26). Yöneticilerin kamuoyu güvenini kazanmalarında ya da var olan güveni artırmalarında hesap verebilirlik etkili bir yoldur (Karakuş,2011:20).

Hesap verebilirlik niteliklerine göre genellikle üç şekilde ele alınmaktadır. Bunlar siyasi hesap verebilirlik, idari hesap verebilirlik ve hukuki hesap verebilirliktir. Siyasi hesap verebilirlik, seçimler aracılığıyla gerçekleştirilen hesap verebilirliktir (Akçay,2013:11). Yürütmenin meclise karşı sorumluluğunu da ifade etmektedir. Siyasi hesap verebilirliğin birtakım göstergeleri vardır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir: Seçimler ve seçimlerle ilgili göstergeler, bilgi özgürlüğü, resmi bilgilere erişim, adem-i merkeziyetçilik, yerel düzeydeki kişilerin yönetime katılımı, etkili bir sivil toplumun varlığı, sürdürülebilir bir siyasi irade (Gürleyük,2014:32). İdari hesap verebilirlik, vatandaşların kendileriyle ilgili konularda bilgi talep edebilmeleri ve eğer gerekli olursa idari soruşturma mekanizmalarını harekete geçirebilmelerini ifade etmektedir. Ayrıca kamu yöneticilerinin bağlı ya da ilişkili oldukları bakanlığa karşı sorumluluğunu da ifade etmektedir. Hukuki hesap verebilirlik ise idarenin tüm eylem ve işlemlerinin yargıya tabi

olması, bunlara karşı yargı yolunun açık olmasıdır. Hesap verebilirliğin etkin bir şekilde gerçekleştiğini gösteren birtakım göstergeler söz konusudur. Bunlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Akçay,2013:11-12):

- Kişilerin rol ve sorumlulukları belli olmalıdır. Böylece herkes yapması gerekeni net bir şekilde bilecek ve rol çatışması söz konusu olmayacaktır.
- Performansa ilişkin beklentiler açık olmalıdır. Böylece çalışanlar kendilerinden neyin beklendiğini bilecek ve ona göre performans sergileyeceklerdir.
- Beklentiler ve mevcut kapasite arasında bir denge olmalıdır. Yönetici konumunda olan kişiler personelinin performans derecesini bilmelidir ve amaçlara ulaşmak için gereken performansı da bilmelidir. Bu şekilde bir denge kurulmalıdır.
- Raporlamaların güvenilir olması gerekmektedir.
- Gözden geçirme ve ayarlama performansı söz konusu olmalıdır.

Hesap verebilirlik yönetişimin önemli ilkelerinden biridir. Yönetişimdeki aktörler yapılan eylem ve işlemlerde ortak bir sorumluluk aldıkları için hesap verme konusunda da ortaklardır. Yani yapılan faaliyet nedir, niçin yapılmıştır, sonuçları ne olmuştur; tüm bunlardan kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum sorumludur ve hizmet sundukları kişilere hesap vermek durumundadırlar.

3.4. Verimlilik İlkesi

Verimlilik, en az kaynak kullanarak en fazla çıktıyı elde etmek olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016:237). Verimlilik çıktının girdiye oranıdır. En kapsamlı ifadesi ile girdi olarak kullanılan kaynaklar ile sağlanan çıktılar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Tortop vd., 2012:283). Verimlilikte ideal olan en az girdiyle en çok

çıktıyı elde etmektir. Aynı girdilerle daha fazla çıktı elde edilmeye başlanmışsa verimlilikten ya da verimliliğin arttığından söz etmek mümkün olacaktır (Şahin, 2014:30).

Verimlilik kavramı işletme bilimi tarafından literatüre kazandırılmış bir kavramdır. Ancak son dönemlerde verimlilik kamu yönetimi içerisinde de sıklıkla tartışılan bir kavram haline gelmiştir (Aydın, 2016:236).

Verimlilik her zaman ülke yönetimlerinin istedikleri düzeyde olmayabilir. Bu durum eldeki kaynakların iyi kullanılmadığına işaret etmektedir (dergiler.ankara.edu.tr, 13.04.2017). Tabi ki bu durumun çok çeşitli nedenleri vardır. Sermaye yatırımlarının yetersizliği, Ar-Ge faaliyetlerinin azlığı, bürokrasinin hantallığı gibi nedenler verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2016:238).

Verimlilik yönetişimde önemli bir ilkedir. Yönetişimde kararlar aktörler yelpazesi tarafından alınmaktadır. Bu aktörlerden biri de özel sektördür. Verimlilik özel sektörde daha fazla ön planda olan bir unsurdur. Bu nedenle yönetişimde kararlar alınırken ve hizmetler sunulurken verimlilik daha fazla önem arz edecektir. Tek başına kamu yönetimi söz konusu olmadığı için de kamu yönetiminin kendinden kaynaklanan ve verimsizliğe yol açan unsurları da giderilebilecektir.

3.5. Hukukun Üstünlüğü İlkesi

Hukuk devleti, hukuka dayanan, hukuku temel alan ve hukuk sayesinde var olan devlet demektir. Devletin hukuk çerçevesine alınması, hukukla bağlanması, yönetimde keyfiliğin önüne geçilmesi hukuk devletinin gerekleridir. Hukuk devleti çağdaş demokrasilerin olmazsa olmazıdır. Devlet hukukla bağlıdır. Yargı

bağımsız bir niteliğe sahiptir. Yani idari ya da siyasi baskılar söz konusu değildir. Hukuk kuralları herkese eşit bir şekilde uygulanmaktadır. Hak ve özgürlükler güvence altına alınmıştır (Yalçın,2010:39).

Hukuk devleti sadece kural koyan değil, aynı zamanda koyduğu kurallara kendisi de uyan devlettir (Şahin, 2011:61). Hukukun üstünlüğü ise hukuk devletinin tüm eylem ve işlemlerine karşı yargı yolunun açık olması, bu eylem ve işlemlere hukuk kurallarının egemen olması, hiçbir kişi ya da kurumun hukukun üzerinde bulunmaması demektir (Bozkuş,2009:63). Kurum ve kuruluşların belirlenen yasal çerçeve içinde hareket etmeleri ve vatandaşların da var olan yasal kuralların kendilerine de uygulanabileceklerini kabul etmeleri hukukun üstünlüğünün bir ifadesidir (Öztoprak, 2011:43). Hukukun üstünlüğü sayesinde devlet gücünü, vatandaşlarına adil, eşit, tarafsız, öngörülebilir şekilde ve kanunun belirlediği sınırlar çerçevesinde kullanacaktır.

Devletin vatandaşlar arasında saygınlığının ve otoritesinin var olabilmesi ya da var olanın artması için hukukun üstünlüğü ilkesinin egemen kılınması, etkin işleyen bir adalet sisteminin kurulması gerekmektedir. Vatandaşlarına hukuk güvencesi sağlayamayan ve kendisi de hukuk kuralları ile bağlı olmayan devlet, vatandaşlarının sadakatini, güvenini kazanamayacağı için gerçek anlamda otorite de sağlayamayacaktır (Bozkuş, 2009:63). Ayrıca hukukun üstünlüğünün egemen olduğu ülkelerde yolsuzluk da daha fazla kontrol altına alınabilecektir (Gürleyük, 2014:35).

3.6. Eşitlik İlkesi

Eşitlik, bütün bireylerin insan olmaları sebebiyle eşit haklara sahip olmaları, eşit

siyasal değerlere sahip olmaları, bireyler arasında ayrım yapılmamasını ifade etmektedir (Karakuş,2011:27). Eşitlik kamu sektörünün alacağı karar ve uygulayacağı politikalarda toplumun bir kesimini kayırmaması, vatandaşların uyması gereken kuralların açık ve net bir şekilde ortaya konulması ve bu kuralların herkese eşit şekilde uygulanmasını ifade eder (Yalçın,2010:48). Tüm bireylerin kendine özgü koşullar içerisinde objektif ve adil bir şekilde muamele görmesi gerekmektedir (Akçay,2013:6). Eşitlikte insanlar arasında ırk, dil, din, mezhep, cinsiyet gibi ayrımlar söz konusu değildir. Aynı statü ve konumdaki kişilere aynı şekilde davranılması gerekir. Ancak özellik arz eden durumlarda farklı davranılması eşitlik anlayışını zedeleyici bir durum ortaya çıkarmamaktadır. Eşitlik ilkesinde bütün bireylerin, sahip oldukları refah seviyelerini korumak ve geliştirmek fırsatına sahip olmaları söz konusudur. Yönetimin de tüm hizmet ve faaliyetlerinde bütün vatandaşlara, paydaşlara, menfaat sahiplerine eşit davranması ve böylece çıkar çatışmalarının önüne geçmesi eşitlik ilkesinin bir gereğidir (Gürleyük, 2014:35).

Yönetişimin anlayışının yerleştirilmesi ve geliştirilmesi için bireylerin kendilerini güvende ve eşit yani ayırtılmamış hissetmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte bilindiği üzere yönetişimde bir aktörler yelpazesi söz konusudur. Kararlar bu aktörlerin ortak düşünceleri doğrultusunda alınmakta ve sorumluluk aktörler arasında paylaşılmaktadır. Eşitlik ilkesi gereğince tüm aktörlerin kararlara eşit bir şekilde katılması ve sorumlulukları eşit bir şekilde üstlenmesi gerekmektedir (Karakuş, 2011:27).

Yönetişim yaklaşımının yukarıda sayılan ilkeleriyle birlikte yerleşebilmesi ve

gelişebilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bilgi edinme hakkı ve bu hakka ilişkin düzenlemeler yönetişim gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bir sonraki başlıkta bilgi edinme hakkıyla ilgili bilgi verilecek ve Türkiye'deki 4982 sayılı kanun ele alınacaktır.

4. Bilgi Edinme Hakkı ve 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

Bilgi edinme hakkı G. Loukis Loucaides tarafından şöyle ifade edilmiştir: “ Bilgi edinme hakkı herkesin hiçbir devlet müdahalesi olmaksızın kendi seçimi doğrultusunda veya basın ve diğer haberleşme imkânları ile her türlü bilgiyi elde edebilmesini, hiçbir devlet müdahalesi olmaksızın tüm özel kaynaklardaki bilgiye ulaşabilmesini ve devletin elinde tuttuğu kamuyu ilgilendiren her türlü veriye erişebilmesini ifade etmektedir.” (Aras ve Altıok,2007:107). Bilgi edinme hakkı, kamu kurum ve kuruluşlarının görevlerinden dolayı sahip oldukları bilgilere vatandaşlar tarafından erişilebilmesini ifade etmektedir (insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr, 13.03.2017). Genel olarak devletin elindeki verilere ulaşma hakkı olarak ifade edilebilecek olan bilgi edinme hakkı günümüzde pek çok hak ve özgürlüğü bünyesinde barındırmaktadır ve yönetime katılımın sağlanmasında çok önemli bir yere sahiptir.

Bilgi edinme hakkı hukukun üstünlüğü ve demokrasinin olmazsa olmazlarından. Bilgi edinme hakkı ile bireylere daha yakın bir yönetim anlayışı ortaya çıkmaktadır. Yönetim halkın denetimine açık olmakta, şeffaflık sağlanmış olmaktadır. Halkın denetimine açık olan bir yönetim aynı zamanda halkın yönetime olan güveninin de artmasını sağlamaktadır.

Bilgi edinme hakkı ile ilgili düzenlemelerin tarihi çok eski yıllara dayanmaktadır. İlk yasal düzenlemeyi 1766 yılında İsveç yapmıştır. Düzenlemenin ismi Basın Özgürlüğü Yasası'dır. Bu yasada açıklık ilkesi basın hakkıyla birlikte düzenlenmiştir. Bu kanun ile sansür ve gizlilik ortadan kaldırılmış ve basın özgür kılınmıştır. Böylelikle vatandaşlar yönetimle ilgili haberlere, olaylara sansürsüz ve açık bir biçimde ulaşabilmiştir. Ayrıca bu kanunla idarenin elinde bulunan bilgi ve belgelere de ulaşım sağlanmıştır (www.btk.gov.tr, 13.04.2017). İsveç'teki bu kanun çeşitli değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Görece erken bir tarihte İsveç'te yapılan bu düzenlemenin ardından sırasıyla Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri, Norveç, Danimarka, Avusturya, Hollanda, Fransa ve Kanada'da da bilgi edinme hakkı vatandaşlara tanınmıştır. Günümüzde pek çok ülkede bilgi edinme hakkı ile ilgili düzenlemeler mevcuttur (Anameriç, 2004, acikarsiv.ankara.edu.tr, 13.03.2017).

Bilgi edinme hakkıyla ilgili olarak pek çok uluslararası gelişme de söz konusu olmuştur. En önemli uluslararası gelişme Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir (1948). Bu bildirgenin 19. maddesi ifade özgürlüğü ile ilgilidir. Madde şu şekildedir: "Herkesin düşünce ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır. Bu hak düşüncelerinden dolayı rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın, bilgi ve düşünceleri her yoldan araştırmak, elde etmek ve yaymak hakkını gerekli kılar." (www.ttb.org.tr, 13.04.2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi dışında pek çok uluslararası metinde de bilgi edinme hakkına ilişkin düzenlemeler mevcuttur. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Demirkıran vd., 2011:11, Yağmurlu, 2007:69):

- Avrupa İnsan Hakları Bildirgesi

- Avrupa Birliği Kurucu Antlaşması
- BM Sivil ve Politik Haklar Sözleşmesi
- Avrupa Konseyi Anlatım ve Bilgi Özgürlüğü Belgesi
- UNESCO'nun Kitle İletişim Araçlarının, Barış ve Uluslararası Anlayışın Güçlendirilmesine, İnsan Haklarının Yaygınlaştırılmasına ve Irkçılık, Irk Ayrımı ve Savaş Kışkırtıcılığına Karşı Çıkılmasına Katkısına İlişkin Temel İlkeler Bildirgesi

Daha önce ifade edildiği üzere dünyadaki pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de vatandaşlar bilgi edinme hakkına sahiptirler. Bilgi edinme hakkı ile ilgili düzenlemeler temelde iki tanedir. Bunlardan ilki, 03.01.2003 tarihli Acil Eylem Planı ve Kamu Yönetim Reformu başlığı altında yer alan Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'dur, ikincisi ise Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmeliktir. 2003 yılında çıkarılan 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'nun amacı, demokratik ve şeffaf yönetimin gerekleri olan açıklık, eşitlik ve tarafsızlık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinmelerini sağlamaktır. Bu kanun kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarını kapsamaktadır. Kamu kurum ve kuruluşları istisnalar haricindeki her türlü bilgi ve belgeyi başvuranların yararına sunmak durumundadırlar (Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, mad:1,2,4,5). Kanundan anlaşılabacağı üzere Bilgi edinme hakkı demokratik, şeffaf, açık, hesap verebilir bir yönetim için önem arz etmektedir. Bu hakkın tüm vatandaşlara eşit ve tarafsız bir şekilde sunulması önem arz eden diğer bir konudur. Yani vatandaşlar arasında ideolojik, etnik, dinsel ya da hiyerarşik hiçbir ayrım

yapılmadan bu hakkın sunulması gerekmektedir.

Bilgi edinme başvurusu birtakım unsurları içeren bir dilekçe ile yapılmaktadır. Bilgi edinme başvurusuna konu olan bilgi ya da belgelerin ilgili kurumun elinde bulunan ya da faaliyetleri gereği bulunması gereken bilgi ya da belgeler olması gerekir. Özel bir araştırma ya da çalışma gerekecek bir konuda başvuru sahibine olumsuz dönüş yapılabilmektedir (Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, mad. 6-7). “Kurum ve kuruluşlar, başvuru sahibine istenen belgenin onaylı bir kopyasını verirler. Bilgi veya belgenin niteliği gereği kopyasının verilmesinin mümkün olmadığı veya kopya çıkarılmasının aslına zarar vereceği hâllerde, kurum ve kuruluşlar ilgilinin; yazılı veya basılı belgeler için, söz konusu belgenin aslını incelemesi ve not alabilmesini, ses kaydı şeklindeki bilgi veya belgelerde bunları dinleyebilmesini, görüntü kaydı şeklindeki bilgi veya belgelerde bunları izleyebilmesini, sağlarlar. Başvurunun yapıldığı kurum ve kuruluş, erişimine olanak sağladığı bilgi veya belgeler için başvuru sahibinden erişimin gerektirdiği maliyet tutarı kadar bir ücreti bütçeye gelir kaydedilmek üzere tahsil edebilir.”(BEHK, mad. 10).

Bilgi edinme ile ilgili başvuru yapılan kurum, yazılı ya da elektronik ortamda ilgili kişinin başvurusunu cevaplandırabilir. Şayet başvuru

reddedilmişse reddin gerekçesi ve ret kararına karşı başvuru yolları ilgili kişiye bildirilir (BEHK, mad. 12).

Bilgi edinme hakkının kullanımına ilişkin birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Bunlar Kanunun 15-27. maddelerinde aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Yargı denetimi dışında kalan işlemler,
- Devlet sırrına ilişkin bilgi veya belgeler,
- Ülkenin ekonomik çıkarlarına ilişkin bilgi veya belgeler,
- İstihbarata ilişkin bilgi veya belgeler,
- İdari soruşturmaya ilişkin bilgi veya belgeler,
- Adli soruşturma ve kovuşturmayaya ilişkin bilgi veya belgeler,
- Özel hayata ilişkin bilgi ve belgeler,
- Haberleşmeye ilişkin bilgi ve belgeler,
- Ticari sırlar,
- Kurum içi düzenlemeler,
- Kurum içi görüş, bilgi notu ve tavsiyeler,
- Tavsiye ve mütalaa talepleri.

Bilgi edinme hakkı 2003 yılında tanınmış bir haktır. 2003’den günümüze kadar vatandaşlar bilgi edinmek için çok sayıda başvuru yapmışlardır. Bilgi edinme hakkının kullanımına bakıldığında Tablo 1’deki veriler göze çarpmaktadır:

Tablo 1. 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunun 200-2015 Yılları Arasındaki Uygulanışına İlişkin Veriler

Yıl	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Olumlu cevaplanarak bilgi veya belgelere erişim sağlanan başvuru sayısı ve toplama oranı	347.959 %87,9	542.364 %86,5	746.999 %86,4	751.089 %79,9	947.428 %86,2	947.637 %86,8	1.098.870 %81,2	1.244.995 %87,5	1.924.603 %92	2.583.506 %93	3.118.864 %95	1.019.466 %85,6
Kısmen olumlu cevaplanarak kısmen	13.648 %3,4	21.712 %3,4	38.092 %4,4	108.530 %11,5	51.730 %4,7	53.300 %4,9	75.925 %5,6	86.507 %6	79.014 %3,5	101.814 %4	71.964 %2	81.994 %6,8

de reddedilerek bilgi ve belgelere erişim sağlanan başvuru sayısı ve toplama oranı												
Reddedilen başvuru sayısı ve toplama oranı	20.474 %5,1	54.234 %8,6	69.199 %8	70.378 %7,4	81.466 %7,4	84.723 %7,5	89.749 %6,6	87.500 %6	82.814 %4	94.298 %3	99.166 %3	84.115 %7
Gizli ya da sır niteliğindeki bilgiler çıkarılarak veya ayrılarak bilgi ve belgelere erişim sağlanan başvuru sayısı	3.571 %0,9	5.979 %1	7.617 %1,1	8.151 %0,8	5.424 %0,5	3.504 %0,3	8.427 %0,6	4.606 %0,3	6.032 %0,3	4.826 %0,2	8.471 %1	4.750 %0,3
Başvurusu reddedilenlerden yargıya itiraz edenlerin sayısı	Veri yok	311	539	554	424	745	716	720	840	603	746	622
Toplam başvuru sayısı	395.557	626.789	864.616	939.920	1.099.133	1.091.589	1.353.620	1.423.636	2.092.463	2.784.444	3.298.465	1.190.325

Kaynak: https://www.tbmm.gov.tr/bilgiedinme/degerlendirme_kurulu_raporlari.htm raporlarından oluşturulmuştur.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Kanunun, çıkarıldığı tarihten günümüze kadar etkili bir şekilde kullanıldığı ifade edilebilir. 2009 ve 2015 yılları dışında başvuru sayısı devamlı olarak artmıştır. 2004 yılındaki başvuru sayısı 395.557 iken 2014 yılında bu sayı 3.298.465 ve 2015 yılında da 1.190.325 olmuştur. Yapılan başvurulara olumlu dönüş oranı ortalama %85-95 arasındadır ve bu hayli yüksek bir orandır. Kısmen olumlu cevaplanarak kısmen de reddedilerek bilgi ve belgelere erişim sağlanan başvuru sayısı 2004 yılında 13.648 iken bu sayı 2015 yılında 81.994'tür. Gizli ya da sır niteliğindeki bilgiler çıkarılarak veya ayrılarak bilgi ve belgelere erişim sağlanan başvuru sayısı 2004 yılında 3.571'dir ve bunun toplama oranı %0,9'dur. Bu sayı 2015 yılında 4.750'dir ve toplama oranı ise %0,3'tür. Yani bir azalış söz konusudur. Ret oranı ise %3 ile %8 arasında değişmektedir. Ret kararlarına karşı yargı yoluna başvuranların sayısı başlangıçta azken sonraki yıllarda bu sayının arttığı görülmektedir. Bu da vatandaşların haklarını arama yolunda daha bilinçli olduklarını ve harekete geçtiklerini göstermektedir.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Yönetişim günümüz dünyasındaki pek çok ülkede ve uluslararası kurum ve kuruluşta yerleşen ve gelişen bir anlayıştır. Yönetişim, sahip olduğu ilkelerle hayat bulmaktadır. Yani yönetim anlayışının gelişmesi için yönetim ilkelerinin etkin bir şekilde hayata geçirilmesi gerekir. Yönetişim ilkelerinin hayata geçirilmesinde bilgi edinme hakkı önemli bir yere sahiptir. Bilgi edinme hakkı demokratik devlet ilkesinin vazgeçilmezlerindendir. Kamu yönetimi faaliyetlerinin merkezinde vatandaşların olduğu kabul edildiğinde vatandaşların yapılan faaliyetlerle ilgili bilgi sahibi olabilmeleri için gerekli olan haklardan biridir. Yöneticilerin kapalı kapılar ardında, vatandaşlarla aralarına perde çekerek, gizlilik içerisinde faaliyetlerini sürdürmeleri günümüzde artık çok mümkün değildir. Ayrıca demokrasi de açıklığı, şeffaflığı esas almaktadır. Siyasal katılımın artırılabilmesi, yönetimin faaliyetlerinden vatandaşların haberdar olabilmesi, devletin daha hesap verebilir ve bununla doğrudan bağlantılı olarak denetlenebilir olması için bilgi edinme hakkı gerekli ve önemlidir. Tüm bunların sağlanması yönetişimin de gelişmesini doğal olarak

sağlayacaktır. Çünkü bunların yapılması yönetişimin ilkelerinin hayata geçirilmesi anlamına gelmektedir. Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bilgi edinme hakkı mevcuttur ve kullanılmaktadır.

Bilgi edinme hakkı, vatandaşların devletin eylem, işlem ve faaliyetleriyle ilgili bilgilere ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Yönetim denetime açık ve halka daha yakın bir hal almaktadır. Bilgi edinme hakkı aynı zamanda demokratik yönetim anlayışının ve hukukun üstünlüğü ilkesinin de bir unsurudur. Bu açılardan bakıldığında da bilgi edinme hakkının etkin bir şekilde kullanılması hem demokrasinin gelişmesine katkı sağlayacaktır hem de hukukun üstünlüğü ilkesini daha etkin kılacaktır.

Kamu yönetiminin yönetilenlerle ilgili olan karar verme gücünün karşısında vatandaşların da alınan kararlarla ve yapılan işlemlerle ilgili bilgi sahibi olabilme gücünün var olması gerekir ki bir denge söz konusu olsun. Alınan kararlar, yapılan işlemler, kaynakların kullanımı gibi konularda bilgi sahibi olabilen vatandaş yönetime daha fazla güven duyacaktır.

Bilgi edinme hakkı yönetimin daha açık, şeffaf, hesap verebilir, cevap verebilir olması ve vatandaşların yönetime katılımlarının sağlanması ile hukukun üstünlüğü için önemli bir ilkedir. Söz konusu ilkeler yönetişimin ilkeleridir. Bu haliyle yönetim anlayışı bilgi edinme hakkını gerekli kılmış ve bilgi edinme hakkı da yönetişimin gelişmesine katkı sağlamıştır ve sağlamaya da devam edecektir. Yani karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Çünkü bilgi edinme hakkı ile bireyler yönetimle ilgili öğrenmek istedikleri bilgilere ulaşabilecek, yönetimin eylem ve işlemlerinin nedenlerinden, sonuçlarından haberdar olabileceklerdir. Bunun sonucunda devletin

açık ve şeffaf hale gelmesi söz konusu olacaktır. Çünkü vatandaş ile yönetim arasındaki perdeler kalkacaktır. Vatandaş edindiği bilgilerle beraber yönetimden hesap sorabilecektir. Tüm bunların olması yönetişimin daha da gelişmesini ve yerleşmesini sağlamış olacaktır. Vatandaşların genellikle haklarını bilme ve kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları Türkiye’de bilgi edinme hakkının bu kadar aktif bir şekilde kullanılması da önem arz eden ve mutluluk verici bir konudur.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, M. 2013. *Belediyeler ve İyi Yönetişim*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ANAMERİÇ, H. 2004. *Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ve Kurumsal Bilgi Yönetimi İlişkisi*, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1/161.htm?show>, 13.03.2017.
- ARAS, Z. ALTIOK, E.B. 2009. Türkiye’de Bilgi Edinme Hakkı ve Uygulanma Sorunları, *Ankara Barosu Dergisi*, 67:1, Ankara.
- AYDIN, A.H. 2013. *Kamu Yönetimine Giriş*. Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, s.424.
- AYDIN, A.H. 2016. *Kamu Yönetimine Giriş*. Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, s.327.
- Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4982.pdf>, 13.03.2017
- BOZKUŞ, B. 2009. *Türk Kamu Yönetimde Yönetişim Tartışmaları ve Yönetişimin Kamu Yönetimine Uygulanabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÇUKURÇAYIR, M. A. EROĞLU, H. T. UĞUZ, H. E. 2010. *Yönetişim - Kuram, Boyutlar ve Uygulama*. Çizgi Yayınları, s.651.
- DEMİRKIRAN Ö. ESER, H. B. KEKLİK B. 2011. *Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık Ve Hesap Verebilirlik*

Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), ss.169-192.

DUR, İ.İ. 2011. *Yerel Yönetişim ve Kent Konseyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜRLEYÜK, B. N. 2014. *Türkiye- Avrupa Birliği İlişkileri Açısından Yönetişim ve İnsan Hakları*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

KARAKUŞ, G. 2011. *Yönetişim Yaklaşımı Perspektifinden Türkiye’de e-devlet Uygulamaları ve Maliye sgb.net Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

ÖZTOPRAK, A.A. 2011. *Yönetişim Yaklaşımı ve Belediyeler: Yönetişim Göstergeleri Açısından Malatya Belediyeleri Araştırması*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

SOBACI, M.Z. 2007. *Yönetişim Kavramı ve Türkiye’de Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme*, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), ss.219-235.

ŞAHİN, E. 2011. *Vakıfların Yeni Yönetişim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi ve Türkiye’nin Yönetişim Sistemine Katkıları*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

ŞAHİN, Y. 2014. *Yönetim Bilimi ve Türk Kamu Yönetimi*. Ekin Yayınevi, Bursa, 386s.

TORTOP, N. İSBİR, E. G. AYKAÇ, B. YAYMAN, H. ÖZER, M. A. 2012. *Yönetim Bilimi*. Nobel Yayınları, Ankara, 523s.

YALÇIN, A. 2010. *İyi Yönetişimin İlkeleri ve Türk Kamu Yönetimine Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

YAĞMURLU, A. 2007. *Bilgi Edinme Kanunu ve Halkla İlişkiler*, *Amme İdaresi Dergisi*, 40(4), ss. 63-79.

YÜKSEL, M. 2000. *Yönetişim (Governance) Kavramı Üzerine*, *Ankara Barosu Dergisi*, 3, ss. 145-160.

<http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/23/bilgi%20edinme%20hakkı.pdf>, 17.03.2017.

https://www.tbmm.gov.tr/bilgiedinme/degerlendirme_kurulu_raporlari.htm, 20.03.2017.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6339.pdf>, ÜNAL, I. *Verimliliğin Önemi ve Eğitim İle İlişkisi*, 13.04.2017.

https://www.btk.gov.tr/File/?path=ROOT%2F1%2FDocuments%2FTez%2FFiliz_MUFTUOGLU.PDF, 13.04.2017.

http://www.ttb.org.tr/mevzuat/index.php?option=com_content&view=article&id=105:sanhaklari-evrensel-bdges-&Itemid=36, 13.04.2017.

Game as a Life and Life as a Game: On Phenomenon of Ancient Turkic Doll Art «Orteke»

Aktolkyn KULSARYIEVA, Madina SULTANOVA, Zhanerke SHAIGOZOVA
Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract: *In the article the phenomenon of game is considered as one of the best strategic of teaching. Current «game boom» in its different manifestations raises a range of questions, urged to explain many interesting moments of modern life. Increasing globalization led to challenges, the answer of which demands the necessary intellectual and practical baggage of skills. The last is formed during the whole life and based on constant training. The main important thing here is the human's ability to control the game consciously, to understand its essence, transforming its entertaining energy into practical skills of real life. In our research we focus on traditional doll art of the nomads of Central Asia «Orteke» that have been forgotten. We study this phenomenon as special teaching method, allowing to preserve and broadcast traditional knowledge and skills that shape social-communicative dimension of human's life in many ways. In this regard, we intend to find out the following: why the game from the point of view of traditional thinking of nomads is one of the best concepts of teaching? How the phenomenon «Orteke» combined the game and the training? What does Kazakhstan do today to preserve the art «Orteke»?*

Keywords: *game, non-traditional teaching methods, nomads, «Orteke», cultural heritage, Kazakhstan*

Introduction

What does game mean for us? We perceive it as something taken for granted in childhood, but hesitate when we grow up. As the society evaluate us by our deeds, the striving to play might seriously exert an influence on our rename. Chess and other intellectual games have always contributed to the strengthening of reputation of solid, educated man, and collecting of dolls or game models of automobiles ceased to be a sign of infantilism for a long time.

The majority of popular trainings and methodic of «establishing» of self as successful in many ways of personality were based on the game. Here the business games allow projecting the intended to real actually. The specialists offer to analyze any ones «ordinary» day, in order to convinced how passionately we want to play when it is necessary to work, and how we furiously compel us to believe in fact that game interferes to our work and development.

Today human tries to play as ever. He with the same enthusiasm plays in the childhood and in an adult life. Game industries experience a real

boom: from elementary toys for the children to difficult computer technologies for elder gamers. How this phenomenon might be explained?

We assume that it is directly related to the education, which became «the deal of whole life» in post industrial and information epoch. Playing, the human trains therefore, constantly widen ones intellectual baggage and he wants and *ought to* play. Human takes not only theoretical information on how to live properly, through the games, but the main thing – the practical skills and individual experience as the base of successful socialization and communication.

Currently, one of the most acute issues is the decreasing level of socialization of society, especially the youth. The widespread reasons for that is the lack of access to qualitative educational services, ethno-cultural and religious differences, language barrier, personal passiveness and others. Games are one of the simplest and favorite ways of escapes from reality. Games more than others allow us to plunge into «other» space, where virtual reality replaces the habitual world. In modern world

the main attention is focused only on its entertaining function. Game has lost its archetype, sacral meaning.

We should address to multiple experiences accumulated by traditional cultures of the world. In traditional societies has always been fruitful, «manpower» and «free energy». The universality of the game space, its powerful training potential is the easiest and at the same time productive process of learning and development of the world. This was perfectly perceived by the traditional culture. Because the game is older than culture, and culture stemmed from them (Huizinga, 1992).

Kazakhstan is a part of the global world and active consumer of the game production. Globalization caused the development of most modern game technologies but at the same time became the reason of increasing interest to traditional types of the games. It is caused by the need of people to study, generalizing traditional and modern experience.

Ancient Kazakh doll art of "Orteke" is one of the multiple sides of unique educational system of nomads of Central Asia. In the course of game the world picture was revealed, information was given, knowledge was accumulated, personal experience was added. We believe that Kazakh "Orteke" is an integral element of world practice of sacred training games as it pursues the universal aim: to teach the person to find the place in the world and society.

At the moment "Orteke" is the lost art in many respects which is poorly studied in practice. The most interesting researches of the phenomenon of "Orteke" are carried out by (Omarova, 2014) in the context of studying of traditional music, but doll art of "Orteke" as synthesis of game

and training in Kazakhstan has never been a subject of systematic scientific development.

What is our life? It is a game!

Game is an invariable satellite of the history of mankind and is stemmed from ritual shaman practices and mythological consciousness. With the evolution course the semantic nature of the game has undergone radical transformation, having lost a sacral essence and having left only an entertaining component. All traditional cultures of the world always knew that game is a direct and most effective way of training and therefore used it for accumulation of practical experience which is the main criterion of a physical and spiritual maturity.

The modern person knows that game is filled with ideas of relax, risk or skill, by all means it bears with itself the atmosphere of rest and entertainment. Game calms and amuses (Huizinga, 1992). Its consequences are not terrible; it is always possible to return and anew to change. If founders of computer games are unanimous in opinion on their unconditional usefulness, consumers are not always so optimistically.

A man, playing, designs a situation, manages it, creates the own world. A "game steps over scopes clearly biological or, in any event, clearly to physical activity. A game is a rich in content function with many verges of sense" (Huizinga, 1992). In this context a game with dolls is original analogue of global mythological action, and a man is implied as a creator of the dolls.

Mythology of all people of the world, including the Turks, unites plot creations by God of the first human being from a clay doll which is the similarity of Creator. Playing with a doll, manipulating it, a man feels itself

Creator. Therefore "being a mediator, a doll simultaneously comes forward as a representative of these two worlds: the world of people and world of Gods" (Morozov, 2010). In this sense of mediator between the worlds and twin of man a doll has always been used by shamans. It represented the material display of intentions of shaman, helped to accomplish certain rituals and ceremonies, treat people.

All cultures of the world have the sense of game as peculiar modulator of the parallel world. So R. Kayua writes that the kite in the Far East was "external" soul of the owner who remains on the earth, but magically (and in real – a cord which the snake holds) is connected with the fragile paper construction given to the power of air streams" (Kayua, 2007). Any game in the ancient time had a character of symbolical representation of reality. It is a certain sacral activity on which prosperity or a fulfillment of destiny of the certain person or the whole community depends on.

In general, the doll in any traditional culture has a number of aspects: mythological, ceremonial and ritual and game. However, the marked aspects according to A. Morozov "are not in the ratio of rigid hierarchy: from the myth to a ceremony and game. The ceremonial and game uses of a doll can provoke creation and expansion of mythological interpretations of this practice. And on the contrary, the ceremonial and game uses often represent subject and effective implementation of the myth" (Morozov, 2010).

The similar understanding of game exists at Turkic peoples (Kazakhs). Kazakhs call a doll with the word "*kuyrshak*" which comes from a root to "*kuyr*" - to fry, ashes, and pieces of coal. The president of the Union of handicraftsmen of Kazakhstan and famous master application

engineer A. Bekkulova told us that in the ancient time in Kazakh culture there was so-called "a cindery doll" where a rag body of future doll was filled with ashes from the fire. In this doll the symbolic in two values is easily read: home ashes storage when moving (and, moving ordinary business for nomads) and communication with ancestors (a cult of ancestors), going back to Zoroastrian tradition of burning of bodies of the dead, and fire cult in general.

Everything that is connected with fire and the remains of fire is sacred for the Kazakh-nomad, it is impossible to step on the remains of a fire, it is impossible to step over it and to pour on them water. The sacral sense of such doll is obvious, thus ashes probably were the intermediary between otherworldly and inner world, between ancestors and their descendants, that was also that here and right now (Surikova, 2012). The analogue of "a cindery doll" and the nature of duality of its world are well-known to Slavs, Udmurts and the Turkic people of Eurasia.

In old times "the dolls made of the straws wound by fabric a *chiye* (a sandy reed) were a favorite toy of the Kazakh girls. Externally they were very conditional and seldom had an expressed portrait characteristics. The ban on designation of the face of a doll was explained by that the anthropomorphous image in traditional consciousness was always associated with ideas of soul which, wandering on the world, can be installed in the image, suitable, similar to the person" (Stasevich, 2014).

Playing with a self-made primitive doll, the girl "tried on" a role of mother, learned to trust the instincts and intuition. Such doll was not an entertainment at all, but a girlfriend, the adviser, personification of mother and an embodiment

of all primitive Female essence which then the girl, having matured, is obliged to transfer to the daughter.

For Kazakh children there were a set of games, but these were not empty entertainments, but some kind of school, specific educational process. After all in the course of game the child learned to consider, catch a rhythm, found coordination, perfected intuition and intelligence. The moral aspect is very important too: playing, the child found the bases of ethics, morals, studied justice and honesty, courage and ability to empathize, "support" friends. There were games aimed at knowledge of world around where children imagined the birds and animals, studying their habits and features.

Demonstration of force, dexterity, sharpness, sometimes cunning as the integral elements of any national Kazakh game, - actually no other than a way to join ancient tradition, to become its part, literally "to create the myth" by oneself in real time. The same principles are found by us worldwide within the existence of traditional cultures from Siberia to the Peruvian Andes where the concept of respect and tolerance as the basic principles of socialization and a survival is always regarded as of paramount importance (Bolin, 2006).

Games united generations invisible, but strong threads, they and now exist to be "a link, the intermediary capable to influence imagination of the person, to transfer it from momentary household, real to other historical or fantastic, art or religious spheres" (Goldovsky, 2013).

Doll art of "Orteke": from a ceremony to game, from game to knowledge

Ancient syncretic art of Turkic peoples of "Orteke" has the conventional status doll and

musical as it is synthesis of several types of art creativity: arts and crafts, music, dance and art of driving of puppets. We would like to concentrate attention on "Orteke" not so much as on a musical phenomenon, but on its cultural and educational function of transfer of mythological sacral knowledge and collective cultural experience to the next generations.

The "Orteke" represents syncretic action in which the musician-puppeteer, his dombyra, a leather membrane, similar to a voluminous drum, and a small wooden figure of a mountain goat flow, tied up to the musician's fingers by one string participates. When the musician starts playing, the goat starts dancing too, beating off on a membrane rhythm tiny hooves. In old times both children and adults were fond of this action bewitching the untactful and magic simplicity. It was both a ceremony, an entertainment and a lesson.

It is interesting that in "Orteke" the puppeteer operates not by himself but it is mediated through a musical instrument. That is here the person controls not only spatial object – a goat, but also temporary – music. Music sets rate of the movement of a doll (dolls): the music, the more intensively than the movement of a figure is more vigorous. Degree of reality and plausibility of movements of a doll depends on skill of the musician: higher skill degree – more plastic, more natural than the movement "Orteke". But the matter is not only in it. The secret is in the skills of the artist application that made a figure. Joints of «Orteke» are so mobile that it can go, tap with hooves and jump almost like real mountain goat – *teke*. It is reached by means of a special engineering design of joints of "Orteke" which is share according to anatomy of an animal to on three parts at least (Bayzhigitov, 2012).

The flat surface of a field on which the "Orteke" dances, is a round or quadrangular leather membrane. A pedestal forms for a doll are deeply semantic. The circle is a projection of Earth as celestial body, in this case a *kiyiz ui* (*yurta*) analogue of mini-space of Kazakhs. The squared shape is the ordered Median world. That is "Orteka" dances, dominating over the world.

The drum membrane was fitted by goat skin as it possessed necessary durability, density and elasticity. Goat skin, as well as a goat makes deep symbolical meaning. Also as well as a deer, a goat – the most ancient Indo-Aryan archetypic image. Nomads of Central Asia had a sacral doctrine about sounds, including about acoustic properties of skin as activators of sound waves of different frequencies. "Sounds too sharp and deafening are not natural, the same as the tools publishing them. Use these sounds in special cases (in the field of fight), their action can be compared to the effect of drugs or even poison to deafen or stun", - wrote about ancient Turkic peoples al-Farabi (Al-Farabi, 1993).

The goat skin used in musical instruments differed in special sonority and purity of a sound. Besides, the subtlety and durability of such skin caused wide sound range. It was not only an important tool property (material level), but also an indispensable condition in ceremonialism, especially shaman (sacral level). The more purely "sings" a shaman tambourine, more audible was the voice for the spirits called by the shaman.

The fact that in the Altai, Tuva and South Siberian Shamanism the tambourine was fitted only by skin of wild hoofed animals and surely males (*a maral*, *an elik*, a deer, the roe, a mountain goat), and was forbidden to use for

this purpose skins of pets (cows, rams) works for this theory. The skin symbolized a riding animal on which during a *kamlaniye* the shaman made the trip (Potapov, 1991).

The "Orteke" in understanding of Kazakhs is the special ceremony which is carried out on a joint sacred/ritual and worldly/games and goat skin is a peculiar uniting the heaven and terrestrial. On the one hand the goat is the carrier of divine Chaos, on the other hand the person is capable to control it, that is the "wild" nature of a goat can be controlled if necessary.

Some modern researchers (G. Omarova, B. Abishev and others) consider that "Orteke" goes back to a cult of hunting magic. On the etymology of the word "Orteke" of G. Omarov, writes, "that there are two semantic translations and meaning: the first is chestnut color, the second is a hole, a ditch, a ravine, a trap" (Omarova, 2014).

The figure of "Orteke" was painted really usually in chestnut color (a hint on the "fiery" nature of the character and his actions). And the pattern of the dance caused by a special musical rhythm flow as if it reproduced the actions of the animal who got into a hole, a trap, an ambush: in a step to music that rises, falls in turn on forward and hind legs as if endeavoring to rise and therefore the dance "Orteke" more likely dance of the lame, padded or hit animal. The animal that got to a hole is more often a mountain goat – *teke*, seeking to be released, tried to jump, was turned and made other sharp, broken movements which, according to B. Abisheva, possibly formed the basis of "Orteke" (Abisheva, 2013).

In Turkic traditional culture hunting for mountain goats – *teke* was strictly regulated. Shamans and skilled hunters were perfectly

informed that production in a certain quantity is sent them from above, and everything that is beyond (there were no accurate rules, the hunter himself knew when it is necessary to stop), not from light powers, but from powers of darkness. Besides in all traditional cultures of the world there was a secret law in hunting ceremonies from deep antiquity: hunters apologized to the animals killed by them, paying a tribute of respect to their speed, dexterity, strength of mind and sacrifice and appealing to "spirits owners", being afraid of their revenge (Frezer, 2003).

The most detailed data on a stump of "Orteke" remained in musical culture: now it is known four of the same name of *kuii* and dance, some *kuiis* are very popular with modern musicians. G. Omarova and some other researchers speak about these uniform roots of *kuiis*, despite their regional differentiation (Omarova, 2014; Kuzbakova, Zhumadilova, 2012).

We believe that the magic hunting nature of "Orteke" is one of the aspects of this phenomenon, but not determining. More likely, this is the reflection of deeper mythological-religious processes that compromise the center of a picture of the world of ancient nomadic culture of Central Asia.

The archetypic motive of Creation is a semantic cornerstone of "Orteke", in our case, the Goat, that creates real in ritual dance. Here, the dance is the key moment in the course of Creation of the world. Semantic dance is the phenomenon uniting the Sound and Action where the first manages over the second that might be interpreted as a terrestrial projection of the act of Creation – "Dance of Creation".

Mostly, dances of gods are the acts of creation, as well as dancing of shamans, assume the

spinning, the vortex and other movements which the broken drawing is the specific story how the World was created. Smoothness and rotundity of an amorphous condition of primary "non-manifestation" has to be changed by sharp, spasmodic pushes impulses, like movements of the growing fruit in mother's womb. In the process of development of the child, mother feels more clearly herself his accurate rhythm: heart beat and pulsation of an organism. We would compare semantics of "Orteke" especially with the creation of life because in an image of a mountain goat – *teke* Turkic peoples, most likely, saw personification of the Founder.

Speed and character of music predetermined the movements of a doll. It was not a simply dance, but the history which is developed in the face of public. As well as at any puppet theater, the purpose of traditional "Orteke" was to direct the interest of the audience to a figure, music and action, having taken away the musician's person in a shadow. Though the musician was in close proximity, attention of witnesses completely seized "Orteke". So game from the level of an entertainment went back to the sources – to a ceremony, and action became a narration how everything began.

At first, *tauteke* it is not mobile, its figure with the drawn-in legs quietly lies in the center of a leather membrane. The musician starts playing, but mostly the time is necessary – the overture before a *tauteke* "recovers". He has to hear Music, understand it, literally, "to catch" its rhythm.

Rising from knees, the goat starts tapping with hooves, at first it is easy and quiet, then everything is more rhythmical, active and more loudly. Its movements from deliberate and lazy become sharp, dynamic and abrupt. Clinking

hooves, foot tapping, *tauteke* symbolically "splits" the matter, being guided by divine Music of the invisible Musician.

Music or Sound was the most important here. A sound as an initial impulse, motivation to Action. The idea can be born and completely be created, however it will never become anything to others, there will be no need of Action yet. According to T. Asemkulov's theory (Asemkulov, 2013) in "Orteke" as a ceremony different sacred forms are synthesized: in the beginning Music awakens dozing Wooden (The tree also is Earth projection) *tauteke*, and it hooves starts "splitting up" the first-born Stone similar to the dancing fire languages, *tauteke* plunges more deeply into dance; it as if the Wind dominates in the space entrusted to it; Earth and Water interrelating so gradually in order to become Maternal Milk – life which will finish the terrestrial affairs in the Grave in due time.

Field researches of different aspects of traditional cultures of the world and their scientific judgment allowed M. Eliade to draw a conclusion that cosmogonic "myth tells about the acts of supernatural beings and about the manifestation of their power, and then it becomes model for imitation by the person" (Eliade, 2002). In this regard the myth representing a metaphysical basis of "Orteke" is urged to be substantiated in doll and musical action because of the paramount importance for formation of a picture of the world as it is the myth of Creation. It is nicely explained by M. Eliade: "in most cases to know the myth about an origin is not enough, it needs to be retold and shown" (Eliade, 2002).

Analogues of Kazakh "Orteke" exist in Kyrgyz, Kalmyk and some other Turkic cultures. For example, at Nogais the "Orteke" is called as

"Orteke" and it is considered especially children's entertainment – the doll theatrical action played by adults based on ancient Nogai legends. Also doll characters of the same animals participated in the Kalmyk dances "*Tekin Bi*" and "*Bukhin Bi*" (imitating habits of a goat and a bull), giving nature of a peculiar musical and doll representation (Badmayeva, 1992).

At first sight, the "Orteke" for male musicians is an opportunity to show the masterly skill at two levels: acoustical and visual; for women – game of their children, a way of derivation of the smallest; for children the aspiration to seize skill of "Orteke" is more senior; that is for children and teenagers it is an entertainment, turning into training.

Looking closely at the dance "Orteke", you start seeing deeper. It is important that "Orteke" as well as a lot of things in Turkic culture are a peculiar synthesis of a ceremony and game. Here, the Game an entertainment in the last turn. It sometimes the best way to hide the most important, having placed it on most foreground, preserving thereby Knowledge.

Conclusion

Modern human being is "the human playing". But it is concerns entertainments in the last turn. Today the game is an essential vital strategy, and the new generation grows and develops literally at the games.

Globalization caused essentially new format of the communication relations, and from them game takes both the contents, and the purposes, achievable through game. We believe that it is now expedient to consider the game as a special way of life allowing looking in a new way at oneself and the place in social life, adequately

to perceive many political phenomena, to produce multipurpose approaches to justification of social processes and changes.

An intelligence and an ability to think creatively and non-standard is the main capital of modern human. The flow of information increases in a geometrical progression every day and the most actual problem now is to find the shortest and effective way to transfer it and to acquire. In this context referring to own cultural heritage with the purpose to learn, comprehend and apply some principles of nonconventional methods of training it is an unconditional innovation. The Kazakh traditional doll art of "Orteke" is not only a valuable element of ethnic memory and an interesting cultural phenomenon, but an excellent, still actual technique of training, preservation and broadcast of the knowledge representing a spiritual platform of society.

References

1. Huizinga, J. *Homo Ludens: Articles of Cultural History*. Moscow: Progress, 1997.
2. Morozov, A. *A doll phenomenon in traditional and modern culture (cross-cultural research of ideology of an anthropomorphism). The abstract on competition of an academic degree of the doctor of historical sciences*. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology of N. N. Miklukho-Maclay of the Russian Academy of Sciences, 2010.
3. Kayua, R. *Games and people. Articles and the essay on culture sociology*. Moscow: OGI, 2007.
4. Surikova, A. *Concept of the beyond of the West European culture*. Bulletin of the Russian Christian humanitarian academy, No. 2, 2012. Page 172-182.
5. Stasevich, I. *Game education and training of children in traditional Kazakh culture: Historical ethnography*. St. Petersburg, 2014. Page 42-48.
6. Bolin, I. *Growing Up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru*. Autin: University of Texas Press, 2006.
7. Goldovsky, B. *Stage direction of puppet theater of Russia of the XX century. History sketches*. Moscow: JSC Design center, 2013.
8. Bayzhigitov, B. *History of Kazakh handicraft*. Almaty: Ulagat, 2012.
9. Al-Farabi. *The big book of music: tractates about music and poetry*. Almaty: Gylym. 1993.
10. Potapov, L. *Altai Shamanism*. Leningrad: Nauka, 1991.
11. Omarova, G. *Syncretism and images of animals in art of nomads (on the example of the Kazakh tool genre of "Orteke")*. Republican public-political magazine "Thought". Access mode: <http://mysl.kz>. Date of the address on January 15, 2015.
12. Abisheva, B. *Kazakh art ""Orteka"" and its analogue in Turkish-Mongol cultures*. New musical newspaper, 03.10. 2013. Access mode: <http://musicnews.kz>. Date of the address on January 15, 2015.
13. Frazer, J. *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*. Moscow: EXMO, 2006.
14. Kuzbakova G., Zhumadilov B. *The musical theatrical performance of Kazakhs: "Orteke"*. Altay studies and Turkic studies, No. 2, 2012. Page 184-192.
15. Asemkulov, T. *Talasbek Asemkulov's articles about the Kazakh mythology: Eternal sky of Kazakhs*. Almaty: SaGa, 2013. Page 657 - 691.
16. Eliade, M. *Aspects of the myth*. Moscow: Academic project, 2002.
17. Badmayeva T.B. *Kalmyk dances and their terminology*. Elista: Kalmyk book publishing house, 1992.

Legacy of Heroes “Munyet-ul-Guzat”

Shynar AUYELBEKOVA, PhD, Assist.Prof.
Suleyman Demirel University, Kaskelen/KAZAKHZSTAN
Auelbekova.shynar@mail.ru

Abstract: From the ancient times there were works about horsemanship and military art in Arabic and Turkish literature. The works were written in the language which authors described as “Halis (original) Turkish”. The article discusses the history of the works written in Mamluk-Kipchak period, in particular “Minyetul-guzat”, which reflects the Turks’ history full of victorious campaigns and heroism. “Minyetul-guzat” was written to teach people the art of horse riding and fighting using weapons. War weapons and the way of their use are described and explained in it in detail. Created in the period of Kipchaks, “Minyetul-guzat” is important starting point for understanding the language and history of those times. The vocabulary of the work can be used to determine the connection between Turkic languages. The article aims at discussing the topic, content, language, vocabulary, style, cultural aspects and special features of “Münjetül-guzat”. Special attention is paid to the analysis of vocabulary, word usage and meanings of particular words. Also, their usage in contemporary Turkish languages is mentioned. Existing copy of “Münjetül-guzat” was translated into Kazakh. The vocabulary used in “Minyetul-guzat” to describe horse tools was compared to Kazakh equivalents.

Keywords: Münjetül-guzat, Kazakh language, horsemanship, military art, riding equipment

The sources of the work "Münjetül-guzat" describing war culture of the Mamluk-Kipchak era are books including such topics as horse riding and archery and written under the name ‘fūrûsiyye’. They were written in order to teach Mamluk soldiers different fighting skills. “The Mamluk soldiers were receiving their training, which included various warfare training in accordance with the system described in such books. The prominence of ‘fūrûsiyye’ tradition in the Mamluk state military system was so great that it was regarded as “the prime condition of being a sultan”. (Cetin, 2011, pp 71). ‘Fūrûsiyye’ contained all the information important for a mamluk of that time. It is said that “‘fūrûsiyye’ training included horse riding, spear game, archery and use of sword, so a person who gained skills in these four areas could be called ‘faris’”, which means professional in riding a horse. (Çetin, 2011, p

73) In Mamluk time to be a well-developed person one had to learn such skills as horse riding, using all kinds of weapons on horse, understanding horse behavior and knowing how to use a horse in every situation. Thus, writing of the books containing warfare topics was a demand of the time. Lots of the books in Persian and Arabic were written to meet the demand. Later the books were translated and commented in Turkish dialects named “Halis (original) Turkish”, “Turkmen” or “Turkish”. One of the works related to military service, “Münjetül-guzat” was written approximately in the year 850 according to Muslim calendar. The texts have been interpreted and commented on (Inan, 1953, pp. 67-71) and the peculiar features of the language and the lexis used in them have been investigated so far. The texts were also translated into western languages. “Münjetül-guzat” was translated by K. Oztopçu in 1986

into English under the name “14th Century Mamluk-Kipchak Military Treaty - Munyatu'l-Guzat”. In 1959 Omeljan Pritsak transcribed a part of the text and translated it into German. (“Das Kiptschakische”; Philologie Turcicae Fundamenta, Wiesbaden 1959, pp. 85). Ananiasz Zajaczkowski has also transcribed a part of the text and translated it into French (Zajaczkowski, pp.21-30).

"Münyetü'l-guzat" was also studied and translated by Turkic scholars. In 2002 doctor of philology R. İslamov translated the text and grammar index of M. Ugurlu into Tatar language. He also wrote the review of his work named “Газыйларның теләп алганнары” (What the veterans desire), “Gazilerin arzu ettikleri şey” in Turkish, in the newspaper “Asırlar Avazı”. M. Ugurlu's article entitled “An Important Remembrance of the Art of War in Turkish: Münyetü'l-guzât” has been translated and published in Tatar language. “Münyetül-guzat” was translated into Tatar language as “To those who fights for their religion” (“Дин өчен көрәшүчеләргә”). The following information is given about the original version of the book in Tatar “Әлеге китап хәлифә әл-Мөкътәдир Биллаһ-ның (908-932 еллар) ат караучылар баишыгы булган Мөхәммәд бине Ягъкуб бине Гали Хаззам исемле затның “Әл-форусийа фи рәмйел-җиһад” (“Сугышта уктан атуда батырлык”) дигән хезмәтенең өченче бүлегеннән тәрҗемә кылынган”. It shows that original book was dedicated to the skill of archery needed at wartime (“el-Furusya fi remil-cihad”). There are different opinions on the source of “Münyetül-guzat”. H. Ritter states that the origins of the book go to the source in Arabic called “Kitabu'l furusiye ve'l-baytara”. Fehmi Edhem Karatay argues that the main source of the book is “el-Furusye fi Remy el-cihad”. K. Öztopçu claims that the source of

the book is a shortened translation of the third and following parts of Muhammad İbn Ya'qub İbn Ahi Hazzam al-Hatli's book “*Kitab al-Furusiyya va'l-Baytara*” and the names of the chapters in “Münyetül-guzat” are the same as the names of the parts of aforementioned book. According to Öztopcu “First two pages named “*İbtida al-Rukub va Ta'allum al-Furusiyya*” have the same name as the Arabic work. Nobody made an attempt to copy or translate this part.” (Öztopçu, 1986. p. 1).

"When we translated the manuscript of "Münyetül-guzat" held in Topkapı Palace Museum into Kazakh we understood the necessity of being aware of lots of things such as the inner world of the writers, their perceptions of this world and the other world, their expectations, the reasons for writing the text, their audience and the perceptions of the audience when we read old texts manuscripts. (Tekin, p. 90) As "Münyetül-Guzat" was written for soldiers the authors did not mean to create literary masterpiece. It was written in prose in order to teach soldiers the art of war, horse riding and archery. The main audience the text was meant for was Mamluk soldiers and horse-riders. The main purpose was to teach the skills of horse riding, protecting oneself from enemies, using bayonet, hitting, arrow shooting and the secrets of riding in every situation. Terms and special words peculiar to Mamluk period were used in the text. While translating the text into Kazakh we had to research into primary meaning of such words as “gaziler”, “faris”, “farislik”, “hasekiler hası”, for denoting whom and in what circumstances they were used as we thought it was important for translation process. There are lots of examples of Kipchak Turkish in “Münyetü'l-Guzat”. It was found out that 55% of all the words in the text are from Arabic, 41,46% are from Persian and 0.85% are from Mongolian languages.

(Uğurlu, 1986, p. 17) The text is also rich in Turkish words, as the writers used Arabic, Persian and Turkish synonyms for the same word.

One of the Kazakhstani scientists, S. Duysen wrote an article about “Münyetül-guzat” named “Askeri adebyet ulgisisinde jazılğan ortagasırlık koljajba” (Eurasian University “Herald”, 2016, № 1, Astana, p.150). The name of the article, which in Kazakh sounds as «Муниетул-гузат» «Жеңімпаздардың өтініші бойынша орындалған іс» has nearly the same meaning as M. Uğurlu’s “Gazilerin arzu ettikleri şey” (What the veterans desire) in Turkish, but the word “veterans” was translated as “winners”. Although it was not mentioned in the article by S. Duysen, the work was based on M. Uğurlu’s transcription, grammar index and introduction written in 1986. M. Uğurlu notices that “The translator did not mention his own name as well as names of the authors of the original text and the name of the text itself”, supporting his opinion that the names of the text and the writer are unknown.

“Münyetül- Guzat” is a very important source of information about the roots of Turkic culture. Tatar historian D. Sharafutdinov in his work “İgra delo seryoznie” states that the original source of “Münyetül-guzat” is the work of Bulgarian writer Yakub bin Gali Haz-zama (X) named “Al-Farussya fi Ramil cihad” and shows the links of Tatar culture to the texts supporting his views by examples from “Münyetül-guzat”. (Şarafutdinov, 2002, 284-286).

The text was translated into Tatar in 2002 under the names “Фарис ниятен ихлас бәрлә Тәңре юлына кылсын” (Intention of a warrior (horserider) to go to God with ihlas (love of God)) and “Сөңгеңне куреклек кутәргел...”

(Raise you byonet with grace). Words “*faris*”, and “*farislik*” were translated as *atlıgvardıya* and *атлы сугышчы* meaning *cavalryman*.

“Münyetül-guzat” was translated from Arabic and Persian for the libraries of Mamluk governors and sultans. The translations are referred to as Mamluk-Kipchak works. Such works are researched under three categories taking into account Oguz-Turkish and Kipchak-Oguz mixture of languages. “Münyetül-guzat” is said to have the peculiarities of Kipchak language.

Importance of “Münyetül-guzat” is not only in its connection with Turkic culture, but also in the fact that it gives information about Turkish and its dialects. Selcen Çifçi in her work named “*Kalıplaşmış Bir Zarf-Fiil: “Giderek”*”, in which she compares some Turkic languages, mentions that “Participle ending of *giderek* can be met only in Old Anatolian Turkish and Kipchak Turkish in the text of “Münyetül-guzat”. Although it is difficult to be sure that the ending was used only in Kipchak as “Münyetül-guzat” was translated into Oguz and neighboring languages.” (Çifçi, 2016, pp. 267-277). As an example the following sentence can be given: *Atıñm katıg sürüp takı iyeriñde anın saru kıyışarak oturgıl.* (Uğurlu, 1987, 62a/3).

In his work “Türkçe’de –*madan*, –*meden* Ulaş Ekinin Yazılışı ve kullanılışı” (Use of –*madan*, –*meden* gerund complement suffixes in Turkish) Huseyn Aziz researched the negative suffix –*ma* and case suffix –*den*, from which he stated the suffixes –*madan*, –*meden* were formed and comparing the suffixes with their counterparts in other Turkic languages noticed that in “Münyetül-guzat” the suffix is used in the form of –*madın*, which led him to the conclusion that “the meanings of participles with the suffix were negative. This suffix was used in Harezmi Turkish on its own and together with tense

suffixes, like in examples "*özin tutı bilmedin attı fulan ner seni*". In Kipchak Turkish we can see only one example of the suffix use in the form of – *madın* in "Münyetül-guzat": "*bu hilelerni kılmaklıkka eyesi hazık ve hafif kerek kim tuymadın kıla bilgey*". And in the works in Old Anatolian Turkish the suffix, which is frequently used, has the form –*madın*, –*medin*. (Hüseyin Aziz, /Journal of the College of Languages, №90, Türkçe'de –*madan*, –*meden* Ulaş Ekinin Yazılışı ve kullanılışı).

In conclusion, it is worth to mention that Münyetül-guzat is one of the most important pieces of literary heritage of Mamluk-Kipchak period. In this article we considered the content, topics, language, style and other peculiarities of the literary work. We also considered the sources and some historical aspects of creating Münyetül-guzat. Vocabulary scope as well as etymology of some words were analyzed in connection with modern Turkic languages. Terms connected with horses and horse riding found in Münyetül-guzat were compared with their counterparts in modern Kazakh. In our work we also considered some traditions portrayed in the aforementioned manuscript. The examples of some grammar given in the article show that some gramatical features of Turkish language and its dialects can be met only in Münyetül-guzat, which makes it the source for many further researches.

References

- Aziz H, /Journal of the College of Languages, №90, Türkçe'de –*madan*, –*meden* Ulaş Ekinin Yazılışı ve kullanılışı).
- Cetin A., Archery in Mamluk State // Gazi Turkiyet, 2011, Issue 9, pp 71.
- Çifçi S, The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, №: 45, p. 267-277, Spring, 2016.
- Igra - delo ser'yeznoye (Iz istorii traditsionnoy kul'tury
www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/...01/ ..
- Inan A, "Oghuz-Turkmen and Kipchak Dialects and" Halis Turkish "in Egypt in the XIII-XV Centuries," Turkish Language Survey Yearbook-Beleten 1953, Ankara 1954, pp. 67-71)
- Islamov R., Faris nayiten ikhlas barlan Tanre julina kılsyn, / Gasyrlar avazy /, 2002 ½
- Islamov R. Farislyknyn olug manfugatlek ashlarannan // Gasyrlar avazy- Ekho vekov-2002-No.3 / 4-B 284-286
- Islamov R., M. Ugurlu-Mumluklur adbiyatı yadkjarlarenan "Mnjytel-gozat", Gasyrlar Abazy, 2004.1 (35)
- Oztopçu K, 14th Century Mamluk-Kipchak Military Treatise: Munyatu'l-Guzat, 1986.
- Öztopçu, K., Münyetü'l-guzât: 14. yüzyıla âit Mamluk-Kıpçakçasıyla yazılmış bir risâle. Cambridge, Mass.: Harvard University, Office of the University Publisher. Öztopçu, (1989).
- Şarafutdinov D, Gasirlar Abazi, 2001/1, Исламов Р. Фарислыкның олуг мәнфәгатьлек эшлареннан//Гасырлар авазы –Эхо веков-2002-№3/4 –Б 284-286).
- Uğurlu M, Münyetü'l-Guzat, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1987.
- Zajackowski A, "La traite de l'art chevaleresque "furusıya) en version mamelouk-kıptcak", Rocznik Orientalistyczny, XXXIII, 2, Warsaw 1970, pp.21-30.

Media Text as a Type of Visual Communication (Pragmalinguistic Research on the Materials of Kazakh and Turkish Newspapers)

ESENOVA K. O.

Doctor of philological sciences, Professor of Abay KazNPU

ISMAILOVA F. K.

Al- Farabi KazNU 4th course student

It is known that at the turn of the centuries all the sciences, especially in the field of linguistic development there are many directions. If one say that role of information in the period of globalization is very important then it should be focused on the different delivery methods of information. At the same time it is important to consider the language with other semiotic system. If language is primarily as means of communication, then considering it with the nonlinguistic means or study, in general undoubtedly impacts on the process of successful completion of communication.

Pragmalinguistic means will be used for a wide range in text linguistics in accordance with the laws of the text formation. Its goal is to gain the most amount from text-based information. K.Gawzenblaz divides the text into two parts depending on the nature of the structure:

1. Messages created by pragmalinguistic means (hint, facial expressions, pictures, photographs, etc.);
2. Texts which do not depend on the situation, created without participation of nonlinguistic means [1].

Such kind of messages created by the participation of the pragmalinguistic means

called **active** texts from pragmalinguistic viewpoint. Non-verbal means in the text, supplying certain information attract the addressee's attention. And in order for fully understanding the text information the code should be opened and interpreted.

Recent years the interest of specialists has increased on the study of non-verbal means, i.e the interest to the notion of visual information in the scientific literature. Its distinctive feature from the old traditional linguistics of the text is the actualization of a complex, "unconventional" video verbal text, command, polycode, concepts of Creole text from semiotic point of view (E.E. Anisimova, V.M. Berezin, L.S. Bolshyanova, N.S. Valgina, L.V. Golovina, A.Y. Zenkova, O.L. Kamenskaya, V.M. Klyukanov, E. A.Lazareva, N.V. Meskhishvilly, O.V. Poymanova, Y.A. Sorokin, E.F. Tarasov, L. Bardin, B. Karlavaris, S.D. Sauerbier and etc.).

From pragmalistic point of view one of the special group of active texts is called **Creole**, i.e the text structure are consisted by the codes of different marking systems. "**Creole texts** are the texts consisting of two heterogeneous parts which created by verbal and non-verbal means" [2, 180].

According to written communication creole texts consists of texts in which icons means (images) are predominant in the field of pragmlinguistic means. In general the using sphere of creole texts is very wide. They are used in newspapers, scientific and technical journals, belles-lettres, advertisements, leaflets, etc. The difference between the texts consisting of homogeneous verbal means and creole texts is the addressee will understand encoded information in two moves in perceiving the creole texts: the concept given in the texts associated with the proposed concept in the verbal form, thus, the interaction of the two concepts opens the way for the creation of the concept of a single common creole text [3].

Recognition of the Text as the communication units, as well as its pragmlinguistics which is determined by the use of verbal and nonverbal means of have changed the location of Creole texts in the text linguistics. From semiotic point of view complicated Creole texts have become the most important object in linguistics.

In general, nonlinguistic means are not used to the all the texts published in the press. But comparing just information created by simple words with information potential presented by a variety of colorful Creole texts are undeniable stronger. To a wide variety of texts that are recognized by such concepts require special attention.

There is a growing interest in the problem of visualization from the requirements of modern communications. According to the researchers, the method of visualization is a key element of the text. Especially the print and electronic editions in converting into a single text would increase the level of integration of all the describing means [4, 162].

Thus, the more frequent use of visual information all over the world will be fastened and dominated, and nowadays it occupies a special position in the modern science. According to the conclusion of the sociologist M.Nadin in the science development in the process of globalization the language of visualization plays the role of an international language which performs a connective link without any "bridge" between the countries. The researcher demonstrated 3 reasons (motive) in accordance with his opinion: 1st, through visualization you can achieve a higher level of integration and interaction between people; 2nd, there is a need to overcome the stereotypes of the literary language, hidden nature of the language; 3rd, it will open the way in the history of mankind to conduct a new, definite, transparent nature of the experimental works [5, 40].

Currently in the field of sociology and the humanities it is widely spread the names such as visual antropoliya, visual culture studies, visual political science, visual sociology and visual theory of communication. It is known that the visual concept is in common for all of them. During the study of this modern term scientists pay special attention to verbal and nonverbal parts connection of the text. Especially it is widely used applying both verbal and nonverbal components at the same time in the mass media texts. Among these terms we have chosen the term of Creole texts.

In any case we can not imagine our life without texts, notes, signs. We understand it looking at mass media material. Currently, any journalist in order to strengthen the impact on the addressee tried to place skillfully different images, photos, diagrams, images as it possible in the written text of his article. This, in its turn it is the way for author's intention to convey his

principles to the recipient as effective as it is possible. Currently making overview to the newspapers in the Kazakh and Turkish languages it is noticeable that vast majority of media texts are organized in the way Creole texts and it is rushed first time in the eye. the authors prefer photos, graphs, images which are decorated with the various signs to the pure written texts. It means, first of all, an approach to attract readers' attention immediately; 2, the whole sequence of letters in the form of a picture, an image in comparing to the text information will be in a high level. It is, much more quickly way to convey the idea of text in a picture than in a few words. It raises the readers' interest to the written article.

Usually the text of the newspaper should be devoted to the actual topic that occurs in the country, during a certain historical period. Here is the need to include the political and social problems in the first place. At present time in the Turkish newspapers it is often observed the

articles devoted to the "eternal" problems of our society such as morality, mercy, kindness. We can say with confidence that poverty is the greatest problem for the most people of the world in the era of globalization. Individual state To fight poverty is on the agenda of Individual state and the question which has no answer. Besides of official subsidies from the government for poor families it is very important the organized charity events, charity funds held by businessmen It is pleasure for us that the precedent measures are often discussed in the Turkish language publications. We are sure that Creole text which we have spoken about and often used in the articles devoted to the topic of Charity is the basic approach. Our opinion that Turkey took the 2nd place among the countries of the world for charitable activities can be proved with the help of this photo.

A small child, growing in low-income family and in a remote village far away from civilization reflected in the photo. One can see a number of questions on the eyes of the boy with full of sadness. Looking at the picture of a boy holding bread in his hand, the flame in the stove, the pot on the stove, the boiling tea in the kettle gives an idea of the needy family and it reflects the life of some people who are satisfied that they have only tea and brown bread in their everyday life.

It is known from our religion that a man's being wealthy depends on God's principle. Сондықтан мұсылмандықтың 5 шартының бірі – зекет берудің де баспасөз арқылы насихатталуы аса құптарлық жайт. Therefore, it is pleasure that one of the 5 conditions of Islam – to give the zakat is published on the press.

Creole text, drawing our attention is devoted to the alms which will be given in the month of Ramadan.

Nowadays nobody surprised to see beggars hands asking alms in the big cities, in the place where are the crowded people. Especially young children, people with disabilities who are in a wheelchair, even pensioners with a stick begging has become as commonplace. There are many people who are standing on the road, the people who live only on the alms given by pedestrian. The outstretched palms and a man who threw a coin on that palm, i.e even if we have never seen the image of the receiver and the giving person, we know their social status.

The image of palm full of coins on the background of the mosque in the next photo gives other thoughts to the reader. Every Muslim who believes the mosque as the house

of Allah should hurry to give alms from the beginning of the month of Ramadan. Consequently, minarets that pictured here call for prayer each person as to persuade they to fulfill the conditions of Muslim. It is not difficult to identify the time of the morning prayer in the photo. The special interest is the image of birds' flight around the mosque in the photo...

The meaning of blessing and thanksgiving is very important among the nation's oldest traditions. It is known that the blessing will be given by the guest or the family elder. And to express thanks for food is the duty for both young and elder. However, it is also very important procedure for any person to praise

Media Texts as a Type of Visual Communication...

ESENOVA & ISMAILOVA

Allah for delicious food stretching out his hands and swipe his face before eating. Alaida қазіргі ғоғамда бұл шарттарды түгел орынд жүрген кісі көп емес. Nevertheless, in modern society there are enough people who do not fully fulfill these conditions. It is an amazing fact that birds, unusual creature of nature do not forget about it when an intelligent, educated, reasoning people forget it. According to religious information, pigeons looking for feed do not eat the feed immediately in the case of finding it. They fly around it 3 times as if they thank for it.

The photo will be a great impact on the such religious man who aware of this religious information.

Creole texts influence on the reader's mind is more important and more serious than the written text.

Another issue which is spoken all over the world is the drug problem and it is the common topic for Kazakh and Turkish newspapers. Let's try to improve our thoughts by the article with photo "The world should fight with drugs" published in the Turkish and Kazakh newspapers "Dünya uyuşuyor" and "Astana akshamy"

Dünya uyuşuyor

Астана ақшамы

Turkish media topic is concluded in two words. Heroin, syringe, and curled dollar in the picture show the importance of drug problem in the world level. It is clear that the sitting boy in the inside of syringe means his dependence on heroin.

Both photos were chosen successfully. Because they show 2 sides of a problem.

An image of dollar in the Turkish text means a sign of wealth from one side, from another side it is recognized as the world currency.

The curled dollar shows greedy people's way of currency enrichment and it means to destroy the

public around the world. Next down the
backbones of all over the world community that
meñzey tags. Because drug addicted –a
negative impact on the fate of youth.

Let's consider the picture below.

At first glance, we see the young man and girl
are standing hand in hand, and as if they are
holding the heart softly. And this case may be
associated with lovers, love, romance, sense of
love in the reader's' mind. However, we
understand that the text does not talk about love
story while reading, it is about human organs
for transplantation in medicine.

This approach in linguistics is called “A false
effect”.

But readership, consists of a lot of people who
have different ages, different education, social
status, life experiences, and finally the specialty
while seeing this photograph will be perceived
in different ways. For example, yong men and
girls at the ages of 15-20 will be perceived it as
a picture in terms of romance, older people
may be understand at once the issue of health.

But the medical community, including the
transplant surgeons might be able to understand
what's the topic dedicated to. It is called the
background knowledge in the linguistic
literature. So if one says the newspaper is a
personification of all the news in the life of the
society, at the same time the responsibility of
journalist as the specialist is very big, it is
reflected in the way to introduce each new
achievements of civilization, to present topical
issues in the world level for the public
discussion. The author should use both the
potential lexicon, i.e vocabulary and the
possibility of other branches of science in order
to prove the importance and large-scaled size of
an issue raised by him.

The image is practically impossible in any
given photo. However, with the help of

computer graphics the addresser find the way of using "an impossible thing for human brain". We can say that it is considered as an effective approach in order to illustrate idea in the modern science. It is recognized as the movement based on the principles from abstract to clarity in the language of science. Consequently, the addresser conveys his thoughts to the reader not only in words but skillfully using the photos. It means the final implementation of the pragmatic purpose of the communicators. It is called the background knowledge in the linguistic literature.

References

1. Gauzenblas K. About the characterization and classification of speech products // New in foreign linguistics: Linguistics of the text. - M., 1976. – № 8.
2. Sorokin Y.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function // Optimization of speech influence. - M., 1996.
3. Golovina L.V. Influence of iconic and verbal signs by semantic perception of the text: Avtoref.dis. ... Candidate of Philosophy. - M., 1986.
4. Berezin V.M. Mass communication: essence, channels, actions. M., 2003.
5. Zenkova A.Yu. Visual metaphor in socio-political discourse: the methodological aspect / The variety of political discourse. Ekaterinburg, 2004. P. 39-54.

The Challenges of Vocabulary Learning for Turkish Students in EFL Context: A Literature Review

Merve Nur BOLDAN

MA student, Balıkesir University, English Language Teaching Department
E-mail: merve.buldan@hotmail.com

Fatih YAVUZ

Asst. Prof. Dr., Balıkesir University, English Language Teaching Department
E-mail: fyavuz@balikesir.edu.tr

Abstract: Vocabulary is one of the main issues in foreign language learning. For efficient learning learners must be equipped with the enough vocabulary to overcome the language learning challenge. Many students are discouraged and possibly fossilized either to communicate or to have a structural command of a foreign language due to the lack of vocabulary. The ways students try to decode vocabulary they encounter in a foreign language vary according to different approaches and techniques related with them. The approaches differ whether learning takes place in natural/formal setting which leads to second or foreign language learning. This paper tries to define the difficulties learners experience while they are learning English as a foreign language. It first gives the definitions concerning vocabulary and vocabulary learning issues and next reviews the literature in EFL context. Finally it ends with recommendations and conclusions depending on the literature review.

Keywords: Vocabulary; EFL; Turkish students; language learning; lexis

Introduction

Vocabulary, in the broadest sense, is all the words that occur in a specific language; the body of words known and utilized by an individual person. As Ansarin, Zohrabi, Zeynali (2012) suggests vocabulary is an inseparable part of any kind of interaction which means no meaningful communication can occur without vocabulary. In addition, Ur (1998, cited in Alqahtani, 2015) indicates for vocabulary definition it is possible to include nearly all the words that are taught in the foreign language. English as a global language has variations such

as English as a second language (ESL), English a foreign language (EFL), and English for specific purposes (ESP) etc. In our context, English as a foreign language (EFL) may be described as the use of English language by non-native people who live in countries where English is not medium of communication in general. Therefore in these countries, where English does not play any historical or political role, as Kachru (1992) entitles as “expanding circle”, English has specific and limited purposes. Harper (2004) states EFL students learn English so that they can communicate with other English-speaking people around the

world and generally these learners have an education in their own countries. In particular, Turkey is one of these countries where English is a foreign language and studies have shown that Turkish students, probably like other EFL learners, have difficulties in vocabulary learning. This paper intends to explore the challenges of vocabulary learning for Turkish students.

2. Review of Literature

2.1 The significance of learning vocabulary

Vocabulary knowledge has a significant position in language proficiency since it is a fundamental tool for communicative competence. Lewis (1993) highlights this importance by defining lexis as “core or heart of language”. Similarly, Wilkins (1972) emphasizes the significance of vocabulary by a comparison between grammar and vocabulary and for communication he implies that grammar is quite vital but he adds “without vocabulary nothing can be conveyed”. As Wilkins asserts vocabulary is necessary for expressing and transmitting ideas. Bromley (2007) suggests that vocabulary is a fundamental contributor to understanding, fluency, and accomplishment. This contribution, with gaining knowledge of large vocabulary, is achieved by learners’ grasping written materials better, scoring higher on achievement tests (Stahl & Fairbank 1986, cited in Bromley, 2007), reading texts more promptly and effortlessly. In addition to gaining understanding and reading abilities, the knowledge of vocabulary also facilitates language use and this language use fosters expansion in vocabulary knowledge (Nation 2001, cited in Alqahtani, 2015). Furthermore, the value of vocabulary is illustrated by McCarthy (1990): Without words for conveying

various meanings, learning grammar or mastering L2 sounds successfully cannot facilitate meaningful communication. In conclusion, it is clear that vocabulary is a substantial component of language education and specifically for communication and four basic language skills, reading, writing, speaking, listening, knowledge of vocabulary is required.

2.2. Knowing a Word

The definition of a word can be made in diverse ways; however, three foremost parts, *form*, *meaning* and *use*, are the key aspects for knowing a vocabulary item. Broadly, “for knowing everything about a word, a person needs to know *form*, both written and spoken form, word parts (affixes, root); *meaning*, different meanings of the same word, associations, concepts/referents; *use*, collocations, grammatical functions, constraints.” (Nation 2001, as cited in Lessard-Clouston, 2012). On the other hand, Lai (2005) states the interlinked relation between words, which do not stand in isolation, and language as a complex system. Lai (ibid.) also mentions for success in grasping receptive skills or being accomplished in productive skills knowledge of diverse levels of a vocabulary item is necessitated. Richards (1976) defines knowing a word, in his assumption 2, as being familiar with frequency of coming across that word in verbal and written communication. He also mentions the necessity of knowing that word’s limitations, syntactic behavior, derivations, collocations, associations and semantic value. In his assumptions Richards (ibid.) provides detailed and multifaceted explanations for lexical competence, knowing a vocabulary item. In essence, knowing a lexical item

comprises comprehending numerous aspects of that word and utilizing it for interaction.

2.3. Teaching and learning vocabulary

As other four skills, vocabulary is a prerequisite for language performance since there is a cyclical relation between vocabulary knowledge and language use, both enhancing each other. (Nation, 1993b) Teaching and learning lexis influences other language skills, namely speaking, reading, writing and listening, in a positive way because of the increment and enhancement effect of vocabulary knowledge on these skills. (Alhamami, 2016) For maintaining a lexical item, learners necessitate three distinct processes and these processes are learning the meaning of a word, personalizing it (relating the vocabulary item with learners' personal lives and experiences), and lastly recalling it. (Hadfield, 1998)

The acquisition of vocabulary has some distinctive characteristics for instance; it is a "branching process" as learners acquire it associatively rather than a linear one in which words are learnt mechanically, it also has social properties since acquisition of vocabulary is not achieved solitarily but by exchanging and sharing with others, this process is deeply personal, depending on learners' past and present experiences, and finally it is not only academic and demanding progression but also an experiential one. (Morgan and Rinvolutri, 2004) In addition to these features, Nunan (1991) highlights the significance of new lexis teaching in a context and continues with the assumption that at a later step the chance must be given to learners to handle with new vocabulary out of context. As Kaya (2016) suggests although it is possible to teach vocabulary in different ways it will not help

learners unless they are able to remove the word out of the context and comprehend it. After learning in a context "long-term recall and retention" should be ensured by combining previous/existing knowledge with the new one, in example "they need to be placed into working memory e.g. being compared, combined, matched, sorted, visualized and re-shuffled, as well as being repeatedly filed away and recalled" (Thornbury, 2002) For vocabulary retention, three techniques are suggested by Uberman(1998): visual techniques, verbal explanations, and use of dictionaries. Thoroughly, visual methods are related to visual memory and can be helpful for teaching concrete items in a meaningful way; verbal explanations include descriptions about the lexis with synonyms, antonyms, and collocations as well, "use of dictionaries is one of the student-centered learning method" (Uberman, 1998 as cited in Gülsoy, 2013) since learners can utilize dictionaries themselves and discover unknown words. On the other hand, vocabulary learning, as well as being a branching process, is a collective process along with words improved and established as they are encountered another time. (Nation, 2001) This collective process can be achieved by experience as Allen (1983) indicates "there is truth in the belief that experience is the best vocabulary teacher" since vocabulary learning is self-directed and in learning situations, providing language use by speakers or writers, learners are able to learn equivalent meanings of words in target language. In conclusion, whilst teaching vocabulary educators should consider the significance of it in language education and its aid to other language skills, enhancing language use and comprehension. Providing a more student-centered learning will foster lexis knowledge with personalization and retention activities. Teaching and learning may

be combined for vocabulary but the important aspect is this combination should present sufficient input, contextualized learning situations, experience, and practices.

2.4 Challenges of vocabulary learning for Turkish students

2.4.1 Challenges due to linguistic differences

Thornbury (ibid) suggests first emergence of languages was as words showing “all languages have words.” In language learning process lexical items, words, have a vital position as Vygotsky, Hanfmann, and Vakar (2012) indicate “a word is a microcosm of human consciousness.” This definition is related to thought and language but it still illustrates the importance of vocabulary in language and language learning. In Turkey, as it is known, English is a foreign language (EFL) and some language learning burdens arise through this process. Particularly in vocabulary, Carter and McCarthy (1988) state vocabulary learning process is shaped by learners’ viewpoint of the complexity of words together with teachers’ approach. Thornbury (ibid) lists some factors affecting the difficulty of words: “pronunciation, spelling, length and complexity, grammar, meaning, range, connotation, and idiomaticity.” The first factor of this list, pronunciation causes vexed problems for Turkish students as Bayraktaroğlu (2008) mentions even though Turkish and English use the same alphabet, Turkish has considerably “one-to-one letter-sound correspondence” and interference with English pronunciation ensues. This dissimilarity between English and Turkish orthographic systems complicates the comprehension, and learning of Turkish students. As a general belief, the difficulty of English pronunciation with its complexity and deceptiveness is

attributed to the irregularity of it. However English has a regular pattern system for spelling and articulation and this system can be gathered under three titles: “the regular”, “the semi-regular”, and “the downright irregular”. (Bayraktaroğlu, 2008) Realizing that system may help Turkish and other EFL students in language learning as Wijk (1966) illustrates if foreign learners of English can be accustomed with general rules of orthography which regulates English pronunciation it may be valuable. Unfortunately in Turkish education system this approach to language learning has not conducted fully yet and Turkish students have still problems with pronunciation and vocabulary learning. On the other hand “the omission of a sound, the attachment of a sound and the usage of a different sound instead of the required sound” (Bekleyen, 2011) can also be listed as pronunciation errors leading to challenges in vocabulary learning. Nation (ibid) provides an example for learning burden as the amount of endeavor spent by learner for learning a word and he adds this endeavor is related to learner’s previous language competence vitally. Nation (1990) proposes another perspective to learning burden by highlighting the similarities and differences between mother tongue and English in terms of meaning corresponds and associations. In detail, if the new vocabulary item has a match in learner’s mother tongue it will possibly be learned easily and if learners are able to construct associations among other lexical items this will help for retention. To conclude, orthographic differences, to some degree irregular spelling and pronunciation of English, efforts for learning vocabulary and learner’s early knowledge of language can be listed as reasons of challenges in vocabulary learning for Turkish students.

2.4.2 Challenges due to non-linguistic features

After clarifying linguistic differences causing challenges for Turkish students, the non-linguistic differences should be emphasized. Non-linguistic differences can be related to culture and motivation. Culture can be defined as “a broad concept that embraces all aspects of human life” (Seelye, 1993) which makes it a multifaceted area and it is vital to language learning and teaching. Language and culture are inseparable and educators are to learn and teach culture in their language lessons (Byrd, 2014). Hannerz (1973) points out knowing only grammar rules cannot be adequate for communication; one should also have knowledge about their contextual suitability. Linguistic competence constitutes a remarkable part of language learning but the proper use of language can be achieved by being acquainted with its culture. McLeod (1976) highlights the implicit teaching of culture while teaching explicitly language itself and this implicit teaching is presented as inescapable. Cultural knowledge associates with communicative competence and this competence depends on not only grammatical competence but also sociolinguistic, strategic and discourse proficiency. (Canale and Swain, 1980 as cited in Kahraman, 2016) Researches have been done for investigating Turkish teachers and their attitudes towards target culture teaching for instance, Bayyurt (2000) and Atay (2005) found some similar results: language educators are conscious about the significance of cultural values but they are afraid of not having complete information about the target culture or its values. This determines their attitudes towards language learning and it results in language learning without cultural aspects. As a result of lacking cultural elements in teaching process, English lessons cannot provide

efficient learning of vocabulary items and their contextualized utilization. The other component of non-linguistic features is motivation. Motivation is one of the major factors in language learning and without it learning would be complicated even for talented individuals regardless of teacher and curricula. (Du, 2009) Motivation is defined by Gardner (1985) as the degree of individuals’ desires for struggling or working to learn the language and this process is experienced with satisfaction. This desire can be a result of instrumental motivation, as it is in Turkey mostly, or integrative motivation. In particular instrumental motivation can be described as learning language for academic or occupational purposes. (Sebüktekin, 1981) Other reasons of instrumental motivation are obtaining social position, willingness to being accomplished, and increasing self-confidence. König (1990) points the increasing awareness of people about necessity of English to progress in life and having some knowledge of English may lead to high social classes as well as broadening occupation chances. This awareness is present in Turkey; however, instrumental motivation causes extrinsic motivation and it influences language learning and specifically vocabulary learning negatively. As mentioned before, vocabulary learning should be student-centered so it requires intrinsic motivation; nevertheless, the situation in Turkey is different and Turkish students generally either uninterested or extrinsically motivated. Since they are learning English as a foreign language it is not possible for them to have integrative motivation, a wish for being a component of the other language society (Gardner and Lambert, 1972), and it influences learning adversely. In conclusion, culture and motivation are two of the reasons why Turkish students have challenges in vocabulary learning hence culture is not entirely integrated to class environment

and curricula and this causes problem for vocabulary learning and utilization. Motivation, on the other hand, is one of the key affective factors for language learning and the desired motivation type is intrinsic-integrative while the motivation type in Turkey is extrinsic-instrumental, leading to less student-centered learning environment.

3. Conclusion

This study analyses the importance of vocabulary in EFL by defining vocabulary, its significance and the methodology of teaching and learning vocabulary. The challenges learners encounter during vocabulary acquisition for Turkish learners have been given by reviewing the related literature in two categories as linguistic and non-linguistic features. The literature highlights the importance of adding culture and motivating the learners for vocabulary teaching as non-linguistic support. Pronunciation of the target language, irregular spelling and first language transfer can be listed for the linguistic difficulties. To conclude it can be inferred from this study that pronunciation and contextual teaching of vocabulary can help foreign language learners to acquire the lexis they have been taught and the school curriculum should include to add motivational and cultural features of vocabulary in EFL setting.

References

- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford University Press. 4.
- Alhamami, M. (2016). Vocabulary learning through audios, images, and videos: Linking technologies with memory. *CALL-EJ*, 17(2), 87-112.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34.
- Ansarin, A. A., Zohrabi, M., & Zeynali, S. (2012). Language learning strategies and vocabulary size of Iranian EFL learners. *Theory and practice in language studies*, 2(9), 1841.
- Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and Intercultural Communication*, 5(3-4), 222-236.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). Orthographic interference and the teaching of British pronunciation to Turkish learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2). 2.
- Bayyurt, Y. (2000). Are your students cross-culturally capable?: Teaching of 'culture' in EFL classrooms. In D. Köksal & I.H. Erten (Eds.). *First International ELT Research Conference: Challenges for language teachers towards the millennium* (pp. 27-30). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Publications.
- Bekleyen, N. (2011). Pronunciation problems of the Turkish EFL learners. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 94-107.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(7), 528-537.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2014). *Vocabulary and language teaching*. Routledge.
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

The challenges of vocabulary learning for Turkish students...

BOLDAN & YAVUZ

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation: Second language learning. New York: Newbury House. 14.
- Gülsoy, H. (2013). *Teaching vocabulary to sixth graders through games*. Master's thesis, Çağ University, Republic of Turkey.
- Hadfield, J. (1998). *Elementary Vocabulary Games*. Harlow. Longman.
- Hannerz, U. (1973). The second language: an anthropological view. *TESOL Quarterly*, 238.
- Harmer, J. (2004). *The practice of language teaching*. Pearson/ Longman.
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language teaching*, 25(01), 1-14.
- Kahraman, A. (2016). Teachers' and Learners' Attitudes towards Culture and Culture Learning in a Turkish Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 1-12.
- Kaya, K. (2016). *Impact of games on teaching vocabulary: A case study with sixth grade Turkish students*. Master's thesis, Çağ University, Republic of Turkey.
- König, G. (1990). The place of English in Turkey. *The birth and growth of a department: Department of English language and literature: 25th anniversary*. Ankara: Hacettepe University.
- Lai, Y. L. (2005). Teaching vocabulary learning strategies: Awareness, Beliefs, and practices. A survey of Taiwanese EFL senior high school teachers. *Unpublished masteral thesis. University of Essex, England*. 6.
- Lessard-Clouston, M. (2012). Vocabulary Learning and Teaching: Pedagogy, Research, and Resources. In *Christians in English Language Teaching (CELT 2012). Conference Teaching With Excellence Strand.-Chinese University of Hong Kong. Hong Kong, China-2012*.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove: Language teaching publications. 89.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press. VIII.
- McLeod, B. (1976). The relevance of anthropology to language teaching. *Tesol Quarterly*, 212.
- Morgan, J., Rinvoluceri, M. (2004) *Vocabulary*. (2nd ed.) Oxford. Oxford University Press. 7.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*.
- Nation, I.S.P. 1993b. Vocabulary size, growth and use. In *The Bilingual Lexicon*. ed. R. Schreuder and B. Weltens, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 115-134.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 6.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 77-89.
- Sebüktekin, H. I. (1981). *Yükseköğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 22.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. England. Pearson Education Limited. 45.
- Vygotskiï, L. S., Hanfmann, E., & Vakar, G. (2012). *Thought and language*. MIT press. 271.
- Wijk, A. (1966). *Rules of Pronunciation for the English Language: An account of the relationship between English spelling and pronunciation* (Vol. 12). Oxford University Press. 8.

The challenges of vocabulary learning for Turkish students...

BOLDAN & YAVUZ

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. E. Arnold, 1973. 111-112.

Mansfield's Miss Brill as a Reflection of Alienated Modern Man

Ufuk Özen BAYKENT
Uludag University, Turkey
E-mail: ufukozen@uludag.edu.tr

Abstract: Alienation is a notion of modernity suffered by the modern man of our age. The concept which was firstly uttered by Hegel in the field of philosophy was later transferred into the sociological discussions by Marx. Today, the concept is widely associated with the fields of philosophy, sociology literature and psychology. Katherine Mansfield is well-known in English short fiction with a focus on the theme of alienation. "Miss Brill" is one of the short stories by Mansfield studied for the deep characterization of its protagonist who is estranged from others and herself. The present study aims at exploring the alienation of Miss Brill from her job, her environment and her own self. Initially, it is necessary to discuss the movement of modernism in literature with reference to Katherine Mansfield. It is highly probable that the protagonist's isolation, estrangement and loneliness would be concluded as a reflection of the condition of today's man.

Keywords: Katherine Mansfield, Modernism, Alienation, Miss Brill

Öz: Modernite ile birlikte ortaya çıkan yabancılaşma kavramı çağımız modern insanının bir sıkıntısıdır. Bu kavram ilk olarak Hegel tarafından felsefe soruşturmalarda ortaya konmuş ve daha sonra Marx ile birlikte sosyolojik tartışmalara taşınmıştır. Bugün, yabancılaşma kavramı felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanları ile ilişkilendirilmektedir. Katherine Mansfield İngiliz Edebiyatının önde gelen kısa öykü yazarlarından birisi olarak yabancılaşma kavramını pek çok eserinde merkeze yerleştirmiştir. "Miss Brill" başlıklı öyküsü kendisine ve çevresine yabancılaşmış ana karakterinin derinlemesine betimlemesi ile öne çıkmıştır. Bu çalışma, işine, çevresine ve kendisine yabancılaşmış ana karakter Miss Brill'i ve yabancılaşma duygusunu irdelemektedir. İlk olarak, edebiyatta modern akımı Katherine Mansfield ile ilişkilendirerek tartışmak gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Katherine Mansfield, Modernizm, Yabancılaşma, Miss Brill

Introduction

Katherine Mansfield was born in New Zealand, educated in London and spent her life in New Zealand, London and France. She is associated with feminism, post colonialism, modernism and she deals with the issues of nationality, gender and class differences in her short fiction.

She had impact on the development of the short story as a new genre. The characters in her stories have psychological conflicts narrated through the thoughts about themselves or others. Mansfield is related to Literary Modernism which was a radical break with the past and the concurrent search for new forms of expression, from the late 19th to the mid-20th

century. The present study explores the theme of loneliness in one of Mansfield's stories entitled "Miss Brill". Loneliness is one of the negative results of modernity with which Mansfield feels discomfort and deals in her stories. It is argued that Miss Brill, the protagonist suffers from loneliness and alienation and this can be depicted by the character's flow of thoughts.

Modernism, Alienation in the World of Modern Man and Mansfield

Modernism represents a charming but frightening confrontation with the other and enabled the contacts among distinct cultures. Such a confrontation naturally brings exile and cultural alienation. Mansfield's themes present her discomfort with the negative results of modernity. "... it is Mansfield who demonstrates par excellence how aspects of what we now term modernism crystallized around certain colonial experiences (in particular, of exile and cultural alienation), and colonial and nascent national energies (especially of making new)" (Boehmer, 2011, 59). As a New Zealander living and working in England and in Europe, her experiences directed her in two ways. One is being an outsider and foreigner all through her life and the other is to interact in a cross-cultural environment. These enabled her to portray different cultures and customs vividly and create characters who are estranged from their environment and the Self.

As a modernist short story writer, she experimented a new technique of narration known as stream of consciousness in which the story is told through the thought processes of a character. In addition to Mansfield, James Joyce and Virginia Woolf are English modernist writers who are closely linked to the stream of

consciousness technique. Such form of narration captures and evinces the flow of the characters' mental processes by the use of long and disorderly sentence structures. "Mansfield set out to eliminate the personal intrusion in the narrative, to remove traces of the author's voice, in effect, by bringing the narration closer to a specific character's consciousness and away from interpretation by an omniscient narrator" (2007, 75). The thinking mind is rich in variety of thoughts, which results with the expression of incoherent ideas and the use of ungrammatical language forms. The character is pictured through the insights of her/his inner voice and self.

Alienation is a concept that appeared in our lives with the impact of modernism and today's world is one in which millions of people suffer from estrangement from themselves, their environment, and their true nature. Human beings are social beings who need to live, communicate and share with others. However, the social circumstances, the working conditions, and the security concerns encourage men of alienation. Although we live in crowds, we feel as if we are strangers to them. The big cities, shopping malls, residences with securities, big factories or business centres of towers are full of people who are alienated from their families, the society or their selves. Alienated man is suffering from a fallen state of conflict with the whole world. The common use of the word is the active form "to alienate" meaning to remove something from someone. The term conveys a sense of loss or detachment (Bruce and Yearley, 2006). Mansfield is one of the best authors who illustrates and explores man of alienation like she does in her "Miss Brill".

Mansfield's Miss Brill of Modernity

Miss Brill is one of Mansfield's well-known short stories and was published in her collection entitled *The Garden Party and Other Stories*. The story focuses on one character's state of consciousness as she experiences an ordinary Sunday in a park. The protagonist is named as Miss Brill all through the story; the reader is not informed about the first name of the main character because there is no one around her and in her environment to call her with her first name. This is one of the elements in the story signalling the loneliness of the protagonist.

The whole story is told through the thinking process of Miss Brill. Through her thoughts, the reader understands where she lives, what she does, and how she feels. It is possible to consider the story as plotless because the character is not engaged in considerable activities. The story begins with a usual Sunday activity of Miss Brill. Miss Brill wakes up in her house on a Sunday morning, takes her fur necklace out of its box and shows great care for it by waxing, brushing and speaking. In the exposition, the story's focus is on her fur which has waited for the cold weather in order to be used by its best friend. The fur is personified when Miss Brill talks to it and cares for it like a dear mate. "Little rogue" she calls it as if a dear but absent friend has just arrived from a trip (Mansfield, 1922, 18). It is as if Miss Brill tries to cope with her loneliness by personification of the fur.

The protagonist is illustrated as a lonely middle aged lady whose Sunday activity is to go to a park to watch and think over the people. The only way for Miss Brill to be with people is to go out, watch them and eavesdrop to their conversations. The setting of the story includes *Jardins Publiques*, a park close to Miss Brill's

flat. The reader is informed about the profession of Miss Brill; she is an Englishwoman who lives in France and teaches English to her French pupils. It is implied that she hasn't made meaningful relationships with her pupils or their families. She has difficulty in relating to her students because "she had a queer, shy feeling at telling her English pupils how she spent her Sunday afternoons" (Mansfield, 1922, 187).

She represents people who leave their native lands to live, experience and work in a foreign place and culture. It is clear that Miss Brill is suffering from loneliness and alienation. She is alienated from the society and lives in great solitude. She is described as having no friends, relatives or neighbours to socialize with. Her lack of connection with the people in the town is basis for her loneliness. Yet, she tries to make a contact with others through eavesdropping, her favourite activity in the park. She tries to interpenetrate to the lives of other people by observing them and listening to their conversations secretly, without an attempt to take part in them. Eavesdropping gives her a chance to go into the lives of other people, learn about their relationships, feelings and quarrels. Eavesdropping can be regarded as another way to cope with her loneliness.

The reader is informed that Miss Brill observes that same people visit the park every Sunday and the places the visitors sit and the clothes they prefer to wear are known by the protagonist. She listens to the band, remembers the songs they played the previous week and observes the conductor. There are many couples that Miss Brill observes, some are old and some are young. She likes to see them conversing and is disappointed if they keep silent. There are two reasons for this: firstly if they don't speak, she cannot listen to their stories and secondly,

their silence reminds her of her own silent existence.

One of the couples is an English husband and wife who seem to be in different moods. The man is patiently trying to please his wife who is persistent in staying unpleased. Miss Brill supports and appreciates the man's behaviour and is annoyed with the lady's dissatisfaction because she is unable to see how lucky she is to have a family and to have someone who loves her. Then, Miss Brill goes on observing the boys, girls, the old people and the young. Her remarks about the young ones are all positive; they are beautiful, bright, happy and enjoying. But the older people are "odd, silent, nearly all old, and from the way they stared they looked as though they'd just come from dark little rooms or even- even cupboards!" (Mansfield, 1922, 185). She belittles them by thinking that they are all ugly, odd and shabby. She believes that these old people live in very small and dark houses. The darkness and smallness of their houses represents pessimistic and lonely lives of these people. This is how she indirectly recalls her own existence in solitude and misery. The old, unhappy people in the protagonist's consciousness are reflections of her own loneliness. She also recognizes a middle-aged woman wearing an ermine toque which is old fashioned whom she unconsciously associates with her old and shabby fur necklace.

Miss Brill's pleasure in sitting in the park and eavesdropping surprises the reader and her illusion enriches the surprise. She imagines that life is a play, being acted in the park. All the people are actors and actresses, each of whom plays his or her part. She takes part in that play, on that stage. She assumes that her absence will be noticed and will be a great loss for the play (Mansfield, 1922, 187). She imagines that she is part of that performance and believes that her

absence will be recognized. She is actually detached from her surroundings and her illusion convinces herself that she is an important figure on the stage. This is her escapist fantasy to ignore her loneliness. The reader learns the reality behind the illusion when Miss Brill hears and thinks about the conversation between a young couple. The couple's conversation makes her realize that she is not admired or liked but is found ugly and is not wanted there. The reader is informed about the real life and circumstances of Miss Brill exactly when she faces the reality of her loneliness. At the end of the story Miss Brill goes to her flat is of one "dark room- her room like a cupboard" (Mansfield, 1922, 189). She finally puts her fur necklet into its small box and Miss Brill imagines the cries of her best mate. The small room where she lives in and the fur's place of existence in a small box are reflections of Miss Brill's loneliness. Both the fur and Miss Brill are old, out-of-date, isolated, imprisoned in small housing. Her suffering from extreme loneliness and alienation hits the top when she imagines that her fur is crying which is a reflection of her own.

Conclusion

Mansfield uses the stream of consciousness technique successfully to portray the protagonist. On the whole, the story does not present a complex plot. It is rather like an exploration of a character through her thought processes about the other people. Mansfield does not present Miss Brill's ideas about herself; however, she narrates the characterization of her with reference to her thoughts about the outside world. The readers feel that the protagonist is estranged from her environment and suffers from loneliness.

Miss Brill is a lonely woman having no family, which is suggested by her title *Miss Brill* of an isolating formality. Mansfield's reason for not informing her readers about the character's first name is to show that there is no such necessity. There is no one around her to talk to her informally, addressing to her with her first name. This is one of the clues signalling the lady's loneliness.

Physically, there are many people around Miss Brill, but, she communicates with none of them. The fur necklace she is wearing sits at the centre of the story because she is personified by Miss Brill. She tries to get rid of her loneliness by personification of her fur as a best friend, sharing many things. The fur necklace appears as the only friend she chats with, feels pity and cares for.

Eavesdropping is another way she uses to cope with her loneliness. Her Sunday activity, from which she takes great pleasure, is to observe people and listen to their conversations secretly. She forgets her solitude when she is engaged in eavesdropping. It feels as if she has a neighbourhood in that park. She knows the old and young couples, or the children like a friend or family. When she listens to their conversations, she delves into their lives, criticizes them and thinks of herself in their shoes. By eavesdropping, she makes imaginary friends and family.

Her illusion that life is a play in which she is an actress is another way of coping with her loneliness. She imagines that she is a member of a group and she has her own responsibility to accomplish. She believes that she is missed and admired by other members of the group. As she does not feel like a member of a family, a neighbourhood, or a nation, she copes with her

feeling of alienation by thinking herself as a member of this group of actors and actresses.

References

- Boehmer, E. (2011). Mansfield as colonial modernist: difference within. *Celebrating Katherine Mansfield*. Gerri Kimbel and Janet Wilson (ed.) Palgrave Macmillan.
- Bruce, S. & Steven, Y. (2006). *The Sage dictionary of sociology*. London: Sage Publications.
- Hunter, A. (2007). *The Cambridge introduction to the short story in English*. Cambridge University Press.
- Mansfield, K. (1922). "Miss Brill" in *The Garden Party and Other Stories*. New York The Modern Library.

İnovasyon Kavramı Üzerine Teorik Bir Yaklaşım *A Theoretical Approach of the Concept of Innovation*

Cenk AKSOY

Dr., Dicle Üniversitesi, cenkaksoy10@gmail.com

Ömer Osman DURSUN

Dr., Dicle Üniversitesi, omerdursun23@gmail.com

Vedat Veli ÇAY

Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, vedatcay@yahoo.com

Özet: Hızla gelişmekte olan günümüz ekonomisinde işletmelerin başarılı olmaları ve hayatta kalmalarını sağlayabilmek için önemli unsurlardan birisi olarak inovasyon kavramı sıkça gündeme gelmektedir. Akademisyenlerden işadamlarına, devlet yöneticilerinden CEO'lara, pazarlamacılaran ekonomistlere iş dünyası ile ilgili hemen herkesi yakından ilgilendiren ve sıkça söz edilen inovasyon kavramı zihinlerde oluşan yeni bir fikrin hayata geçirilmesi, teorikten pratiğe ya da düşünceden uygulamaya dönüşümü olarak nitelendirilebilir. Bilim sanayi işbirliği olarak yansıması görülebilen bu fikri ya da teorik dönüşümün gerçekleştirilebilmesi için öncelikle inovasyonun kavramsal temellerinin zihinlerde yerli yerince oturtulması ve bu kavramın daha fazla araştırmaya konu olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma sahası aktörleri olan sanayi, iş dünyası çevreleri ile yerel ve merkezi karar mekanizmalarına inovasyonla ilgili faydalı olabilecek temel bilgilerin sunulması son derece önemlidir. Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı, inovasyonla ilgili literatür özeti yaparak konuyla ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmak ve inovasyon hakkında ilgili çevrelere yönelik farkındalık oluşturmaktır. Ayrıca bu çalışmayla birlikte inovasyon kavramının farklı kavramlarla olan ilişkisinin incelenmesine yönelik zemin hazırlanması da amaçlanmıştır.

Abstract: In today's fast-paced economy, the concept of innovation often comes to an end as one of the key elements for businesses to succeed and survive. The notion of innovation, which is closely related to academics, business executives, CEOs, marketing practitioners and business people, is often referred to as a new intellectual mindset, theoretical practice, or a transformation into practice. In order to realize this idea or theoretical transformation that can be seen as a reflection of science industry cooperation, it is thought that the conceptual bases of innovation should be placed in the mind first and this concept should be subject to further research. For this reason it is crucial to provide basic information that can be useful for industry, business world circles and local and central decision-making bodies, which are working actors. The aim of working towards this importance is to create a conceptual framework on the subject by making a literature review on innovation and to raise awareness about the relevant aspects of innovation. It is also aimed to prepare the ground for examining the relation between the concept of innovation and different concepts.

Giriş

İnovasyon özellikle son yıllarda önemli olduğu anlaşılan kavramlar arasındadır. Buna kanıt olarak ulusal ve uluslararası alanlarda ülkelerin ve şirketlerin inovasyon ile ilgili teşviklerde bulunması, şirket departmanlarının oluşturulması, eğitim ve konferanslar düzenlemesi ve inovasyon ile ilgili danışmanlık şirketlerinin aktif bir şekilde piyasada rol alması gösterilebilir.

Bu önem doğrultusunda çalışmada inovasyon hakkında özet bilgiler sunmak maksadıyla inovasyonun tanımına, önemine, amaçlarına, kaynaklarına, türlerine ve stratejilerine yer verilmiştir.

1. İnovasyon Tanımları

İnovasyon ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, inovasyonun birbirinden farklı tanımlar ve anlamlar taşıdığı görülmüştür. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Becker ve Whisler (1967): “Organizasyonların hedef ve amaçları doğrultusunda geliştirilen bir fikrin, ilk defa uygulanmasıdır.”

Knight (1967): “İnovasyon bir organizasyonda ve onun çevresinde yeni olan bir değişikliğin gerçekleştirilmesidir.”

Downs/Mohr (1976): “Organizasyonlardaki sıra dışı uygulamalardır.”

Freeman (1982): “Yeni bir ürünün pazarlanmasında, yeni bir süreç ya da ekipmanın ilk defa kullanımı için yapılan tasarım, üretim, yönetim ve ticari faaliyetlerdir.”

Rogers (1983): “İnovasyon, yeni olarak düşünülen bir fikir, uygulama ya da üründür.”

Drucker (1985): “İnovasyon, girişimcilerin farklı bir ürün ya da hizmet oluşturmak için değişiklik yapmalarını sağlayan araçtır.”

Literatürde inovasyon kavramı ile ilgili olduğu görülen benzer kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlarla bakıldığında inovasyonun; buluş (icat), yaratıcılık, değişim, teknoloji, araştırma-geliştirme ve girişimcilik gibi kavramlarla karşımıza çıktığı görülecektir. Bu kavramların inovasyon üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İnovasyonla ilgili çalışmalar yapılırken bu kavramlardan faydalanılması önemlidir.

2. İnovasyonun Önemi

Gelişime bağlı olarak hızla artan rekabet ortamında tüketiciler sıradanlıktan uzak, estetik, her zaman artı bir değer sunan ve görsel özellikleriyle ön plana çıkan yeni ürünlere ilgi duymaktadır. Tüketiciler, istek ve arzularını ani ve hızlı değişimlerle ifade edebilmektedir. Böylesine zorlu bir ortamda küçük ve ya büyük ölçekli tüm şirketlerin rekabet gücünü koruması ve ayakta kalabilmeleri, bu firmaların ürün ve ya hizmetlerinde inovasyon yapımlarıyla mümkün olmaktadır. Öyle ki günümüzde şirketler ancak yenilik yaparak tüketicilerin hızlı bir şekilde gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilir ve rakiplerinden he zaman için bir adım öteye geçebilir. Bu kapsamda inovasyonda bahsedilen yenilik sadece yeni, geliştirilmiş ve farklı bir şeyler yapmak değil, aynı zamanda firma için ekonomik değer oluşturabilecek yeni bir şeylerin yapılmasıdır (Işık ve Keski, 2013: 44).

3. İnovasyonun Amaçları

Günümüzde özellikle küreselleşen dünyada artan rekabet işletmelerin varlıklarını

sürdürebilmeleri için üretim sürecinden pazarlama sürecine kadar bir takım inovatif (yenilikçi) çalışmalar yapmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir.

İşletmelerin pazarda rekabet üstünlüğü elde etmesi açısından en önemli hususlardan birisi üretilen ürün ya da hizmetlerin tüketiciler tarafından tercih edilebilir olmasını sağlamaktır. Tüketici beklenti, istek ve ihtiyaçları sürekli olarak değiştiği görülmüştür. Bu değişim karşısında işletmelerin ürün ve hizmetleri aynı kalırsa rekabet avantajını kaybedebilir. Bu nedenle işletmeler tercih edilebilir olmak için ekonomik hedefleri doğrultusunda ürün/hizmetlerini, pazar yapısını dikkate alarak yenilik yapmaya çalışmaları ihtiyacı görülmüştür. İşletmelerin başarı durumunu gösteren önemli göstergelerden birisi de kârlılıktır. İşletmelerdeki yenilik faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için belirli bir harcama yapılması gerekmektedir. Gösterilen bu tutum ilk başta kârlılığı azaltır gibi gözükse de gerçek bunun tam tersi olacağı görülecektir. Yenilikler başarıya ulaştığı zaman maliyetler düşer, üretim süreci kısalır, performans ve verimliliğini yükseldiği görülecektir. Yapılan bütün bunlar de işletmenin kârlılığını artırır. Ancak bütün bunların gerçekleşmesi hemen olamayacağı gibi gerekli zamanı da alabilir. Çünkü yapılan yenilik projelerinden hemen sonuç almak imkânsız gibi görünmektedir. Yapılan yenilikler uzun vadede işletmeye büyük faydalar sağladığı gibi, hem dolaylı hem de doğrudan olarak karın artırılmasına ciddi katkıda bulunabilir (Deniz, 2012:13).

Sonuç olarak inovasyon değer yaratan yeni bir yol ve yöntem olduğundan, beraberinde pazardaki rekabet gücü, özgün ve diğerlerinden farkındalık oluşturarak, işletmenin öncelikle varlığını sürdürerek, lider konuma gelmesi karını artırma gibi amaçları hizmet edeceği görülecektir.

4. İnovasyon Kaynakları

Küreselleşen dünyada işletmeler arasında artan bir rekabet anlayışı, teknolojik yenilikler, sosyal ve kültürel etkileşim ve değişimler, ulusal ve uluslararası ekonomik etkenler, tüketici istek ve beklentileri gibi roller işletmeleri inovasyona zorladığı görülmüştür. Bu nedenle inovasyona zorlanan işletmeler, ürün veya aracın oluşturulma aşamasından başlayıp, ticarileştirme aşamasına gelinceye kadar farklı süreçlerden geçerken bazı etki ve olaylara maruz kalınabilir.

Peter F. Drucker, yedi tane İnovasyon kaynağı belirlemiştir. Bunlardan dördü içsel yani işletme veya endüstri içindeki değişimlerle ilgilidir. Diğer üçü ise dışsal yani işletme veya endüstri dışı değişimlerle ilgilidir (Drucker, 2002).

İçsel kaynaklar;

- Beklenmeyen gelişmeler,
- Uyumsuzluklar,
- Süreç gereksinimleri,
- Pazar ve sektör yapısındaki değişiklikler olarak sıralamak mümkündür.

Dışsal kaynaklar ise;

- Demografik yapıdaki değişiklikler,
- Algılama değişiklikleri,
- Yeni bilgidir.

Bu kaynakların hepsi işletmeleri yakından etkilemekte ve onlar için yenilik fırsatları oluşturduğu görülmektedir. İşletmedeki yenilik potansiyelinden gerektiği şekilde yararlanılmasında ve yeniliğe uygun ortam oluşturulmasında bu kaynaklar yararlı olacaktır (Durna, 2002:41).

5. İnovasyon Türleri

Günümüzde küresel bir biçimde gelişen ve hızlı bir değişime uğrayan ekonomik pazarlar, şirketleri farklılaştırmaya ve yenilikçiliğe ittiği görülmüştür. Yenilik yapmak zorunda kalan şirketlerin farklı alanlardan ve farklı kavramlardan beslendiği veya başvurduğu görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında İnovasyon türlerini ele alacak olursak (Oslo Klavuzu, 2005; Grant, 2007; Hamel ve Breen, 2007; Johansson, 2007, Coşkun vd., 2013:107);

- Ürün inovasyonu,
- Süreç inovasyonu,
- Pazarlama inovasyonu,
- Organizasyonel inovasyon,
- Sosyal inovasyon,
- Radikal ve artımsal (kademeli) inovasyon olarak ele alındığı görülmüştür.

6. İnovasyon Stratejileri

Günümüzde hızlı ve şiddetli bir şekilde rekabetle karşı karşıya kalan şirketlerin diğer şirketlerin daha önde olabilmeleri ve bu yarıştan üstün çıkabilmeleri için farklı stratejilere başvuruda bulunmaları gerekir. Şirketler yenilik yaparak rakipleri karşısında rekabet avantaj sağlar ve buda şirketlerin ömürlerinin daha uzun olmasına ve piyasadaki pastadan daha fazla pay almasına neden olacağı düşünülmektedir.

İşletmeler için inovasyon stratejik önemi olan bir konu haline gelmiştir. İnovasyon stratejileri ise işletmelerin hangi düzeyde yenilik ile ilgilendiğini gösterdiği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında, işletmelerin temel stratejilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkacak

yenilik stratejileri firmalar açısından alt strateji konumundadır. Örneğin “büyüme kararı alan bir işletme buna uygun olarak muhtemelen saldırgan bir strateji izleyecektir”. İnovasyon yapmanın asıl amacı, rekabet avantajı kazanarak işletmeyi bir adım ileriye taşımak ya da yaşamını sürdürerek pazardaki rakipler karşısında üstün konuma gelmektir. Bu durumda işletmeler çeşitli yenilik stratejileri içerisinde kendi yapılarına en uygun olanı seçerek benimsemeli ve kullanmalıdır. İşletmeler bu stratejiler arasından sadece birini de uygulayabilirler veya çeşitli ürün gruplarına göre bunların birkaçını da aynı anda uygulayabilirler. Aynı zamanda temel stratejilerde olduğu gibi işletme, değişen koşullara ve durumlara uyum sağlayabilmek için bu stratejilerde değişikliğe gidebilirler. (Gökçek, 2007: 69).

İnovasyonun, yıllarca çoğu işletme tarafından gözden kaçtığı ve ihmal edildiği görülmüştür. Uzun bir zaman stratejik düşünce ve planlamanın öncelik verdiği konu, düşük maliyetli üretimin en iyi nasıl yapılacağı ile ilgiliydi. Üretim maliyetleri düşürmek ve üretimin etkinliğini artırmak başarılı bir işletme stratejisinin önemli unsurlarından biridir, ancak işletmenin yaptığı yenilikler de finansal ve stratejik amaçlara ulaşmak için işletmeye daha fazla potansiyel güç getirdiği düşünülmektedir. Stratejinin oluşturulmasında yeniliğin rolünün geçmişte anlaşıldığı ve kabul edildiği pek de söylenemez. Günümüzde yöneticilerin çoğu gelirlerini arttırmak için inovasyonu yani yeniliği bir büyüme aracı olarak görmüşlerdir. Fakat yine de pek çok yöneticinin yeniliğe temel bir işletme stratejisi olarak bakılmadığı görülmüştür. İnovasyonu her yönetici, işletme stratejisinin şekillenmesinde güçlü bir rekabet silahı olarak görmesi gerekir (Durna, 2002:124-125).

İnovasyona önem verip ve yeniliği yaparak rekabet avantajı sağlayan işletmeler inovasyon stratejileriyle sürdürülebilir rekabet avantajını arttıracakları öngörülmektedir. İnovasyon stratejileri, pazarda sadece rekabet stratejileri olarak kabul edilmemeli aynı zamanda işletmenin stratejileri ile uyumlu olmalı ve yarar sağlamalıdır. İşletmenin büyüme hedef-stratejileri ve pazardaki payı aynı zamanda işletmenin yenilik stratejisinde belirleyici unsur olduğu görülmüştür. (Adıgüzel, 2012: 68-69).

İnovasyon stratejileri ile ilgili bir literatür taraması yapıldığında farklı yazarlarca farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmüştür. Bu inovasyon stratejileri;

- Saldırgan inovasyon stratejisi,
 - Savunmacı inovasyon stratejisi,
 - Taklitçi inovasyon stratejisi,
 - Bağımlı inovasyon stratejisi,
 - Geleneksel inovasyon stratejisi,
 - Fırsatları izleyen inovasyon stratejisi
- olarak ayrıldığı görülmüştür.

Sonuç

Sonuç olarak inovasyon stratejilerine bakıldığında, hızlı bir şekilde ilerleyen teknolojik gelişmelere bağlı olarak pazarda tutunma zorlu bir hal almış ve bunun da işletmeleri farklı stratejileri yönlendirdiği görülmüştür. İşletmeler hedeflerine ulaşabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için inovasyon stratejilerinden kendi yapısına en uygun olanı seçerek üretim sürecinde ve pazarlama sürecinde uygulamaya çalışmalıdır.

Kaynakça

Adıgüzel B. (2012). *İnovasyon ve İnovasyon Yönetimi: Steve Jobs Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Becker, S. ve Whistler, T. L. (1967). The Innovative Organization: A Selective View of Current Theory and Research. *The Journal of Business*, 40, 462-469.

Coşkun, S., Mesci, M., Kılınç, İ. (2013). Stratejik Rekabet Üstünlüğü Sağlama Aracı Olarak İnovasyon Stratejileri: Kocaeli Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013.

Deniz A. (2012). *Tüketici Yenilikçiliğinin Boyutları ve Yenilikçiliği Etkileyen Faktörler Arasındaki İlişkiler*, Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Downs, G.W. ve Mohr, L.B. (1976). Conceptual Issues in The Study If Innovation, *Administrative Science Quarterly*, No.21

Drucker, P. (1985). The Discipline of the Innovator, *Harvard Business Review*, 63(3), 67-72.

Drucker, P. F. (2002). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 80, 95-104.

Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Freeman C. (1982). *The Economics of Industrial Innovation*, London, Frances Pinter 2nd edition; 3rd edition with L. Soete, The MIT Press (1997).

Gökçek O. (2007). *Yenilik Yönetimi Süreci ve Yenilik Stratejileri: Otomotiv Sektöründe Bir Alan Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Grant, J. (2007), *Markaların İnovasyon Manifestosu*, A. Özer (Çev), İstanbul: Madiacat Kitapları, 10-100.

Hamel, G. ve B. Bren (2007), *The Future of Management*, Harvard Business School Press, 3-255.

Işık, C. ve Keskin, G. (2013). *Bilgi Ekonomilerinde Rekabet Üstünlüğü Oluşturulması Açısından İnovasyonun Önemi*, Atatürk

Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi,
Cilt: 27, 1, 2013 27(1), 41-57.

Johansson, F. (2007), *Yaratıcılık ve İnovasyon*, Dinç
Tayanç (Çev.), İstanbul: Madiacat
Kitapları, 15-98.

Knight, K. E. (1967). A Descriptive Model of The
Intra-Firm Innovation Process. *The Journal
of Business*, 40(4), 478-496.

Manual, OSLO (2005). *The Measurement of
Scientific and Technological Activities.
Proposed Guidelines for Collecting and
Interpreting Technological Innovation
Data*. European Commission and Eurostat.

Rogers, Everett M. (1983). *Diffusion of Innovations*.
New York: Free Press

Berkeley ve Voltaire'de Maddenin Özü

Gözde KARPUZ

Akdeniz Üniversitesi

gzdekarpuz@hotmail.com

İpek UNCU

Akdeniz Üniversitesi

ipek_unc@hotmail.com

Abstract: Berkeley and Voltaire from the philosophers of enlightenment, who lived Europe about a century after Descartes, carrying the age of Enlightenment from the middle ages to the age of enlightenment, proposed different opinions about the universe, the nature of God and the nature of existence. Unlike Berkeley, who put God at the center of his cosmology in the act of claiming the there is no compromise behind the outside world, Voltaire; although he accepts God as the creator of the material, he has argued the the material is his own esence, not the idea that there is no saving in the fate of the material he areated, he thought that the material his a unique nature independent of the creator. The motive that drives Berkeley is a theological motif. According to him, philosophers such a Locke, Descartes and Voltaire have turned the material word into a kind of God. They argue that even though God has created matter, it has a peculiar nature. Berkeley likens to a great hour in their world that will continue to tick, even in the case of the God's return. On the other hand Voltaire; with its epistemology of experience, explicitly rejects the view that Berkeley does not exist outside the world or the material. We know the Berkeley is as immaterial as enamel as apposed to a godless materialism. Berkley and Voltaire is metaphysical understanding of those two different gods, in other words, has been instrumental in their understanding of two different substances that overlap in the part with each other. For example; in this report, the differences between metaphysical and ontological views of the important French philosophers, one of the British of the age enlightenment, will be examined.

Keywords: *Materialism, Immaterialism, God, Berkeley, Voltaire*

GİRİŞ

“Düşünüyorum, öyleyse varım!”¹ bu özlü söz ki muhtemelen bütün felsefe tarihinin en önemli sözüdür; bütün felsefenin reklam sloganı, düşünmeye başlayan ve bilmek isteyen herhangi birinin kullanacağı zorunlu alıntıdır. Ortaçağ'ın karanlığına elinde meşalesi ile

girmiş olan, modern felsefesinin kurucusu olarak adlandırılan Descartes'in felsefi yapısının fiilen, “birinci ilkesi”dir. Sıfatın kullanımı –ki daha 1665'te kullanıma girer- bütün dünyayı meşalenin ışığına hapsederek, yeni bir düşünce sistemine demir atar. Descartes'ten sonra gelen düşünürler; evreni, neden-sonuç ilişkisini, yasaları akıl yolu ile açıklamaya çalışmışlardır. Makine-hayvanın ve üçüncü gözün mucidi Descartes'ten bir yüzyıl sonra yaşamış olan iki

¹ Descartes, “Yöntem Üzerine Konuşma”, (Çev.: Afşar Timuçin), Bulut Yayınları, İstanbul, 2015, s.72.

aydınlanma filozofunun evren hakkında düşüncelerini ele alacağız. Bunlardan birincisi 18. Yüzyıl İngiliz aydınlanmasının önemli isimlerinden Berkeley, diğeri ise 18. Yüzyıl Fransız aydınlanmasına büyük katkı da bulunmuş olan Voltaire'dir. Berkeley'e göre dış dünyanın ardında maddi bir töz yoktur, bütün varlıkların var olma sebebi; sonsuz bir zihin olan Tanrı'dır. Berkeley, inancı doğrultusunda öncelikle septizm daha sonra materyalizm ile mücadele eder. Berkeley, ateizme açtığı bu savaşı kendine görev edinmiştir. Bu sebeptendir ki, Tanrı'yı merkeze koyup bütün düşüncelerini ona göre şekillendirmiştir. Berkeley'i harekete geçiren motif teolojik bir motiftir. Ona göre, Locke ve Descartes gibi filozoflar maddi dünyayı neredeyse bir tür Tanrı'ya dönüştürmüşlerdir. Onlar her ne kadar maddeyi Tanrı yaratmış dahi olsa onun kendine has bir doğasının olduğunu öne sürerken, Berkeley onların dünyalarında Tanrıyı tatile çıkma durumunda bile tik tak etmeye devam edecek olan büyük bir saate benzetmektedir. İnsanoğlunu Tanrı meydana getirmiştir ve o bizimle dünya vasıtasıyla iletişim kurmaktadır. Dünya'nın akılla bilinebilir düzenekleri – bilimin yasaları, matematik denklemler vs.- ise bu dilin sentaksı ve gramer yapısını oluşturur. Bunlar sadece insan zihinleriyle kurulan ilahi bir iletişimdir. Deneyimleri bize sunan Tanrı'dır. Maddenin varoluşunu dile getirmeye ihtiyaç yoktur. Madde hiçbir işe yaramaz.² Voltaire ise; söz konusu deneyimci epistemolojisi ile birleştirerek Berkeley'in dış dünyanın ya da maddenin var olmadığı görüşünü açıklıkla reddeder. Locke'un deneyimciliğini kabul ederken dış dünyanın var olduğunu öne sürer. Berkeley'in immaterialistmine olduğu kadar Tanrısız bir materyalizme de karşı çıktığını biliyoruz.

Voltaire, sıkı bir deizme bağlı olarak maddenin Tanrı'dan sudur ettiğini tam bir yasallık ve düzen sergilediğini öne sürer. O, her ne kadar Berkeley'in immaterializmine karşı çıkmış da olsa Berkeley gibi o da ateizme sıkı bir savaş açmıştır. "*Tanrı olmasaydı eğer, icat etmek gerekirdi*"³ ünlü sözüyle anlaşılabilineceği gibi Voltaire'de Tanrı'dan kopuk değildir. Bu çalışmada, iki büyük aydınlanma düşünürünün evren hakkındaki görüşleri karşılaştırmalı yöntem ile izah edilmektedir.

Berkeley'in Varlık Görüşü

George Berkeley erken modern dönemin en önemli düşünürlerinden biridir. Batı felsefe tarihinde on yedinci yüzyıl Ada ampirizminin üç önemli isminden biri olan Berkeley Locke'dan sonra, Hume'dan önce gelir. İdealizm savunusuyla tanınan yetenekli bir metafizikçi olan Berkeley kendinden öncekilerin, özellikle Descartes, Malebranche ve Locke'un önemli eleştirmenidir. Berkeley materyalizmi reddeder ve kendi immaterialist metafiziğiyle, gerçekliğin özellikle zihinlerimizi ve onun idelerinden oluştuğunu ifade eder. O, üstelik din, görme psikolojisi, matematik, fizik, ahlak, ekonomi ve tıpla da ilgilenen geniş kapsamlı bir düşünürdür. Yale Üniversitesi'nin bünyesi içinde yer alan kolejlerden birine ve yine California'daki bir kente onun adı verilmiştir.

Berkeley filozof kimliğinin yanı sıra din adamı kimliğiyle de ön plandadır. Berkeley'in temel amacı ateizmi ortadan kaldırıp Hristiyanlığı yaymaktır. Bu amacını gerçekleştirmek amacıyla Amerika'nın Bermuda adalarında üniversite kurmayı planlamıştı. Bu planını İngiliz

² Bryan Magee, "Büyük Filozoflar", (Çev.: Ahmet Cevizci), Engin Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.139.

³ Orhan Hançerlioğlu, "Felsefe Ansiklopedisi", (Cilt 4), Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993, s.142

hükümetine sunmuş ve uzun uğraşlar sonucunda olumlu yanıt alabilmişti. Hayalini gerçekleştirmek amacıyla 1728 yılında Amerika'ya giden Berkeley burada üç yıl boyunca İngiliz hükümetinin verdiği sözü tutmasını bekledi; fakat verilen söz tutulmadı. 1752 yılında oğlu George'un eğitimi için Oxford'a taşındı. Burada ancak birkaç ay yaşamaya fırsat bulan Berkeley 1753 yılının Ocak ayında hayata gözlerini yumdu ve oğlunun da öğrencisi olduğu Oxford'daki Christ Church'e gömüldü.

68 yaşında hayata veda eden Berkeley ömrünü septisizm, materyalizm ve ateizmle mücadele etmek için harcamıştır. Gerek filozof kimliğiyle gerek din adamı kimliğiyle onun ulaşmaya çalıştığı tek hedefin tanrıtanımazları alt edip Hristiyanlığı yaymak olduğu söylenebilir. Berkeley bu hedefine ulaşmak için çok genç yaşlardan başlayarak ömrünün sonuna kadar birçok eser kaleme almıştır. Fizikten matematiğe, felsefeden teolojiye kadar birçok alanda önemli eserlere sahiptir. Özellikle 1707 ile 1715 yılları arasında üç temel eserini ortaya koymuştur. Berkeley'in felsefesinin şekillendiği bu üç temel eser; Yeni Bir Algı Teorisi, İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine Bir Deneme ve Hylas ile Philonous Arasında Üç Konuşma'dır.

Materyalizm yalnızca maddenin gerçek olduğunu, madde ve maddenin değişimleri dışında hiçbir şey var olmadığını, varlığın maddeden ibaret olduğunu öne süren görüştür.⁴ Madde zihnin ürünü değil, bilakis zihin maddenin ürünüdür. Materyalistler doğaüstü olan hiçbir şeyin varlığına inanmazlar. Metafiziksel kavramların varlığını kabul etmezler. Berkeley ise materyalistlerin bu öğretilerini eleştirir ve reddeder. Üç temel

eserinde Berkeley, materyalizm ve ateizm karışıklığını ortaya koyar. Tamamıyla materyalist ve mekanist bağlamda insan deneyimi ve bilgisi hakkında uygun bir açıklamanın olamayacağını söyler. Madde dışında hiçbir gerçekliği kabul etmeyen materyalizm, bu tavrının bir gereği olarak Tanrı'nın varlığını kabul etmez. Berkeley ise buna karşı çıkar.

Berkeley'in yalnızca idelerin ve ruhun var olduğunu, fakat maddenin hiçbir şekilde var olmadığını, zihinden bağımsız bir madde düşünmenin çelişik olduğunu dile getiren idealist öğretisine immaterializm denir.⁵ Berkeley'e göre madde yoktur. Onları var eden bizim onları algılayan ruhsal varlığımızdır. Zihnimiz olmasaydı cisimler de olamazdı. Buna göre varlığın zihinden bağımsız bir gerçekliği yoktur. Maddi bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçek olan tinsel ya da zihinseldir.

Berkeley için immaterializm üstün özelliklere sahiptir. O, bilenle bilinen arasındaki engelleyici araçları dışında tutar ve zihnin, nesnelerin gerçek doğasını bilme kapasitesi hakkındaki marazi ve boş şüpheleri de ortadan kaldırır. İmmaterializm septisizmin etkili bir reddidir.⁶ Maddi cevherin varlığını kabul etmek septisizme yol açmaktadır. Septisizm ise bizi inanç alanında çıkmaz yollara götürür. Genel olarak, septik bir bakış açısına sahip olan birisine din, Tanrı gibi kavramlardan bahsetmek çok da bir şey ifade etmeyebilir.

Materyalizm eğer bir şey varsa, bu varolan şeyin mutlaka materyal cinsinden bir şey olduğunu, idealizm ise eğer bir şey varsa bu

⁴ Ahmet Cevizci, "Felsefe Sözlüğü", Say Yayınları, İstanbul, 2014, s.343.

⁵ Ahmet Cevizci, "Felsefe Sözlüğü", Say Yayıncılık, İstanbul, 2014, s.345.

⁶ Gerald Hanratty, "Aydınlanma Filozofları: Locke, Hume ve Berkeley", (Çev.:Tuncay İmamoğlu, Celal Büyük), Anka Yayınları, İstanbul, 2002, s.90.

varolan şeyin mutlaka idea cinsinden zihinsel bir şey olduğunu iddia eder. Materyalist için gerçekten verili olan şey suretleri duyularımızdan ibaret olan dış dünyadır. İdealist için gerçekten verili olan şey duyustur. Dış dünyaya gelince, o bir duyular kompleksi olarak bilinir. Materyalist için tabiat ruhtan önce gelir, idealist için iş bunun büsbütün zıddıdır. Materyalistlere göre duyularımız dışında gerçekten varolan dünyayı yansıtır. İdealistlere göre duyularımız, içimizdeki dünyayı dış gerçeklik biçiminde dışımıza yansıtır.⁷

Berkeley'in yaşadığı çağ olan on yedinci yüzyılda bilimin yükselişe geçişiyle birlikte materyalist dünya görüşü yayılmaya başlamıştı. Filozof kimliğinin yanı sıra aynı zamanda bir teolog olan Berkeley'e göre madde merkezli bu dünya görüşü din ve ahlak alanlarında büyük tahribatlara yol açmaktaydı. Bu nedenle Berkeley mevcut mekanik materyalist evren anlayışının karşısına kendi immaterialist metafiziğiyle çıktı. Septisizm ve ateizmin temellerinde bir cisimler dünyasının varolduğu görüşünün yattığını söyleyen Berkeley ortaya koyduğu immaterialist metafiziğiyle Tanrı'nın varlığı ve ruhun ölümsüzlüğünü kanıtlamak istedi.

Berkeley, için zihnimizdeki idelerin nedeni madde değil Tanrı'dır. O, maddi dünya diye bir şeyin olmadığını, biz insanların maddi dünyadaki varlıklar ya da cisimler olduğunu düşündüğümüz şeylerin gerçekte sadece Tanrı'dan alınan duyumsal mesajlarla ilgili yorumumuz olduğunu söyler.⁸ Maddi tözün deneysel yönden de hiçbir belirgin ya da olumlu yönü bulunmadığını ve bütünüyle olumsuz

yönlerle betimlenen bir kavram olduğunu vurgular ve ona göre böyle bir kavramın gerçekliği dile getirdiğini söylemek deneycilik açısından geçersiz ve tutarsızdır.⁹

Berkeley'in ortaya koyduğu temel argüman zihinden bağımsız bir maddenin olamayacağıdır. O, bu düşüncesini felsefesinin özünü oluşturan "Varolmak algılanmış olmaktır." (esse est percipi) sözüyle en net biçimde ifade eder. Bu ifadeyle Berkeley, dış dünyadaki varlıkların varoluşunu insan zihnindeki idelere indirger.

Berkeley "varolmak algılanmaktır" yargısını ileri sürerken şu önermelerden hareket eder:

- Duyumlanır objeler kişinin duyuları aracılığıyla algıladığı şeylerdir,
- Kişinin duyular aracılığıyla algıladığı bu şeyler idealardır,
- Nesnelerin zihinsel resimleri demek olan idealar algılanmaksızın (suje tarafından muhatap alınmaksızın) var olamazlar, öyleyse,
- Duyumlanır objeler algılanmaksızın varolamazlar.¹⁰

Varlığından bahsettiğimiz bir nesne ancak bizim algıladığımız niteliklerin bütünüdür. Örneğin; elma nedir? O, sert, kırmızı ya da yeşil, yuvarlak, tatlı ya da ekşi ve hoş kokuludur. Bu niteliklerin hepsi birleşerek elmayı oluşturur. Sertlik hissedilir, renk

⁷ Ali Kızıllırmak, "Bilimde ve Felsefede Diyalektik Nedir?", Odak Yayınları, Ankara, 1974, s.28-29.

⁸ Ahmet Cevizci, "17. Yüzyıl Felsefe Tarihi", Say Yayınları, İstanbul, 2013, s.338.

⁹ E. Ali Ergat, "Dil, Düşünce ve Varlık İlişkisi Locke ve Berkeley Örneği", Birey Yayıncılık, İstanbul, 2008, s.92.

¹⁰ Mehmet Açıkgöz, "Berkeley ve İmmateryalist Metafiziği", Ayyıldız Matbaacılık, İzmir, 1998, s.135-136.

görülür, tatlılık tadılır, koku koklanır. Yani elmanın varlığı onun algılanmış olmasıdır. Bu niteliklerden ayrı olarak elmanın hiçbir varlığı yoktur. O halde elma algıladığımız niteliklerin bütünüdür. Bir şey, onun algılanan niteliklerinin bütünü olduğu için var olmak algılanıyor olmaktır. Nesnelerin ardında varolduğu söylenen maddi töz ise asla algılanmadığı için onun var olduğu söylenemez.¹¹

Berkeley algılanmadan varolan bir fiziksel nesneyi hayal etmeyi denemizi söyler. Örneğin hiç kimse gözlemediği halde varolmayı sürdüren bir ağacı hayal etmeyi deneyelim. Berkeley'e göre bunu yapmak mümkün değildir, çünkü ağacı hayal etme sırasında kendimizi ona bakarken ve onu dolayısıyla onu algılayarak hayal ederiz.¹²

Berkeley'e göre algılananın dışında bir nesneler dünyasının varlığından söz etmek mümkün değildir. Bir şeyin varlığı bizim onu düşünmemize, idrak etmemize bağlıdır. Algımızın dışında varolan herhangi bir şeyi düşünemeyiz.

“Duyu nesneleri yalnızca algılanırken vardır; o halde ağaçlar bahçede sandalyeler oturma odasında ancak çevrede onları algılayacak birisi olduğu sürece vardır. Gözlerimi kapattığımda odadaki bütün eşya hiçe indirgenir, yeniden yaratılmaları içinse gözlerimi açmam yeter.”¹³

Son cümleleriyle tekbenci (solipsist) bir tavır sergiliyor gibi görünen Berkeley, daha sonraki

ifadelerinde bu tavrından uzaklaşır. “Varolmak algılıyor ve algılanıyor olmaktır” sözüyle Berkeley, nesnelerin algı alanımızın dışına çıktığında artık varolmadıklarını söylemek istemez elbette. Odadayken oturduğumuz koltuğun biz odadan çıktığımızda da orada varolmaya devam edeceğini o da herkes gibi bilmektedir. Peki, madem varlıklar ancak algılandıklarında var, algılanmadıklarında yok iseler, nasıl devamlı varlık göstermektedirler? Berkeley'in felsefesinde bunun cevabı son derece açık ve nettir: Ben her nesneyi her an algılayasam da, onları kesintisiz olarak algılayan sonsuz bir Algılayıcı vardır. Tanrı, algılanmasında hiçbir kesinti olmayan algılayıcılar Algılayıcısıdır. İşte bu nedenle varlıklar vardır ve varlıklarını sürekli olarak devam ettirmektedirler. Gerçek olan yalnız algılardır, dolayısıyla ideleri algılayan ruhlar ile ayrı ayrı ruhlardaki duyuları birbirine bağlayarak objeler haline getiren, böylelikle düzenli ve yasalı bir doğa tasarımını oluşturan “Evrensel Ruh”tur, Tanrı'dır.¹⁴

Zihin ve idea yapı itibarıyla birbirinden farklı varlıklardır. Zihin kendi başına bağımsız bir varlıkken, ideanın böyle bir bağımsızlığından bahsedilemez. Dış dünyadaki nesneler algılanan, insan zihni ise algılayandır. Dolayısıyla insanın evrene ilişkin bilgisi ve onun içindekilere yüklediği anlam veya çizdiği evren tablosu işte algılayan ve algılanan ikilisinin birlikteliğinden kaynaklanır.¹⁵ Berkeley idelerle varlık arasındaki farkı ortadan kaldırır. Nesnelerle ideler bir ve aynı şeylerdir. İdelerle varlığın aynileşmesi, varlığın algıladığımız şeylerin ta kendisi olduğu anlamına gelir. Algılayamadığımız ve deneyim

¹¹ Ayşenur Günler, “Berkeley'nin İmmateryalist Metafiziği”, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Erzurum, 2014

¹² Stephen Law, “Büyük Filozoflar”, (Çev.: Feza Çakır), İnkılap Yayınlar, İstanbul, 2007, s.109.

¹³ Berkeley, “İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine”, (Çev.: Halil Turan), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996, s.61.

¹⁴ Macit Gökberk, “Felsefe Tarihi”, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993, s.340

¹⁵ Mehmet Açıkgöz, “Berkeley ve İmmateryalist Metafiziği”, Ayyıldız Matbaacılık, İzmir, 1998, s.128.

alanımızın dışında kalan hiçbir şey yoktur. Bir şey ancak algılanıyorsa vardır. Algılanmış olmak varolmanın zorunlu bir şartıdır.

Berkeley için, bir anlamda zihnin varlığı idelerin varlığının ön koşuludur. İdelerin varolabilmeleri için, bu idelere sahip olan bir zihin gerekir. Zihin idelere sahip olan varlıktır ve algılayan olarak vardır. O algılar, imgeler, anımsar ve düşünür. Berkeley “esse est percipi” derken yalnızca duyulur şeyler ya da nesneler üzerine konuşur. İkinci olarak, tam formül “esse est aut percipi aut percipere”dir; “varolmak ya algılamak ya da algılanmaktır.” Duyulur nesneler söz konusu olduğunda varolmak algılanmış olmak iken, zihin söz konusu olduğunda varolmak algılayan olmaktır. Varoluşları algılanmaktan oluşan duyusal “düşünmeyen” şeylerin yanında, anlıklar ya da algılayan öznel de vardır ki etkindirler ve varoluşları algılanmaktan çok algılamaktır.¹⁶

Maddi töz kavramının olmaması hiçbir şey ifade etmez, yani maddi töz olmadan da yapabiliriz. Berkeley’e göre maddi töz yok sayıldığında en fazla ateistler için inançsızlıklarını dayandırdıkları önemli bir desteği, felsefeciler ise üzerinde uzun tartışmalar yapabilecekleri önemli bir konuyu kaybetmiş olacaktırlar. Ancak aynı şey zihin için geçerli değildir. Zihnin olmaması demek idelerin olmaması demektir. İdelerin olmaması demek ise hiçbir şeyin olmaması demektir. Bütün bu sebeplerden önce zihnin olmaması zaten düşünülemez. Çünkü zihin yoksa o zihne sahip olan bir özne de yoktur. Bu da bütün varlığı ortadan kaldırmak demektir. Sonuç itibarıyla Berkeley düşüncesinde maddi tözün varlığı, zihnin ise yokluğu düşünülemez.

Voltaire’nin Varlık Görüşü

Fransız şair ve edibi. Asıl ismi François-Marie Arouet’tir. 1694’te Paris’te doğdu. Öğrenimini, Cizvit papazlarının idare ettiği Louisle-Grand Kolejinde yaptı. Babasının arzusu üzerine hukuk öğrenimi gördü. Babası noter, annesi aristokrat bir kadındı. Edebiyatçı kimliğini daha gençlik yıllarında açığa vurdu. Yazdığı roman, öykü ve hicivleriyle nam salmaya başladı. Kendine özgü üslubu ve felsefi yaklaşımıyla, yaşadığı devire ve topluma getirdiği eleştiri çağdaşlarını olduğu kadar kendinden sonraki düşünürleri de etkisi altına almıştır. Voltaire’in savunduğu düşünceler, yerleşik düzene açtığı savaş ve yazdığı eserler yüzünden başı beladan kurtulmamıştır.¹⁷

Fransa’da değil, Avrupa’da da şöhretinin doruğunda olduğu 32 yaşında İngiltere’ye gitmek zorunda kalmıştır. İngiliz kültürü ve felsefesiyle tanışma imkânı bulmuştur. Newton, Locke, Berkeley ve Shakspeare’in eserleriyle tanışmış, İngiltere’deki hoşgörü ve özgürlük ortamından çok etkilenmiştir. İngiltere seyahati sırasında filozof kimliğini keşfetme fırsatı bulmuştur. Fransa’ya tekrar döndüğünde ise İngiliz düşüncesini benimsetmek için çalışmıştır. Voltaire’in felsefesinin en önemli kaynağı, Montaigne, Gassendi, Descartes ve Bayie gibi düşünürler tarafından şekillenmiştir. Fransız felsefesinden ziyade, İngiliz felsefesini benimsediğinden bu yaptığı ayrımla ikiye ayırır.¹⁸ Bunlardan birincisi her şeyi bilme iddiasıyla ihtiraslı metafiziğidir. Diğeri ise hakikate dair araştırmaların insan zihninin bilimum zayıflıklarının belirlediği sınırlar içinde sürdüren mütevazı metafiziğidir. Tercihini birincisinin imkânsızlığından dolayı,

¹⁶ Copleston, “Felsefe Tarihi-Berkeley-Hume” (Cilt 5), İdea Yayınları, İstanbul, 1996, s.29.

¹⁷ Ahmet Cevizci, “Aydınlanma Felsefesi”, Say Yayınları, İstanbul, 2017, s.238.

¹⁸ Ahmet Cevizci, “Felsefe Tarihi”, Say Yayınları, İstanbul, 2009, s.667.

ikincisinden yana kullanır. Onun mütevazı metafiziği iki tözün varoluşunu kabul etmekten geçer. Bu tözlerden birincisi madde, diğeri ise Tanrı'dır. Metafizik alanındaki düşüncesinde de bir kez daha Locke'nin izinden giderek "ampirik yöntemleri kullanan, doğallıkla sınırlı yöntem" diye tanımlar.¹⁹ Voltaire'in benimsediği mütevazı metafizik çerçevesinde bakıldığında Berkeley'in immetarielizmine olduğu kadar, Tanrısız metaryalizme de karşı çıktığı söylenebilir.

O maddenin Tanrı'dan sudur ettiğini, kendi içinde tam bir yasallık ve düzen sergilediğini öne sürer. Tanrı söz konusu olduğunda, Voltaire'in yine İngiliz felsefesinin etkisiyle sıkı bir deizme bağlandığını söylemek doğru olur. Fakat o, Tanrının varoluşunu ele almadan önce, klasik Tanrı anlayışları ile dinin kendisine ve kurumsal boyutuna şiddetli bir savaş açar. Gerçekten de Voltaire, esas olarak her tür karanlıkçılığa olan nefreti ve Hristiyanlığa, özellikle Katolik Kilisesinin temsil ettiği Hristiyanlığa olan düşmanlığı 17. Yüzyılın bilimsel ve felsefi gelişmelerinin yarattığı bir inanç yitimiyle sınırlı ve özde bu gelişmelerden kaynaklanan bir düşmanlık değildir. O, Hristiyanlığa temelde sosyal ve insani gerekçelerle saldırır.²⁰ Voltaire'in gözünde Hristiyanlık ve Kilise otoriteyi, sınırlama ve baskıyı temsil etmektedir. Voltaire, öncelikle asla sorgulanamayan öğretiyi ortaya koyar, insanların neye inanacaklarını söyler. Dahası, Hristiyanlık ve Kilise, insanın bu dünyadaki rolüyle ilgili bir anlayışa ek olarak, değişmez bir dünya görüşü empoze eder ve ilk günaha veya insanın aşağılanmasına dayanan ve insani

eğilimleri bastırmayı vaaz eden bir ahlak anlayışı benimser.

Voltaire'in Tanrı'ya varışı, son çözümlemede şu iki yoldan biri ya da diğeriyle olur. Buna göre o, Tanrının varlığını nesnel bir serimle ve rasyonel bir analiz ile ortaya koyar, akıl yoluyla kanıtlar. Ya da ikinci olarak, bir takım kaygılardan hareketle, ateizm ve nihilizmin yol açacağı ahlaki ve sosyal kaosa atıfta bulunur ve Tanrının var oluşu öznel bir serimle ya da pragmatik bir analizle ortaya koyup, "Tanrının olmaması durumunda bile, bir Tanrının icat edilmesi gerektiğini" öne sürer. Bunlardan birincisi söz konusu olduğunda, Voltaire iki ayrı Tanrı argümanı ortaya koyar. Bu Tanrı delillerinden ilki, onun kendisine büyük bir hayranlık beslediği, Kartezyenizmin panteizme veya Spinozacılığa götürdüğü yerde, felsefesinin zorunlulukla her şeyi özgürce yaratmış ve düzene sokmuş bir en yüksek varlığa götürdüğünü öne sürdüğü Newton tarafından da kullanılmış olan ünlü Saatçi argümanı veya teolojik delildir. Ereksel nedenselliği temele alan ve saat ile evren arasında bir analogi kuran bu delile göre, nasıl ki bir saatin varoluşu bir Saatçinin varoluşunu gerektiriyorsa, aynı şekilde maddi evrende varolan ve herkes için aşikâr olan düzen de akıllı bir yaratıcının, bireysel Saatçiden çok daha bilge ve güçlü olan bir yaratıcının varlığını gerektirir. Birinci Tanrı argümanında Newton'a dayanan Voltaire, kozmolojik argüman olarak bilinen ikincisinde ise bu kez Locke'a yaslanır. Buna göre, kendisinin ve dolayısıyla bir şeyin var olduğundan emin olduğunu söyleyen Voltaire'e göre, varolan ya zorunlu ve ezeli olmalıdır ya da varlığını başka bir şeyden almalıdır ki aynı düşünce veya akıl yürütme onun için de geçerli olup, bu durum zincirde zorunlu bir varlığa erişinceye kadar devam eder. Nitekim Voltaire, bundan sonra kendisinin ve maddi dünyanın ne ezeli ne de

¹⁹ Ahmet Cevizci, "Aydınlanma Felsefesi", Say Yayınları, İstanbul, 2017, s.241.

²⁰ Ahmet Cevizci, "Aydınlanma Felsefesi", Say Yayınları, İstanbul, 2017, s.243.

değişmez olduğunu, kendi içinde zorunlu olmayıp, sadece olumsal olduğunu belirtir. Kendisinin de içinde bulunduğu söz konusu olumsal varlık alanı var oluşunu zorunlu bir varlığa borçludur. Öyle ki bu zorunlu varlık da Tanrıdır. Ona göre, maddi varlık alanına hareket, düşünce ve duygu da Tanrı tarafından aktarılmış olmalıdır.²¹

Onun için felsefe ve metafizik birbirleri ile çatışmaktadır; çünkü metafizik insanın özü, ruhun doğası ve Tanrıya izafe edilen nitelikler gibi kavranamaz, gözlenemez ve deneyimlenemez konularla ilgilenir. Tanrı insanoğlundan ayrı düşünülemez. Evreni, insanı, doğayı kısacası maddeyi meydana getiren Tanrı olduğu fakat bunların akıbeti konusunda uzak durduğu görüşündedir. Voltaire için maddenin Tanrı'dan uzak bir doğası vardır.

SONUÇ

Sonuç olarak; bu iki büyük filozof ve bilginin farklı metafizik görüşleri ve dolayısıyla evren hakkındaki bilgilerine değinmiş olduk. Voltaire, Tanrıyı maddeyle eşsonrasız (coeeternelle) sayar ve onu yaratıcı olmaktan çok, evrenin mimar ve düzenleyicisi olarak görür; yani yaratmayı yokluktan var etme anlamında kabul etmez. Daha ileri giderek Tanrı'nın açıkça âlemle özdeş olduğunu söz etmekle de bir çeşit panteizme eğilmiş olur. "Tanrı her yerdedir ve evrenin tüm kısımlarında ve benim kendi kısımlarında da vardır" der. Bu itibarla o, Tanrı kayrasına da pek inanmaz ve Candide adlı eserinde, Leibniz'in iyimserliğini eleştirir. Bununla birlikte Tanrı evreni mutluları meydana getirmek için düzenlememiş olsa bile,

hiç olmazsa iyi eylemleri ödüllendirmek ve kötuları cezalandırmak için bu âlemi düzenlemiştir, demekten de çekinmez. Açıkça anlaşıyor ki, Voltaire bilimsel alanda bir metafizikçi ve ahlakçı değildir. O, bu konularda hiçbir spekülasyona katılamamış, olayların dış görünüşleriyle ve daha çok sosyal insanla uğraşmıştır. Öte yandan Berkeley'e gelince Locke'un ampirizmini çıkış noktası olarak alan ve "varolmak, algılanmış olmaktır" sözünü felsefesinin adeta sloganı haline getiren Berkeley, Descartes'in açmış olduğu bilinç felsefesi çılgırında ilerlemiş ve onu mantıksal sonucuna götürerek, sadece bilen öznenin ve onun bilinç içeriklerinin varlığını kabul etmiştir. Bu kabulle birlikte, yine de, diğer öznelere ve Tanrı'yı işin içine kattığı için, solipsizme düşmemiştir. Berkeley, Voltaire'in düşüncelerinden bir hayli uzak olarak, ağaçların, dağların, ırmakların kısacası tüm duyulur nesnelerin anlık tarafından algılanmaktan ayrı doğal ya da gerçek bir varoluşları yoktur görüşündedir. Onun için cisimlerin varoluşlarını kavrayabilmek için ne yaparsak yapalım sonunda, sadece, kendi idelerimizi düşünmeye mahkûm olduğumuz fikri hâkimdir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, M., *Berkeley ve İmmateryalist Metafiziği*, Ayyıldız Matbaacılık, İzmir, 1998.

Adjukiewicz, K., *Felsefeye Giriş Temel Kavramlar ve Kuramlar*, (Çev.: Ahmet Cevizci), Gündoğan Yayınları, Ankara, 1994

Bergson, H., *Metafiziğe Giriş*, (Çev.: Mustafa Tahrallı), Birey Yayıncılık, İstanbul, 2001

Berkeley, G., *İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine*, (Çev.: Halil Turan), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996

²¹ "yenifelsefe.com/voltaire-ve-deist-tanri-anlayisi", Erişim Tarihi:04.07.17

Cevizci, A., *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, Asa Kitapevi, Bursa, 2008

-----, *Metafiziğe Giriş, Paradigma Yayınları*, İstanbul, 2005

-----, *Felsefe Sözlüğü, Ekin Yayınları*, Ankara, 1996

-----, *Aydınlanma Felsefesi Tarihi*, Asa Kitapevi, Bursa, 2008

Copleston, *Felsefe Tarihi- Berkeley-Hume*, Cilt 5, İdea Yayınları, İstanbul, 1996

Filozoflar ve Düşündüren Sözleri, Erişim Tarihi: 20.06.17,
dusundurensozler.blogspot.com/2008/12/kantin-kurumsal-metasizik-elestirisi_3294.html.

George Berkeley, Erişim Tarihi: 20.06.17,
plato.stanford.edu/entries/Berkeley.

Gökberk, M., *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993

Günday, Ş., *Berkeley İdealizminin Temel Kavramları*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1995

Günler, A., *Berkeley'nin İmmateryalist Metafiziği*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2014

Heidegger, M., *Metafizik Nedir?*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2003

Keklik, N., *Felsefenin Tekniği*, Doğu Yayınları, İstanbul, 1984

Law, S., *Büyük Filozoflar*, (Çev.: Feza Çakır), İnkılap Yayınları, İstanbul, 2007

Magee, B., *Büyük Filozoflar*, (Çev.: Ahmet Cevizci), Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 2008

Soydaş, H., *Voltaire ve Micromegoz*, Erişim Tarihi: 05.07.17, academia.edu/voltaire_ve_micromegoz

Ülken, H.Z., *Genel Felsefe Dersleri*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1972

Tasöz, E., *Deizm-Deism-Yaradancılık*, Erişim Tarihi: 05.07.17, acedemia.edu/deizm-deism-yaradancilik

Weber, A., *Felsefe Tarihi*, (Beşinci Baskı), (Çev.: H. Vehbi Eralp), Sosyal Yayınlar, İstanbul, 2008

Demokrat Parti Döneminde Bingöl İlnde Eğitim (1950-1960) Education at the City of Bingol During the Democrat Party Period (1950-1960)

Ebru ÇOBAN

Dr, Bingöl University, History Department
E-mail: ebrugull_34@hotmail.com

Ahmet İLYAS

Asst. Prof. Dr., Batman University, Faculty of Economics and Administrative Sciences Department of
International Relations
E-mail: ahmetilyas@hotmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkiye’de çok partili döneme geçişle birlikte Türkiye’nin eğitim politikası profilini ortaya koymak ve bu eğitim politikalarının Bingöl şehrindeki etkisini belirlemektir. Genel olarak bakıldığında bir ülkedeki eğitim politikası, o ülkedeki yönetimin niteliğini yansıtmaktadır. Siyasi iktidarlar da sosyal politika aracı olarak gördükleri eğitim konusunu çeşitli dönemlerde yönlendirmişlerdir. Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle beraber ülkede okuma-yazma oranının % 10 civarında olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Atatürk döneminde önemle ele alınan eğitim konusunda nicel artış İnönü döneminde Köy Enstitüleri’nin kurulmasıyla gelişme göstermiştir. Yeniden inşa edilen ülke için eğitim konusunda birçok adım atılmış ancak dünya siyasi haritasını ve görüşünü önemli ölçüde etkileyen II. Dünya Savaşı ile Batı’da yeni bir dünya düzeni kurulmuştur. Bu durum yeni dengelerin oluşmasına neden olduğundan, Türkiye’de bu yeni oluşum içerisinde kendine yer bulabilmesi için siyasal yapısını gözden geçirmesi kaçınılmaz olmuştur. Bilhassa bu oluşumun bir sonucu olarak 1946 yılından itibaren Türkiye’de çok partili döneme geçilmiştir. Demokrat Parti’nin kurulması ve 1950-1960 yılından itibaren kesintisiz süren iktidarı, ülkede birçok dengeyi değiştirdiği gibi eğitim konusunda da önemli adımlar atılmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimin yaygınlaştırılması ile yapılan çalışmalar ülkedeki tüm illerde olduğu gibi Bingöl ilinde de olumlu etkisini göstermiştir. Bingöl’de 1950-1960 yıllarında Demokrat Parti programında yer alan okuma-yazma oranının artırılma hedefi uygulanmış, özellikle bu dönemde okul, öğretmen, öğrenci sayısında nicel artışlar meydana gelmiştir. Demokrat Parti iktidarından önce ilde ilköğretim dışında okulların olmadığı daha sonra 1950-1960 yıllarında Bingöl’de orta öğretim kurumlarından ilki eğitim vermeye başlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkiye, Bingöl, Demokrat Parti, Çok Partili Dönem

Abstract: The aim of this work is to shed light on the profile of the Turkish education system adopted with the transition to multi-party system in Turkey, and to determine the implications of such policies on the city of Bingol. To speak broadly, a country's education policy reflects the characteristics of its administration. Taking it as a means of social policy, the ruling powers have also manipulated education from time to time. It is known that the literacy rate of the country was around 10% when the Republic was proclaimed. Thus, the education issue was addressed with an utmost importance and care during the Atatürk period. However, a significant improvement in the quantities aspect of education was recorded through the establishment of what was then called the Village Institutions (Köy Enstitüleri) during the İnönü period. Many steps to this end were taken in the country going through a reconstruction process. However, a new world order was formed after the World War II which brought remarkable changes to the world political map and landscape. In the face of the new balances emerged afterwards, it became a must for Turkey to overhaul its political system in an effort to reposition itself in this new environment. A particular result of such efforts was the transition to a multiparty system in Turkey as

of 1946. The establishment of the Demokrat Party and its uninterrupted stay in the power from 1950 to 1960 gave a way to taking important steps in education as it changed the internal balances. The efforts to spread education across the country bore fruits in Bingöl as well. Demokrat Party's agenda to increase literacy rate during 1950-1960 was implemented in Bingöl, especially resulting in surge in the number of schools, teachers and students. It was during this period that the secondary education began to be given in Bingöl, where there had been only elementary schools before Demokrat Party came to power.

Keywords: Education, Turkey, Bingöl, Democratic Party, Multi-Party System

Giriş

Ülkelerin gelişmişlik kriterlerinden birisi de eğitimidir. Eğitim, yaşamı sürdürmek için gereken yeterliliği yani deneyim, donanım, bilgi, birikim, tutum ve davranış kazanma sürecidir. Bir ülkenin, kalkınabilmesi için o bölgede yetişmiş, iyi eğitim almış, kaliteli bir öğrenim sürecinden geçmiş, bilinçli, girişimci ve kalifiyeli insanlara ihtiyaç vardır. Bu nitelikteki insanları hedefleyen ülkelerin ise çok iyi bir eğitim sistemine, yüksek kalitede eğitim elemanı ve gereçlerine sahip olması gerekmektedir.¹ Tarih boyunca tüm dünyada eğitime verilen önem Türkiye'nin de önemli politikaları arasında yer almıştır. Osmanlı Devleti'nin parçalanma sürecinde uzun süren savaşlar sonucunda devletin birçok kademsinde aksamalar görülmüştür. Daha sonra Mustafa Kemal'in öncülüğünde Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasıyla birlikte, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Atatürk'ün deyimiyle “*ebediyyen payidar olacak*” olan bu Devletin kuruluşundan beri halk uzun bir sükun ve barış dönemi yaşamıştır. 1923'ten sonra, ülkede, o zamana dek görülenlerle karşılaştırılamayacak kadar önemli siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimler

gerçekleştirilmiştir.² Her dönemin kendine has özellikleri olduğunu göz önüne alırsak eğitim konusunda yapılan çalışmalar da dönem dönem değişiklik göstermiştir.

Atatürk Dönemi eğitime bakıldığında; Cumhuriyeti'n ilk yıllarında okuma yazma oranının % 5–10 civarında olduğu görülüp, bu oran köylerde %1'e düşmekteydi. 1923–1924 öğretim yılında 12 milyon dolayında tahmin edilen nüfusun %90'ı köylerde yaşadığı dikkate alındığında, % 90'dan fazlasında okul ve öğretmen bulunmayan köylerin nüfusunun hemen hemen tamamı okuma yazma bilmiyordu.³ 1928'de açılan Millet Mektepleri ve harf devrimi sayesinde nüfusun okur-yazarlık oranı yedi yıl sonra 1935 yılında % 20'ye yükseltildiği görülmüştür.⁴ Ordu da ise 1926 senesinde terhis edilen askerlerin ancak % 17'si eski harflerle okur-yazar iken, 1931'de terhis olanların % 25'i ve 1936'da da % 75'inin okur-yazar olduğu tespit edilmiştir.⁵ Ancak

² Prof. Dr. Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi m.ö 1000- m.s 2008, 12. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara Mart2008, s.327.

³ Filiz Meşeci Giorgetti ve Betül Batır, “İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları”, **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**, Sayı: 13-14, 2008, s. 28-29.

⁴ Mahmut Adem, **Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız**, Ankara, Çağdaş Yayıncılık, 2000, s.39–41.

⁵ Hayrünisa Alp, **Tevhid-i Tedrisat'tan Harf inkılabına ilköğretim (1924–1928)**, İstanbul Üniversitesi Atatürk ilkeleri ve inkılap Tarihi

¹ Savaş Sertel, “1927 Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Elazığ Nüfusu”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.25, S.1, Elazığ 2015, s.311-312.

eğitim konusunda nicel olarak gelişmeye Köy Enstitüleri'nin kurulmasına kadar ulaşamamıştır. 1938-1950 tarihleri arasında Cumhurbaşkanlığı yapan İsmet İnönü döneminin en dikkat çeken ve üzerinde en çok tartışmanın yapıldığı eğitim faaliyeti, Köy Enstitüleridir.⁶ 1940 tarihinde kurulan Köy Enstitüleri sayesinde, 1950'ye gelindiğinde ülkedeki köylerin yaklaşık 16.000'ine öğretmen gönderilebilmiş ve açılış sürecinde oldukça olumlu karşılanan bu kurumlar özellikle Türkiye'nin çok partili döneme geçiş sürecine girilmesiyle beraber politika malzemesi yapılmış ve yıpratılmıştır.⁷ Dolayısıyla Köy Enstitülerinin yıpratılma sürecinden sonra, bu kurum öğretmen okulları adı altında birleştirilmiş, böylece 1947'den itibaren içi boşaltılan Köy Enstitüleri resmen kapatılmıştır. Öte yandan 1936 yılında kurulumu gerçekleştirilen Bingöl vilayetinin nüfusunun eğitim düzeyini belirlemek için daha çok günümüzdeki veriler doğrultusunda açıklamalar yapılabilmektedir. Cumhuriyet'in ilanından önce Osmanlı medrese eğitim sistemi ile Bingöl ve çevresinde eğitim yapılmaktaydı. Daha sonra yöre halkının varlıklı ailelerinin çocukları Tanzimat ve 2. Abdülhamit döneminde eğitime açılan Aşiret Mekteplerinde okutulmaya başlanmış ve bu eğitim sonucunda devletin belirli kademelerinde memur olarak çalışmaya

başlamışlardır.⁸ Osmanlı Devleti Döneminde Bingöl'de ilk açılan ilkokul, 1908 yılında eğitim vermeye başlayan Sarayıçi ilkokuludur. Bu okula 1913 yılında Rüşdiye Mektebi eklenmiş fakat 1. Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine bu okul eğitimine ara vermiş ve daha sonra tekrar açılmıştır.⁹

1945 yılında Bingöl'ün eğitim durumuna bakıldığında, 7 ve daha yukarı yaşlarda bulunan, okuma bilen ve bilmeyen nüfus toplamda 55.655 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayının ise 3.965'i okuma bilip, 51.685'inin ise okuma bilmedikleri ortaya çıkmıştır.¹⁰ İlde okuma bilenlerin oranı % 7.1 olduğu hesaba katıldığında bu oranın Türkiye ortalamasının altında kaldığı, okuma bilmeyenlerin ise oranı ise % 92.8 olduğu düşünüldüğünde Türkiye ortalamasının üstünde kaldığı tespit edilmektedir. Verilerden de anlaşıldığı üzere Bingöl'de okuma bilen ve bilmeyen nüfusun ülke geneline göre geri seviyelerde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Bingöl'de okuma bilenlerin % 12.3'ü erkekler, % 2'sini kadınların oluşturduğu görülmektedir. Bingöl'de kadınların erkeklere kıyasla daha az eğitim öğretim gördükleri ve büyük çoğunluğunun açılan kurslara iştirak etmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Bingöl'de, birçok ilde olduğu gibi eğitim konusunda da erkek egemenliğinin sürdüğü, kadınların eğitim görmesi doğru karşılanmadığı da anlaşılmaktadır.

Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2009, s.111.

⁶ F. M. Giorgetti ve B. Batır, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", s.44

⁷ Filiz Meşeci Giorgetti ve Betül Batır, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**, Sayı: 13-14, 2008, s.50.

⁸ Mahmut Adem, **Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız**, s.39-41.

⁹ T.C. Bingöl Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü, **Bingöl İli Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Eğitim**, 1988, s.17.

¹⁰ Hasbi Soylu, **Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma Bingöl**, Bakanlar Matbacılık, Erzurum, 2003, s.82.

¹¹ T.C Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, 21 Ekim 1945 Genel Nüfus Sayımı, Cilt No:65, Ankara 1950, s.175.

Tek Partili dönemden çok partili döneme geçişle birlikte Demokrat Parti'nin iktidara geçmesiyle yeni hükümet kurulmuştur. 1950 seçimleri sonunda iktidara gelen DP, İzmir Milletvekili Avni Başman'ı Milli Eğitim Bakanlığına getirmiş ve parti programında eğitim meselesi konusunda genel olarak şu temellerden bahsedilmiştir:

- 1- "Maarif sistemimizde, Milli eğitim ve öğretim vahdeti prensibinden yanayız."
- 2- "Umumi mesleki eğitim ve öğretim, yurt ihtiyaçlarını karşılayacak umumi bir plana göre tanzim edilmeli ve gelecek nesillerin yalnız ilim ve teknik bilgiyle değil, milli ve insani bütün manevi kıymetlerle de teşhizine çalışmalıdır."
- 3- "Bütün ilkokul öğretmenlerinin aynı ruha ve aynı seviyede bilgiye sahip olma esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin teşekküllerine meydan verilmemesi bakımından lüzumlu görmekteyiz. Yeteneği ve gücü elverişli olduğu takdirde bir ilkokul öğretmenin gerekli eğitimi tamamlaması halinde üniversite profesörlüğüne yükselmesinin imkanı sağlanmalıdır."
- 4- "Yüksek öğretim meselesinde niteliğe önem verilmesi lüzumuna kaniiz. Bütün yüksek öğretim kurumlarımızın bu esasa göre takviyesini ve garpta ki benzerleri seviyesine eriştirilmesini istiyoruz. Üniversiteler ilmi ve idari muhtariyete sahip olmalıdırlar."
- 5- "Doğu Anadolu Bölgesinde, her derece ve şubede okulları ve nihayet fakülte ve enstitüleriyle bir kültür merkezi yaratmak lüzumuna inanıyoruz."
- 6- "Gerek dini öğretim sorunu, gerekse de din adamlarını yetiştirecek kurumların kurulması konusunda uzmanlar

tarafından esaslı bir program hazırlanacaktır. Üniversiteler bünyesinde yer alacak İlahiyat Fakülteleri özerk olmalıdır."

- 7- "Teknik öğretim okullarında ziraat ve yol kalkınmasının makineleşmesine muvazi olarak bölge ihtiyaçlarına lüzumlu vasıtaları yetiştirmek üzere kurslar ve şubeler kurulacaktır."¹¹

Demokrat Parti'nin on yıllık iktidar süresince Avni Başman, Tevfik İleri, Prof. Rıfki Selim Burçak, Celal Yardımcı, Prof. Ahmet Özel ve Atıf Benderlioğlu Milli Eğitim Bakanı olarak görev almıştır.

Demokrat Parti'nin hükümet kurmasıyla birlikte ülkede sosyal, kültürel ve ekonomik alanda çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. Türkiye genelinde okur-yazarlık itibarıyla araştırılan nüfusta beş ve daha yukarı yaşlar esas alınmıştır. 1950 Genel Nüfus Sayımı'na göre, beş ve daha yukarı yaşlarda bulunan, okur-yazarlığı tespit edilen nüfusun 17.856.865 kişi olduğu, bu sayının 8.944.072'si erkeklerden 8.912.793'ü kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir.¹² Okul yaşına gelmiş nüfusun Türkiye'nin toplam nüfusu içerisindeki oranı % 85.2'dir. Bu sayı içerisinde okuma-yazma bilmeyen nüfusun 4.853.038'i erkek, 7.144.008'i kadın, okuma-yazma bilenlerin ise 4.055.225'i erkek, 1.724.690'ı kadın nüfustan

¹¹ Demokrat Parti Tüzüğü 1946, Demokrat parti tüzük ve programı, Ankara, s.26,28; Zafer Tangülü, Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikası (1950-1960), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012, Cilt 10, Sayı 2, ss. 392, (s.389-410)

¹² Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Umum Müdürlüğü (TCBİUM), **22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, Türkiye Nüfusu**, Ankara, s.216.

meydana geldiği hesaplanmıştır.¹³ Yani Türkiye’de okul çağına gelmiş olarak kabul edilen 5 ve daha yukarı yaşlarda bulunan nüfusun % 67.1’i okuma-yazma bilmemekte, % 32.3’ü ise okuma-yazma bilmektedir. Sayısal değerlerden de anlaşıldığı gibi, ülke genelinde okuma-yazma bilen erkek sayısının kadınlardan fazlasıyla üstün olması dikkatleri çekmektedir. Bu da Osmanlı döneminden bu yana geleneksel yapının değişmediğini, kadınların eğitime önem verilmediği anlayışının hala devam etmekte olduğunu göstermektedir.

Beşinci Genel Nüfus Sayımı’nda okur-yazarlık itibarıyla araştırılan nüfus, okuma yazma bilmeyen, okuma yazma bilip de okula devam etmeyen ve okula devam eden gruplar oluşturularak istenilen bilgiler elde edilmiştir.¹⁴ Geçen sayımda (1945) 7 ve daha yukarı yaşların nüfusu hesaplanırken, 1950 sayımında bu yaş grubu aşağı çekilerek, 5 ve daha yukarı yaşlar esas alınmıştır. Bingöl’de 5 ve daha yukarı yaş grubunda bulunan, okur-yazarlığı tespit edilen nüfusun 44.546’sı erkek, 35.905’i kadınlardan oluşmaktadır.¹⁵ İl genelinde okuma-yazma bilmeyen erkek sayısı 34.516, okuma-yazma bilmeyen kadın sayısı ise 34.312’dir.¹⁶ Geçen sayıma göre okuma-yazma bilmeyen erkek sayısı kadınlara oranla az iken, bu sayımda kadın sayısı ile neredeyse eşit duruma gelmiştir. İlde okuma bilmeyen nüfusun okul çağına gelmiş olarak kabul edilen toplam nüfus içerisindeki oranı % 85.5 olup, bu durumdan yola çıkarak Bingöl’de okur-yazarlığı olmayan nüfusun Türkiye

ortalamasının çok üzerinde olduğu fark edilmektedir. Bunun yanında il genelinin % 14.1’i ise okuma-yazma bilen nüfustan meydana gelmektedir. Dolayısıyla okur-yazarlığı olan nüfusun ülke ortalamasının çok altında kaldığı verilerden de anlaşılmaktadır. Okuma yazma bilip de; herhangi bir okula devam etmeyen erkek sayısı 8.055, kadın sayısı 745, okula devam eden erkek sayısı 1.832, kadın sayısı ise 742’dir.¹⁷ Okuma-yazma bilen erkek sayısı kadınlardan 8.394 kişi farkla fazla olduğu görülmektedir. Okur-yazarlık oranında erkek ve kadın arasında görülen bu farklılığın en önemli sebebi, eğitimde erkek ve kız çocukları arasında yapılan ayrımdır. Bu duruma verilebilecek en güzel örnek, okuma-yazma bilen nüfus içerisinde erkeklerin kadınlara göre 1.090 kişilik fark ile okula devam etmesidir.

Bingöl’de ilköğretimi bitiren nüfusun diğer eğitim kurumlarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kademedен mezun olan nüfusun 3.447’si erkek, 463’ü kadın olmak üzere toplam 3.910 kişiden oluştuğu tespit edilmiştir.¹⁸ Zorunlu eğitim olan ilk öğretim kademesinin Bingöl’ün okuma çağına gelmiş nüfusu içerisindeki yeri % 4.8’dir. Zorunlu eğitimin verildiği bu basamakta dahi eğitime katılanların az olduğu düşünüldüğünde, Bingöl ilinin okullaşma oranında ne kadar geride olduğu anlaşılmaktadır. Orta ve lise eğitimini ise 479 kişi ile tamamlayan Bingöl nüfusunun 426’sı erkeklerden 53’ü kadınlardan oluşmaktadır.¹⁹ Bu bağlamda Bingöl’de bulunan nüfusun en fazla kısmını kapsayan ilköğretim basamağından sonra bir üst kademedeki eğitime devam etmedikleri fark

¹³TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.216.

¹⁴ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.221

¹⁵ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.221

¹⁶ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.221

¹⁷ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.221

¹⁸ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.235.

¹⁹ TCBİUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.235.

edilmektedir. Demokrat Parti öncesinde İsmet İnönü'ye göre bunun nedenleri, ilköğretim davasının öneminin vatandaşa, hatta bazı görevlilere anlatılamaması, kız çocuklarının okula gönderilmemesindeki sorunlar, köylü çocuklarının iş zamanı gelince okulu bırakmaları, yoksul olanların vaktinden önce okulu terk edip çalışmaya gitmeleri, maddi kaynak yetersizliğidir.²⁰ Bunun yanında Bingöl'ün o dönemlerde okullaşma oranındaki azlığın en önemli sebebi, okul sayısının yetersiz olması ile kırsal bölgelerden şehre ulaşımın güç olmasıdır. Nitekim Bingöl'de orta öğretim kurumlarının ilki olan Bingöl Ortaokulu 1948 yılında eğitim vermeye başlamış ayrıca Bingöl'de ilk açılan okullardan biri olan Kız Meslek Lisesi 1948 yılında Çapakçur'da samanlık olarak kullanılan bir binada Elazığ Kız Enstitüsü'ne bağlı Köy Kadınları Geçici Kursu olarak açılmıştı.²¹ Bunun dışında Mesleki ve teknik eğitimini görmüş olanlar toplamda 162 saptanıp, bunun 136'sı erkek, 26'sı kadın nüfusu olmuştur. Üniversite ve yüksek-öğrenim de eğitim görmüş olanlar ise 178 kişiden oluşup, 1722'si erkeklerden, 6'sı kadınlardan meydana gelmiştir.²² Üniversite'de eğitim görenlerin az olmasının en önemli nedeni, Bingöl'de fakülte ya da meslek yüksekokulunun bu dönemlerde olmayışdır. Verilerden de anlaşıldığı gibi, bu konuda Türkiye genelindeki tabloya bakıldığında da eğitim seviyesi arttıkça kişilerin öğrenim sayısında ciddi azalmalar görülmüştür.

Ülkelerin gelişmişlik kriterlerinden birisi de eğitim durumudur. Bir ülkenin, bölgenin veya beldenin kalkınabilmesi için o bölgede yetişmiş,

iyi eğitim almış, kaliteli bir öğrenim sürecinden geçmiş, bilinçli, girişimci ve kalifiyeli insanlara ihtiyaç vardır. Bu nitelikteki insanları hedefleyen ülkelerin ise çok iyi bir eğitim sistemine, yüksek kalitede eğitim elemanı ve gereçlerine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla nüfus sayımlarındaki okur-yazarlık durumu ülkelere eğitim alanında yapılması gereken yatırımlar hakkında ipucu vermektedir.²³ 1955 Genel Nüfus Sayımı'nda okur-yazarlık nüfusu araştırılırken, 6 ve daha yukarı yaşlar esas alınarak çalışmalar yapılmıştır. 1950 sayımında okul çağına gelmiş olarak kabul edilen yaş grubunun 5 ve daha yukarı yaşlar olduğu dikkate alındığında, Türkiye'de sürekli okula başlama yaşının değiştirildiği anlaşılmaktadır. Bu sayımda (1955) bir önceki sayımdan farklı olarak, okuma-yazma bilen, yalnız okuma bilen, okuma-yazma bilmeyen ve meçhul, yani okur-yazarlık durumu hakkında herhangi bir bilgiye sahip olunmayan kişilerin nüfus miktarlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.²⁴ Türkiye'de 6 ve daha yukarı yaşlarda bulunan toplam nüfus sayısı 19.366.996 olup, bu sayının 7.915.238'i okuma-yazma bilen, 38.294'ü yalnız okuma bilen ve 11.354.664'ü okuma-yazma bilmeyen nüfustan meydana gelmiştir.²⁵ Sayısal ifadelerden de anlaşıldığı üzere, Türkiye'de nüfusun yaklaşık % 58,6'sı okuma-yazma bilmiyorken, % 40,8'i de okuma-yazma bilmektedir. 1950-1955 döneminde Türkiye'de okur-yazarlığı olan nüfusta % 8,5'lik artış, okur-yazarlığı olmayan nüfusta ise % 8,5 oranında bir gerileme olduğu fark edilmiştir. Ayrıca Türkiye genelinde hem okuma-yazma bilen hem de okuma-yazma bilmeyen

²⁰ Tunay Karakök, "Menderes Döneminde(1950-1960) Türkiye'de Eğitim", **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, C:1,Sayı:2, Ağustos, 2011, s.93.

²¹ H. Soylu, **Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma Bingöl**, s.83.

²² TCBIUM, **22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, Türkiye Nüfusu**, s.235.

²³ S. Sertel, "1927 Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Elazığ Nüfusu", s.311-312.

²⁴TCBİGM, **23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, II. Kısım**, s.138.

²⁵TCBİGM, **23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı**, s.138.

kadınların erkek nüfusunun çok gerisinde olduğu belirlenmiştir.

Altıncı nüfus sayımında Bingöl'de 6 ve daha yukarı yaşlarda bulunan, okur-yazarlığı açıklığa kavuşturulan nüfusun toplamı 84.760 olarak tespit edilerek, bu nüfusun 44.921'i erkeklerden, 39.839'u kadınlardan oluştuğu görülmektedir.²⁶ Okul çağına gelmiş olarak kabul edilen, 6 ve daha yukarı yaşlarda bulunan nüfusun Bingöl'ün toplam nüfusu içerisindeki yeri % 74.7'dir. Bu nüfus içerisinde okuma-yazma bilmeyenlerin 33.158'i erkek, 37.253'ü kadın nüfustan meydana gelmiştir.²⁷ Dolayısıyla Bingöl'de okur-yazarlığı tespit edilmiş nüfusun % 83'ü okuma-yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Bir önceki sayımda olduğu gibi bu sayımda da okuma-yazma bilmeyen kadınların erkeklere oranla sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir.²⁸ Yani erkek nüfusunun kadınlara göre eğitim-öğretim sürecine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır.

Bu dönemde Bingöl ilinde okuma-yazma bilenlerin 11.645'i erkeklerden, 2.479'u kadınlardan meydana gelmek üzere, toplam 14.124 kişi olduğu belirlenmiştir.²⁹ Bu bağlamda Bingöl'ün okul çağına gelmiş nüfusunun % 16.6'sı okur-yazarlığı olan nüfustan meydana gelmektedir. Buna göre Bingöl'de okur-yazar nüfus Türkiye ortalamasının altında, okur-yazarlığı olmayan nüfus Türkiye ortalamasının üzerindedir. 1950 sayımına göre Bingöl'de okuma-yazma bilen kişi sayısında artış olduğu gözlemlenip, okur-yazarlığı olan erkek nüfusun kadınlardan 8.645

farkla fazla olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre değerlendirme yaptığımızda, kadınların verilen eğitimlerden yararlanmadığı ve eski geleneksel sisteme göre kadınların okula gönderilmesinin yanlış karşılandığı anlayışının hala devam etmekte olduğu ihtimaller arasında gösterebilir. Ayrıca yazmasını bilmeyip de sadece okuma bilen kişi sayısı 46 olup, bunlardan 36'sı erkek, 10'u ise kadındır.³⁰ Buradan yola çıkarsak o dönemde de insanların okuldan yararlanamadığı zamanlarda gezici kütüphanelerden, okuma kurslarından faydalandığı fark edilmektedir.

Sonuç Yerine

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş aşamasında tartışılan en önemli mevzulardan biri de eğitim olmuştur. Eğitim toplumların kalkınmışlık düzeyinin somut bir göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim seviyesi yüksek toplumlar modern ve gelişmiş toplumlar olarak bilinmektedir. Erken Cumhuriyet'in Osmanlı'dan devraldığı eğitim konusu ciddi manada sıkıntılı bir husus olmuştur. Özellikle okuma yazma oranının şehirlerde var olduğu bir çok ilde kadın okuma yazma bilenlerin oranının O'a yakın olması düşündürücü olsa gerek.

Atatürk döneminde başlatılan eğitim seviyesini artırma çabaları yeni harflerin kabulü ve millet mekteplerinin açılmasıyla belli bir seviyeye gelmişti. Mamefih taşrada ise bu konu halen istenilen seviyede değildir. Özellikle İsmet İnönü zamanında köy enstitülerinin açılma süreci taşradaki eğitim noksanlığına bir nebze de olsa çare olmuştur. İl il değerlendirildiğinde istenilen seviyede olmasa da doğu bölgeleri içerisinde Bingöl'de diğer illerle birlikte paralellik göstermektedir. 1945 yılında Bingöl'ün eğitim durumuna bakıldığında, 7 ve

²⁶ TCBİGM, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.138

²⁷ TCBİGM, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.138

²⁸ TCBİGM, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.138

²⁹ TCBİGM, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.138

³⁰ TCBİGM, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.138

daha yukarı yaşlarda bulunan, okuma bilen ve bilmeyen nüfus toplamda 55.655 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayının ise 3.965'i okuma bilip, 51.685'inin ise okuma bilmedikleri ortaya çıkmıştır. İlde okuma bilenlerin oranı % 7.1 olduğu hesaba katıldığında bu oranın Türkiye ortalamasının altında kaldığı, okuma bilmeyenlerin ise oranı ise % 92.8 olduğu düşünüldüğünde Türkiye ortalamasının üstünde kaldığı tespit edilmektedir.

Demokrat Parti'nin iktidara gelişiyle birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ciddi manada müsbet gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden Bingöl de nasibini almıştır. Oratöğretim okulların açılması, köylere öğretmen tayin edilmesi okullarda restorasyon süreçlerinin yaşanması Bingöl eğitim seviyesini artmasına yardımcı olmuştur.

Bingöl'de 5 ve daha yukarı yaş grubunda bulunan, okur-yazarlığı tespit edilen nüfusun 44.546'sı erkek, 35.905'i kadınlardan oluşmaktadır. İl genelinde okuma-yazma bilmeyen erkek sayısı 34.516, okuma-yazma bilmeyen kadın sayısı ise 34.312'dir. Geçen nüfus sayıma göre okuma-yazma bilmeyen erkek sayısı kadınlara oranla az iken, bu sayımda kadın sayısı ile neredeyse eşit duruma gelmiştir. İlde okuma bilmeyen nüfusun okul çağına gelmiş olarak kabul edilen toplam nüfus içerisindeki oranı % 85.5 olup, bu durumdan yola çıkarak Bingöl'de okur-yazarlığı olmayan nüfusun Türkiye ortalamasının çok üzerinde olduğu fark edilmektedir. Bunun yanında il genelinin % 14.1'i ise okuma-yazma bilen nüfustan meydana gelmektedir. Dolayısıyla okur-yazarlığı olan nüfusun ülke ortalamasının çok altında kaldığı verilerden de anlaşılmaktadır. Okuma yazma bilip de; herhangi bir okula devam etmeyen erkek sayısı 8.055, kadın sayısı 745, okula devam eden

erkek sayısı 1.832, kadın sayısı ise 742'dir.³¹ Okuma-yazma bilen erkek sayısı kadınlardan 8.394 kişi farkla fazla olduğu görülmektedir. Okur-yazarlık oranında erkek ve kadın arasında görülen bu farklılığın en önemli sebebi, eğitimde erkek ve kız çocukları arasında yapılan ayrımdır. Bu duruma verilebilecek en güzel örnek, okuma-yazma bilen nüfus içerisinde erkeklerin kadınlara göre 1.090 kişilik fark ile okula devam etmesidir.

Son tahlilde Menderes döneminde başlatılan eğitim seberliği istatistiki bilgilere göre Bingöl'de ciddi manada etkili olmuştur. Yeni okulların açılmasından dolayı özellikle kız çocuklarının okula gönderilmesi için çalışma yapmıştır. Ancak Bingöl özelinde de belirtildiği gibi ritüel bir gelenek olarak kadınların okullara gönderilmemesi engellenememiştir.

Kaynakça

SERTEL, Savaş "1927 Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre Elazığ Nüfusu", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.25, S.1, Elazığ 2015, ss.303-316.

AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi m.ö 1000- m.s 2008, 12. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara Mart 2008.

MEŞECİ GİORGETTİ, Filiz ve BATIR, Betül, "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları", **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**, S.13-14, 2008, ss. 28-56.

ADEM Mahmut, **Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız**, Çağdaş Yayıncılık, Ankara, 2000.

ALP Hayrünisa, **Tevhid-i Tedrisat'tan Harf inkılâbına ilköğretim (1924-1928)**,

³¹ TCBIUM, 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, s.221

Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk ilkeleri ve inkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul, 2009.

T.C. Bingöl Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü, **Bingöl İli Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Eğitim**, 1988.

SOYLU Hasbi, **Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma Bingöl**, Bakanlar Matbacılık, Erzurum, 2003.

T.C Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, **21 Ekim 1945 Genel Nüfus Sayımı**, Cilt No:65, Ankara 1950, s.175.

Demokrat Parti Tüzüğü 1946, **Demokrat parti tüzük ve programı**, Ankara, s.26,28; Zafer Tangülü, **Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikası (1950-1960)**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 2012, Cilt 10, Sayı 2, s.389-410.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ BAŞBAKANLIK İSTATİSTİK UMUM MÜDÜRLÜĞÜ (TCBİUM), **22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, Türkiye Nüfusu**, Ankara.

KARAKÖK Tunay, “Menderes Döneminde(1950-1960) Türkiye’de Eğitim”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, C:1,Sayı:2, Ağustos, 2011.

Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Müzelere Yansımaları: Ayasofya ve Louvre Müzelerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi

Makbule CİVELEK ORUÇ

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
makbule.civelek@amasya.edu.tr

İsmail Melih YILDIRIM

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
melih.yildirim@amasya.edu.tr

Özkan İMAMOĞLU

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
ozkan.imamoglu@amasya.edu.tr

Göksu DEMİREL

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
goksu.demirel@amasya.edu.tr

Mehmet Burak BİLGİN

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
mehmetburak.bilgin@amasya.edu.tr

Özet: Değişen şartlar ve koşullar doğrultusunda işletmeler teknolojik gelişmelere uyum göstermelidir. Tüketici istek ve ihtiyaçlarına hızlı yanıt vermek zorunda olan işletmeler pazardaki bu değişimleri takip etmek, kendilerine uyarlamak ve faaliyetlerine yön vermek zorundadır. Teknolojik gelişmeler bir takım yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda sanal gerçeklik uygulamalarını ve cihazlarını bu gelişmelerden birine örnek göstermek mümkündür. Sanal gerçeklik uygulamaları ve cihazları özellikle son zamanlarda ülkemizde ve dünyada yaygın hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı sanal gerçeklik uygulamalarının ve araçlarının müzelerde nasıl ve ne derece kullanıldığının saptanmasıdır. Çalışmada doğrultusunda nitel desen kullanılacak olup elde edilecek bilgiler ışığında tümevarım yapılmıştır. Müzelerin web sitelerinden elde edilen ekran görüntüleri de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ülkemizde 3D gezintiye olanak sağlayan Ayasofya Müzesi ile Fransa'da Louvre Müzesi karşılaştırılmıştır. Ülkemizin sanal gerçeklik uygulamalarını kullanım biçimi ve şekli, Louvre Müzesi ile kıyaslanacaktır. Aynı zamanda Türkiye'de sanal gerçeklik uygulamalarından biri olan 3D gezinti yapılabilen müzelere de araştırmak kapsamında yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanal Gerçeklik, 3D Tur, Müzecilik.

1.GİRİŞ

Değişen şartlar ve koşullar doğrultusunda işletmeler teknolojik gelişmelere uyum göstermelidir. Tüketici istek ve ihtiyaçlarına hızlı yanıt vermek zorunda olan işletmeler pazardaki bu değişimleri takip etmek, kendilerine uyarlamak ve faaliyetlerine yön vermek zorundadır. Teknolojik gelişmeler bir takım yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda sanal gerçeklik uygulamalarını ve cihazlarını bu gelişmelerden birine örnek göstermek mümkündür. Sanal gerçeklik uygulamaları ve cihazları özellikle son zamanlarda ülkemizde ve dünyada yaygın hale gelmiştir. Eğitim, müzecilik, sanat, sağlık hizmetleri, mimarlık ve turizm gibi pek çok alanda sanal gerçeklik uygulamalarını görmek olasıdır. Zaman ve mekan kısıtlamasına karşı hareket eden sanal gerçeklik uygulamaları ile dünyanın neresinde olunursa olunsun 3D gezinti yapabilme imkanı sağlanmaktadır. Böylece sanal gerçeklik bireylerin gündelik yaşamlarında herhangi bir aksamaya yol açmaksızın aynı zamanda rutin faaliyetlerinin dışına çıkılmasına da olanak tanımaktadır.

Teknoloji devriminin insanoğlunu getirdiği yeni durumda algısal süreçlerin farklılaşması, düşünce ve eylem kalıplarının değişmesi ve esnekliklerinin artması; gerek fikir üretiminde gerekse bunların uygulanmasında yepyeni olanaklar getirmektedir. Bu kendini de sürekli yenileyen süreç, sürekli oluşum halindeki yeni kavram ve alt kavramlarıyla; yeni araçlar, yöntemler, süreçler ve onamlar üreterek devinmektedir. Bilgi çağı, kendisiyle hareket edildiğinde değişimin sürekliliğini zorunlu kılmakta; hareketsizliği de bir seçenek olmaktan hızla çıkartmaktadır (Kuruüzümcü, 2007).

2.LİTERATÜR TARAMASI

Sanal gerçeklik kavramı bir çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Sanal (virtual), varolmayan ama algının yönlendirilmesiyle varolduğu yanılsaması yaratılması durumunu ifade eden virtualis kökeninden gelen bir kavramdır. Sanal Gerçeklik (Virtual Reality) ise, izleyicinin veya kullanıcının oluşturulmuş bir görüntü uzamı içerisine, düzenlenebilir bir zaman yapısı içerisinde dahil olması ve sonraki aşamada da onunla etkileşmesi ilkesi üzerine kurulu; çeşitli veri girdi ve çıktı teknolojilerinden meydana gelen güç, hareket, dokunma gibi duysal etkileri benzeştirerek yeniden üreten aygıtlar, üç boyutlu ses ve görüntü aygıtları gibi teknolojik araçlardan oluşan bir ortamdır (Kuruüzümcü, 2007).

Bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Kayabaşı: 2005).

Deryakulu (1999)'na göre sanal gerçeklik, gerçek dünyaya ilişkin bir durumun, bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını vücuduna giydiği çok özel aygıtlar yardımıyla duygusal olarak algıladığı ve bu yapay dünyayı yine bu aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği sistemlerdir. Bu çerçevede sanal gerçeklik uygulamaları, kullanıcılarına bilgisayar tarafından yaratılmış yapay dünyaya girebilme, orada çeşitli deneyimler yasama ve orayı yönlendirebilme olanağı sağlar.

Sanal gerçeklik, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, üç boyutlu bir benzetim modelidir. Bu ise tasarladığımız sistemleri kavrama ve algılama gücümüzü önemli ölçüde arttıracaktır. Şu ana dek eğlence dünyasından, tıp alanındaki karmaşık bilimsel deneylere kadar pek çok uygulama alanı bulmuştur (Bayraktar ve Kaleli, 2007).

Sanal gerçeklik teknolojisi ile yapılmaya çalışılan, insan-makine iletişimini arttırmak için insanla makine arasındaki engellerin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır (Kurbanoglu, 1996).

Dünden bugüne bilgisayarın önemli bir araç konumunda kalması değişmemiştir. Ama bilgisayarların maliyet giderlerinin, getirisi ile kıyaslanamayacak ölçüde ucuzlaması, hem de donanım ve yazılımlarının iş görme kapasitelerinin çok hızlı gelişmesi sayesinde, kullanım müzelerle sınırlı kalmamış, yaşamın ve sanatın her alanını etkilemiştir. Bilgisayarların bu gelişimleriyle birlikte bilgisayar grafikleri, gerek iki boyutlu gerekse üç boyutlu canlandırma filmlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Sanal gerçeklik kavramı da bilgisayar teknolojisindeki bu gelişmelerle birlikte yaygınlık kazanmıştır (Türker, 2005).

Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve toplumun geneline yayılması ile birlikte diğer tüm kurumlar gibi müzelerde sayısallaşmaya başlamaları sonucunda sanal müze olarak adlandırılan yeni bir müze türü ortaya çıkmıştır. Her ne kadar teknolojik gelişme ile paralellik gösterse de sanal müze tartışmaları 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren başlamıştır. Sanal müzelerin geleneksel müze yapısına ve kavramına, sanat yapıtına, daha geniş anlamda sergilenen nesnelere ve ziyaretçiye olan etkileri

tartışılan konuların başında gelmektedir (Çolak, 2006).

3.ÇALIŞMANIN METEDOLOJİSİ

3.1.ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Çalışmanın amacı sanal gerçeklik uygulamalarının ve araçlarının müzelerde nasıl ve ne derece kullanıldığının saptanmasıdır. Müzelerin web sitelerinden elde edilen ekran görüntüleri de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ülkemizde 3D gezintiye olanak sağlayan Ayasofya Müzesi ile Fransa'da Louvre Müzesi karşılaştırılmıştır.

Ülkemizin sanal gerçeklik uygulamalarını kullanım biçimi ve şekli, Louvre Müzesi ile kıyaslanacaktır. Aynı zamanda Türkiye'de sanal gerçeklik uygulamalarından biri olan 3D gezinti yapılabilen müzelere de araştırmak kapsamında yer verilmiştir. Bu iki müzenin sanal gerçeklik uygulamaları yönünde kıyaslanması, ülkemizin rakip ülke karşısında mevcut durumunun ortaya konması açısından da önem taşımaktadır. Tüm bunlara ek olarak müzecilik ve sanal gerçeklik uygulamaları entegrasyonunun müzeler açısından avantajlar varsayılmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerine adaptasyon ile müzelerin önem kazanacağı, daha fazla kişi tarafından ziyaret edileceği ve merak unsuru oluşturabileceği düşünülmektedir. Sanal gezintilerin beklenen ilgi ve merakı uyandırması tüketicilerin ülkemizi ve müzeleri ziyaret etmesini de beraberinde getirecektir. Statik bir yapı yerine dinamizmi temsil eden sanal gerçeklik uygulamaları tüketici istek ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenerek yaygınlık kazanacaktır.

3.2. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEM ve SINIRLILIKLARI

Çalışmanın örneklemini olarak Ayasofya ve Louvre Müzeleri seçilmiştir. Bu iki müzenin karşılaştırılmasının nedeni turistlerin sıklıkla ziyaret ettiği müzeler olmasından kaynaklanmaktadır. İstatistiklere göre Ayasofya Müzesini 2015 yılı itibarıyla 3 milyon 466 bin kişi ziyaret etmiştir. Bu yönüyle Ayasofya Türkiye’de en çok ziyaret edilen müze olmuştur. Louvre Müzesi ise 2015 yılı itibarı 8 milyon 600 bin ziyaretçi ile dünyanın en çok ziyaret edilen müzesidir.

4. BULGULAR

4.1. Ayasofya Müzesine İlişkin Bulgular

Mimarisi, ihtişamı, büyüklüğü ve işlevselliği yönünden ilk ve son ünik uygulama olarak görülen Ayasofya; Osmanlı camilerine fikir bazında da olsa esin kaynağı olmuş, doğu-batı sentezinin bir ürünüdür. Bu eser dünya mimarlık tarihinin günümüze kadar ayakta kalmış en önemli anıtları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, Ayasofya, tarihi geçmişinin yanı sıra, mimarisi, mozaikleri ve Türk çağı yapıları ile yüzyıllar boyunca tüm insanlığın ilgisini çekmiştir Ayasofya 916 yıl kilise, 481 yıl cami olmuş, 1935'ten bu yana müze olarak tarihi işlevini sürdürmektedir (www.kultur.gov.tr).

Görsel 1: Ayasofya Müzesinin Giriş Katı Planı

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html

Üst kat ise sol koridor (1, 2, 3, 4), arka hol (1, 2, 3), sağ koridor (1, 2, 3, 4, 5) olarak ayrılmıştır. Bu plana ilişkin görsel aşağıdaki gibidir:

Görsel 2: Ayasofya Müzesinin Üst Kat Planı

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html

Haritalarda işaretlenen noktalar sanal gezintinin mümkün olduğu bölümleri göstermektedir. Sanal tur ile seçilen mekan 360 derece görülebilmektedir. Aynı zamanda seçim yapılan alan içerisinde de yönlendirmeler mevcuttur. Bu yönlendirmeler müze içerisinde gezip izlenimi yaratmaktadır. Aşağıdaki müze içerisinde yapılan sanal gezintiye ilişkin ekran görüntüleri yer almaktadır:

Görsel 3: Ayasofya Müzesi Mihrap Önü

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html.

Görsel 4: Ayasofya Müzesi Müezzin Mahfili

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html.

Görsel 5: Ayasofya Müzesi Balkon

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html.

Görsel 6: Ayasofya Müzesi Kütüphane Girişi

Kaynak: www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.html.

4.2. Louvre Müzesine İlişkin Bulgular

Louvre dünyanın en çok ziyaretçi alan müzesidir. Paris'in simgesi sayılan Louvre Müzesinde 35.000'yakın eser bulunmaktadır.

Louvre müzesinde sanal gezinti 10 bölüme ayrılmıştır. Bu bölümleri, dış cephe, Napolyon Solunu, Antik Roma Salonu, Kanatlı Zafer Anıtı, Resim Galerileri, Napolyo Dairesi olarak sınıflandırmak mümkündür. Louvre Müzesinin sanal turuna ilişkin ekran görüntüleri aşağıdaki gibidir:

Görsel 7: Louvre Müzesinin Dış Cephesi

Kaynak: www.youvisit.com/tour/louvre-museum

Görsel 8: Louvre Müzesi Napolyon Salonu

Kaynak: www.youvisit.com/tour/louvre-museum

Görsel 9: Louvre Müzesi Antik Roma Salonu

Kaynak: www.youvisit.com/tour/louvre-museum

Görsel 10: Louvre Müzesi Resim Galerisi

Kaynak: www.youvisit.com/tour/louvre-museum

SONUÇ ve TARTIŞMA

Teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda sanal gerçeklik uygulamaları eğitimden mimariye, sağlıktan turizme kadar pek çok alanda kullanılmaktadır.

Müzecilik alanında kullanılan sanal gerçeklik, müzleri 3 boyutlu gezmeyi mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de en çok ziyaretçi alan Ayasofya Müzesi ve dünya çapında en çok ziyaretçi alan Louvre Müzeleri incelenmiştir.

Her iki müze karşılaştırıldığında sanal gerçeklik yönünden benzer özellikler göstermektedir. Her iki müzeninde bölümlere ayrılarak sanal gezintiye yer verdiği görülmektedir.

Her iki müzede de kat planlarına yer verirken Louvre Müzesinde farklı olarak 3 boyutlu gezintinin yanında gezilen yerlere ilişkin bilgilere de yer vermiştir. Böylece gezinti sırasında o yer hakkında kapsamlı bir bilgi edinme olanağı doğmaktadır.

Ayasofya ve Louvre ziyaretçi yönünden de en fazla ziyaretçi çeken müzelerdir. Sanal tura olanak tanıyarak turistler için cazibe merkezi olması önemli bir unsurdur.

Müzelerin artık eskiye oranla daha az ziyaret edilir olması, sanal turlar aracılığıyla daha fazla ziyaretçiye ulaşmayı da beraberinde getirmektedir. Sanal tur ile gezilen mekanlar merak duygusunu harekete geçirerek o destinasyonların ya da mekanların ziyaret edilmesini sağlayacaktır.

Teknolojik gelişmeler takip edilerek tüketicilerin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bu gelişmelere uyum sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). “Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları”, *Akademik Bilişim 2007*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak-2 Şubat 2007.
- Çolak, C. (2006). “Sanal Müzeler”, *Türkiye’de İnternet” Konferansı Bildirileri 21 - 23 Aralık 2006 TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi*, Ankara.
- Deryakulu, D. (1999). “Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler”, *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, No. 1021. <http://www.3dmekanlar.com/tr/ayasofya.htm> I, Erişim tarihi: 19.05.2017. <http://www.kultur.gov.tr/genel/SanalMuzeler/ayasofya/ayasofya.htm>, Erişim tarihi: 19.05.2017. <http://www.youvisit.com/tour/louvre-museum>, Erişim tarihi: 20.05.2017.
- Kayabaşı, Y. (2005). “Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3): 151- 158.
- Kurbanoğlu, S. S. (1996). “Sanal Gerçeklik: Sanal mı değil mi?”, *Türk Kütüphaneciliği*, 10 (1): 21-31.
- Kuruüzümcü, R. (2007). “Bir Dijital Ortam ve Sanat Formu Olarak Sanal Gerçeklik”, *Sanat Dergisi*, 12: 93- 96.
- Türker, İ. H. (2005). “İmgeden Sanal Gerçekliğe”, *Anadolu Sanat Dergisi*, 16 (6): 1-8.

Қазақ және түрік тіліндегі сөзжасамдық мағыналардың ұқсастығы Ж. БАЛТАБАЕВА

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың профессоры, педагогика ғылымдарының докторы

Түйіндеме: Қазақ және түрік тілдерінде сөзжасамның тіл білімінің дербес саласы болып танылуы оның өзіндік зерттеу нысанасы болуымен байланысты. Өйткені қай тілдің болсын сөзжасам саласында сөзжасамдық бірліктер, сөзжасамдық заңдылықтар, сөзжасамның амал-тәсілдері, сөзжасам арқылы жасалған туынды сөздер секілді мәселелер қарастырылады. Ал олардың ішіндегі негізгілерінің бірі - сөзжасамдық мағына. Тілде әр туынды сөзді өмір қажеттігі туғызады, өмірдегі қажеттік туғызған туынды сөз сол қажеттікке байланысты ұғымды білдіретіндігі ғылымда дәлелденген жайт және олл туынды сөздің мағынасы болып саналады. Туынды сөздің құрамындағы сөзжасамдық бірліктер жаңа сөздің жасалуына негіз болады. Өйткені түбір сөз жасалатын жаңа сөздің басты арқауы, өзегі екендігі анық. Қазақ тілінде де, түрік тілінде де туынды сөздердің өзіндік жасалу жолы, өзіндік сөзжасамдық бірліктері болуымен бірге, олардың сөзжасамдық мағыналары да бар және олар алуан түрлі.

Түйін сөздер: қазақ және түрік тілдері, сөзжасамдық мағына, сөзжасамдық бірліктер.

Abstract: The recognition of word-formation in the Kazakh and Turkish languages as an independent field of linguistics is connected with having its own research object. Because in the field of each country's word-formation there are considered the derivative units, derivative rules, and the word formation approaches, derivative words which created by the word-formation. And one of the main thing among them is the derivative meanings or so-called concepts. So as it is shown in the scientific papers the concept appeared in accordance with the creating of a derived word which is called a word formation. There is a need to create a derived word in a language and each derived word has its special meaning or concept which depends on its needs in life. It is the derivative meaning of the word. The meaning of the derived word is connected with a new concept. It means the concept of derived word. Both in the Kazakh and Turkish languages derivative words have there own way of formation and so-called derivative units. In addition to it they have their derivative meanings and they are different.

Keywords: Kazakh and Turkish languages, Word-based units, word-formation values.

Қазақ тіл білімінде сөзжасамның тілдің басқа салаларынан негізгі айырмашылығы сөзжасам жалпы сөз атаулыны емес, туынды сөздерді зерттейді және туынды сөздің морфемдік құрамына назар аударылады. Тіліміздегі туынды сөздер басқа сөздерден морфемдік құрамы арқылы ерекшеленеді. Өйткені тіліміздегі туынды сөздердің құрамы сөзжасамдық бірліктерден құралатындығы ғылымда анықталған жайт.

Оның үстіне, тіліміздегі туынды сөздің құрамындағы сөзжасамдық бірліктер туынды сөздерді басқа сөздерден ажырататын негізгі белгі болып табылады.

Тіліміздегі туынды сөздердің морфемдік құрамына сай мағыналары да болады. Ал бұл ерекшеліктер қазақ тілінде де, түрік тілінде де бар құбылыс. «Тілде әр туынды сөзді өмір қажеттігі туғызады, өмірдегі

қажеттік туғызған туынды сөз сол қажеттікке байланысты ұғымды білдіреді. Ол туынды сөздің мағынасы болып саналады. Туынды сөздің мағынасы өмірде пайда болған жаңа ұғыммен байланысты ұғымды білдіреді. Ол туынды сөздің мағынасы болып саналады [Оралбай, 2002, 9-б.]. Мысалы, қазақ тіліндегі *оқырман* туынды түбірінің мағынасы кітап оқитын адамдарды білдіріп, *оқырман* туынды сөзі жасалды. Осы сөздің мағынасы туынды түбірге негіз болған жеке тұрғандағы *оқыр* сөзінде де, *-ман* жұрнағында да жоқ. Бұл туынды түбір сөздің мағынасы сөзжасамдық жұрнақ арқылы жасалған. Бұдан жаңа ұғымдардың атауы сөзжасамдық бірліктер арқылы жасалатындығын анық байқауға болады. Ал түрік тілінде *güvenilirlik* (адалдық) сөзі де осылайша жасалған. Яғни бұл сөз *güvenilir* түбірі мен *-lik* жұрнақ арқылы жасалған.

Туынды сөздің құрамындағы сөзжасамдық бірліктердің туынды мағынаны жасауда атқаратын өзіндік қызметтері бар және туынды түбірлерде уәждеме сөз жаңа лексикалық мағынаға арқау болатындығы ғылымда дәлелденген жайт. Профессор Н.Оралбай туынды сөздің мағынасын жасайтын бірліктер қажет туынды сөздің мағынасына қарай таңдалатындығын, онда уәждеме сөздің мағынасы мен жұрнақтың мағынасына мән берілетіндігін, уәждеме мен сөзжасамдық жұрнақ қажет туынды сөзді мағынасына қарай таңдалатындығын айтқан [Оралбай, 2002, 5-б.].

Сөзжасамдық мағына жасау туынды сөз жасау заңдылығымен тікелей байланысты, сондықтан сөзжасамдық мағынаны туынды сөз жасаудың нәтижесі деп қарауға болады.

Сөзжасамдық мағына жасау үшін мына мәселелерге мән беру керек:

- 1) туынды сөздің құрамында сөзжасамдық бірліктердің болуы міндетті;
- 2) туынды сөздің құрамындағы сөзжасамдық бірліктер тілде қалыптасқан заңдылықтар бойынша орналасуы керек;
- 3) сөзжасамдық бірліктер туынды сөздің мағынасына сай таңдалуы керек. Онда уәждеменің мағынасы да, жұрнақтың да мағынасы ескеріледі [Оралбай, 2002, 39-б.].

Қазақ тілінде де, түрік тілінде де туынды сөздердің өзіндік жасалу жолы, өзіндік сөзжасамдық бірліктері болуымен бірге, олардың сөзжасамдық мағыналары да бар және олар алуан түрлі. Мысалы, қазақ тілінде *етікші, дәрігер, білім* туынды түбірлері мен *белең, қысқа, көрпеше, құмдақ* сөздері, ал түрік тілінде *suratsız* – ажарсыз, *asxana* ~ *yemekhane*, *аялы* ~ *kadirli*, *әділетті* ~ *adaletli*, *әнші* ~ *şarkıcı*, *түркүсі*, *бағалы* ~ *rahalı, değerli*, *балалық* ~ *çocukluk*, *дәмді* ~ *tatlı*, *дәрісхана* ~ *dershane*, *жақсылық* ~ *iyilik*, *көңілді* ~ *sevinçli*, *кітапхана* ~ *kütüphane* т.б. бәрі туынды сөздер. Немесе, *-in, -in, -un, -ün* жұрнақтары арқылы етістіктен зат есім жасалады: *sormak* - *sor* + *un*, *basmak* - *bas* + *ın*, *tütmek* - *tüt* + *ün*, *gelmek* - *gel* + *in*. Ал *-k, -ık, -ik, -uk, -ük* жұрнақтары арқылы етістіктен есім сөздер жасалады: *dilemek* - *dile* + *k*, *bozmak* - *boz* + *uk* т.б.

Сол сияқты *-gan / -kan, -gen / -ken* жұрнақтары арқылы жасалған туынды

сөздер: *Çalışmak* - *çalış* + *kan*, *unutmak* - *unut* + *kan*, *Çekinmek* - *çekin* + *gen*, *konusmak* - *konuş* + *kan* т.б.

Ал, *қырқа, көліш, кітапша, ағатай, апай, құлынишақ* сияқты туынды түбірлерде уәждеменің мағынасы өзгерген жоқ, уәждеменің мағынасы сақталып, оған қосымша мағына үстеліп, сөз мағынасы аз түрленген.

Кейде уәждеменің мағынасы туынды сөзде басқа сөз табына көшіріледі (*қатырма* – етістік, *қатырма* – зат есім).

Бұдан туынды сөздің мағыналары түрлі болатынын байқауға болады. Қазақ тіл білімінде сөзжасамдық мағынаның мынадай түрлері бар:

- 1) өзгерген сөзжасамдық мағына
- 2) түрленген сөзжасамдық мағына
- 3) көшірілген сөзжасамдық мағына,
- 4) теңбе-тең сөзжасамдық мағына [Оралбай, 2002, 42-б.].

Енді осы мағыналардың ерекшеліктеріне тоқталайық. Қазақ тіліндегі өзгерген туынды мағына сөздің лексикалық мағынасының өзгеріп, басқа лексикалық мағынаға көшуі арқылы жасалады.

1. Өзгерген туынды мағына

Негіз сөзге сөз тудырушы жұрнақ жалғанып, жаңа сөз жасалғанда негіз сөздің мағынасы өзгереді, яғни жасалған жаңа сөздің мағынасы пайда болады. Мысалы:

Қазақ тілінде	Түрік тілінде
ас + хана [as+hana]	yemek + hane
ағайын+шылық [ağayın+şılık]	kardeş+lik, şekerlik, insanlık
ән +ші [än+şi]	şarkı +cı

әдеп+сіз+дік [ädep+siz+dik]	edep+siz+lik, terbiye+siz+lik
білім [bilim]	bil+gi, bil+im, il+im
баскетбол+шы [basketbol+si]	basketbol+cü
акша+сыз [aksa+siz]	para+siz, akılsız, işsiz
дәм+сіз [däm+siz]	tat+siz, evsiz
жақсы+лық [jaqsı+lıq]	iyi+lik, kötülük
күн+діз [kün+diz]	gün+düz
көңіл+сіз [könil+siz]	1. neşe+siz, keyif+siz 2. gönül+süz, istek+siz
икем+ді [iykem+di]	yetenek+li
заңгер [zañ+ger]	hukuk+çu
жұмыс+кер (жұмыс+шы) [jumuıs+ker (jumis+şı)]	iş+çi

2. Түрленген сөзжасамдық мағына

Сөзжасамда туынды мағына уәждеме сөздің мағынасын өзгертпей, оның мағынасына үстеліп, қосылуы мағынаның түрленуіне жатады.

Мысалы:

Қазақ тілінде	Түрік тілінде
аға+тай [aga+tai]	Ağabey+ciğim
әке+тай [äke+tai]	Bana+cım
көке+жан [koke+zan]	Dayı+cım
ой+пат [oi+pat]	Tepe+cık

кітап+ша[kıtap+sa]	Kitap+çık	Қазақ тілінде	Түрік тілінде
көл+шік[köl+sık]	Gölcük, -azıcık su (azğантай су)	айтыс (етістік) - айтыс (зат есім)	1.saz şairlerinin deyişle tartışmaları; 2. münazara
Бұл мысалдарда туынды мағына уәждеме сөздің мағынасын өзгертпей, оның мағынасына үстеліп, қосылып, мағыналар түрленген.		бүлдірген (етістік) - бүлдірген (зат есім)	Асык- 1. есік ашық, 2. ашық қоңыр, ашық көк мағынасында түске байланысты, Derece 1. градус. 2. мәртебе Ben- 1. мен. 2. беттегі меңқал
Зат есім сөзжасамында лексикалық мағынаның түрленген түрі ғылымда ерте танылды.Бұл жөнінде белгілі ғалымдардың пікірлері бар.[Аманжолов,1938,45-б.], [Ысқақов,1974,165-б.] Олар зат есімдердің түрленген сөзжасамдық мағынасын танып, оны реңк мағыналы зат есім деп атаған.		соғыс (етістік) - соғыс (зат есім)	Dikmek- 1. тігін тігу,2. ескерткіш қою
Осы мәселені З.Құрманалиева арнайы жеке зерттеу нысаны етіп қарастырып, [Құрманәлиева, 2004,9-б.] А.Ысқақов қолданған реңк мәнді зат есім термині негізінде тілде реңк мәнді 42 жұрнақ барын дәлелдеген. Бұдан түрленген сөзжасамдық мағыналы туынды зат есім сөздердің тілімізде жиі кездесетіндігін байқауға болады.		тіл (етістік) - тіл (зат есім)	Ақ- 1. ақ түс, 2. пейілі ақ

3.Көшірілген сөзжасамдық мағына.

Қазақ тіл білімінде уәждеме сөз бен туынды сөздің арасындағы қатыстың үшінші түріне туынды сөздің мағынасы уәждеме сөздің мағынасын басқа мағынаға көшірілуі жатады. Ол көшірілген жаңа мағына уәждеме сөздің морфемдік құрамы өзгермей жасалады. Ғылымда ол нөлдік морфема арқылы жаңа мағынаның жасалуы деп аталады. Мысалы:

Профессор Н.Оралбай мұндай сөзжасамдық мағынаның жасалуына осы уәждеме сөздер мен туынды сөздердің сөзжасамдық мағыналарындағы жалпы мағына ортақтасуы дәлел болады деп есептейді[Оралбай,2002,42-б.] Осы уәждемелер мен туынды сөздер түрлі мағыналы сөздер, тіпті түрлі сөз табының сөздері болғанымен, олардың мағына ортақтығы анық байқалып тұрады. Сондықтан олар көшірілген сөзжасамдық мағына аталады.

4. Теңбе-тең сөзжасамдық мағына

Туынды сөздің лексикалық мағынасы уәждеме сөздің мағынасымен тең түсуі мағынаның теңбе-теңдігі аталады. Бұл сөзжасамның қысқарту тәсілі арқылы жасалған түрлеріне қатысты болады. Мысалы:

Қазақ тілінде	Түрік тілінде
БҰҰ – Біріккен Ұлттар Ұйымы	FB-Fenerbahce (футбол командасы),

ҚазҰПУ – Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті	GZ- Gazi Universitesi TL- Türk lirası
--	--

км – километр, кг – килограмм	g-gram, dm-desimetre
-------------------------------	-------------------------

Әрине, бұл қысқарған сөздің мағынасында өзгеріс жоқ, бірақ тұлғасында үлкен өзгеріс бар, қысқарған сөз арқылы сөздің екінші түрі жасалған. Сөздердің толық түрі де, қысқарған түрі де тілде қатар қолданылып жүр. Бірақ бұлар бір мағынаны білдіретін екі сөздің қызметін атқарады. Қазір тілде бұл құбылыс кеңінен орын алып отыр. Өйткені, қазіргі кезде елімізде түрлі фирмалардың, ұйымдардың көп ашылуы қысқарған сөздердің көбеюіне әкелді. Мұндай фирма, ұйымдардың, т.б. аттары өте күрделі болып келетіндіктен, олардың қысқарған түрін қолдану жеңіл. Сондықтан

олардың толық атауынан гөрі қысқарған атауы жиі қолданылады. Олардың бәрі толық мағыналы сөздің қызметін атқарады, мағыналары олардың күрделі атауларымен теңбе-тең, тек тұлғалары ғана екі түрлі болып келеді.

Қорыта келгенде, қазақ және түрік тілдерінде сөзжасамдық мағыналардың бірнеше түрлері қолданылатындығын және олардың ұқсастығын екі тілдің де нақты мысалдары дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Оралбай Н. Қазақ тілінің сөзжасамы. Алматы, 2002.- 213 б.
2. Аманжолов С. Қазақ тілінің грамматикасы. V-VI кл. Оқулық. I- бөлім. Морфология. Алматы, 1938.- 160 б.
3. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. Алматы. 1964.-406 б.
4. Құрманәлиева З. Реңк мәнді туынды зат есімдердің мағыналық құрылымы. Алматы, 2004.-161

Modernleşme Sürecinde Türkiye ve Kore’de Milli Kimliğin Eğitim Yapılarına Etkileri

Eun Kyung JEONG

Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Edebiyatı Fakültesi
Kore Dili ve Edebiyatı Bölümü

Özet: Bir millet, milli şuurun getirdiği milli kimlikle oluşmaktadır. Türkiye’de milli kimliği, Osmanlı Devleti’nin çeşitli din ve milletlerden meydana gelen çok milletli yapısı içinde kendini bulma akımı olarak doğmuş ve Türkçülük olarak şekillenmiştir. Kore’de ise eskiden beri var olan milli kimlik, dünya tarihinin değişken bir döneminde, dışarıdan gelen güçlere karşı bir direniş karakteri taşıyarak ortaya çıkmaya başlamıştı. Dış saldırılarla mücadele edilen yıllar ise Kore milliyetçiliğinin gelişme süreci olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Kore’de yeni milli devletlerin oluşma ve kalkınma sürecinde büyük rol oynayan milli kimliğin nasıl bir tarihi seyir içinde geliştiğini ve eğitim yapılarını nasıl etkilediğini mukayeseli şekilde incelemektir. Ayrıca modernleşme yoluna girmiş olan her iki ülkedeki politik durum ile eğitim sistemi arasındaki bağlantı bu incelemenin hipotezi olarak ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Milli Kimliği, Türkçülük, Kore Milliyetçiliği, İslam, Konfüçyüsçülük, Sunggungwan, 1 Mart Hareketi, Milli Mücadele, II. Meşrutiyet

Giriş

Güç ve teşkilat bakımından tarihin kaydettiği ender devletlerden biri olan Osmanlı Devleti ve dışa kapalı bir siyaset izleyen Coson Devleti, uzun süre dış dünyanın diploması yöntemleri ve politikalarına hem ilgi göstermemiş hem de onları doğru olarak öğrenememişti. Bu sebeple Yeniçağın başlarında dünya, özellikle Avrupa’nın Rönesans ve Reform hareketleriyle bir değişim ve gelişme süreci yaşarken Osmanlı ve Coson’un önceki konumlarını bile koruyamamaları ve yenilenemeleri iki devletin gerilemeleri ve çöküşlerinde etkili olmuştur.

Ayrıca iki devletin gerilemelerinin en önemli nedenlerinden biri de Osmanlı ve Coson’un eğitim alanında ilerici hamleler yapamamış olmalarıdır. Osmanlı ve Coson Devletleri, toplumun pozitif bilimler yerine din bilimlerine

(İslam ve Konfüçyüsçülük) öncelik tanıyarak toplumun her alandaki modernleşme ihtiyaçlarından yararlanamamışlardır. Eğitim alanında ihtisaslaşmanın ortadan kalkmasıyla beraber yükseköğretimin altındaki medrese ve Sunggungwan’ın geniş kitlelerin faydalanabileceği şekilde yaygınlaştırılamaması toplumdaki eğitimin dar bir çevrede kalmasına sebep olmuştur.

Eğitimin temel görevi genel olmasına rağmen ait olduğu toplumun ihtiyaçlarına göre rolü toplumdaki eğitimin dar bir çevrede kalmasına sebep olmuştur. XX. yüzyılın başından itibaren Türkiye ve Kore’de, toplumun karşılaştığı şartlar altında iki toplumun eğitim sistemi ve görevi de nitelik açısından farklı yönde gelişmiştir. Özetle Türkiye’de bu değişikliklere Türklerin milli iradesi yön verirken, Kore’de ise Korelilerin milli iradesi dışında gerçekleşmiştir diyebiliriz.

Fakat, hem Türkiye hem de Kore’de eğitim ortamının çağdaşlaştırılması, milli duygunun gençlere aşılması ve bu sayede milli kalkınmanın sağlanması açısından aynı önem ve çaba gösterilmiştir. Bununla birlikte eğitim alanında uyanmış milli bilinç ve kimlik, bağımsız milli mücadele çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Türk milliyetçi aydınlarının milliyetçiliği kültür birliği ve çağdaşlaşmaya dayandığı gibi, Kore’de de aynı düşünce akımını görmektediriz. İki ülkede de milli kimliğin uyanması konusunda önem arz eden konu eğitim ve kültürdür. Buradaki eğitim konusu ulusal bilinci uyandırma, hayat ve siyaset felsefesini özümsemek içindir ve yüksek kültürün bütün insanlara bir norm olarak gerçek hayatta da bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle milliyetçilik, bir şovenizm veya yayılcılığa dönüşmeden bir ideoloji olarak yürütülmektedir. Aynı zamanda bu süreç, iki ülkenin istiklale kavuştuğunda kurulacak olan devletin şekli konusunda bir arayıştı. Dolayısıyla Türkiye ve Kore’deki milli kimlik ve eğitim alanlarındaki faaliyetlerin iki devletin kuruluşuna yol açan hareketlerle yakından ilgili olduğunu da söyleyebiliriz.

1. Modernleşme sürecinde Türkiye ve Kore’nin Eğitim Yapısı

Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarıyla Avrupa gündemine giren milliyetçilik hareketlerinin başladığı sırada çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti, siyasal ve sosyal karışıklıklarla dolu, ekonomik yönden büyük sıkıntıları olan bir devlet görünümündeydi. Aynı tarihlerde otokratik siyaset düzeninin altında hazırlıksız olarak modern çağa giren Cason Devleti, Batıların taleplerini ve onlarla herhangi bir diplomatik

veya ticari ilişki kurmayı şiddetle reddeden bir “dışa kapalı krallık” olarak kalmıştı.

Osmanlı ve dışarıdaki güçlü ülkelerden menfi bir şekilde etkilenmekten endişelenen Cason Devleti’nin çöküşü, sağlam temeller üzerine kurulmuş oldukları için kolay olmamıştır. Her iki devlet için de çöküş, pek çok iç ve dış nedenin bir araya gelmesiyle uzun bir sürecin sonunda gerçekleşmiştir. Osmanlı ve Cason, gerek jeopolitik konumu, gerek zengin yerüstü ve yeraltı kaynaklarıyla diğer güçlü devletlerin ilgi odağı halindeydi.

1.1. Modernleşme sürecinde Türkiye’nin Eğitim Yapısı

XVII. yüzyılda Osmanlı bilim hayatında, pozitif bilimler yerine din bilimine öncelik tanınmaya başlanmıştır. Eğitimde ihtisaslaşmanın ortadan kalkmasıyla beraber, yükseköğretim kurumları olan medreselerin geniş kitlelerin de faydalanabileceği bir yapıya kavuşturulup bir şekilde yaygınlaştırılamaması eğitimin toplum içinde dar bir çevrede kalmasına sebep olmuştur.¹

Avrupa’daki gelişmeleri takip etmeyen eğitim teşkilatı, büyük program değişikliğine uğrayarak sahip olduklarını da yitirmiştir. Avrupa’da olduğu gibi laikleştirilememiş ve toplumun her alandaki ihtiyaçlarını karşılayacak modernleşme imkânlarından yararlanamamıştır. Bu durum gerilemenin en önemli nedenlerinden birini oluşturmuştur.

Medreseler, XVIII. yüzyıla gelindiğinde iyiden iyiye çökmüştür. Osmanlı idarecileri ihtiyaç duyulan elemanların yetiştirilmesi için

¹ Arslan, Ali, *Darülfünun’dan Üniversite’ye*, İstanbul, Kitabevi Yayınları, 1995, s. 20.

medreseleri ıslah etmek yerine, medreselerin mevcut durumuna hiçbir müdahalede bulunmadan medrese haricindeki mekteplerin açılması yolunu tercih etmişlerdir.

Cephelerde alınan başarısız neticeler karşısında ordunun teknik bilgi açısından donanımlı asker ve subay ihtiyacını karşılamak üzere XVIII. yüzyılın ilk yarısında Mühendishane açılmıştır. Daha sonra denizci subaylar yetiştirmek için Mühendishane-i Bahri Hümayun (1773), kara subayları yetiştirmek amacıyla Mühendishane-i Berri Hümayun (1794), askeri doktor temini için Tıbbiye Mektebi (1826) gibi Batı tarzında mektepler açılmıştır. Ayrıca, medreselerden ayrı olarak üniversite tipinde bir yüksek tahsil müessesesi olan Darülfünun’un (DF) açılması Tanzimat döneminde ortaya çıkmıştır. Bunun gerçekleştirilmesiyle klasik tip medrese devam ederken aynı anda DF kurulmuş ve ikisi de, medresenin 1924’te kapatılmasına kadar varlığını sürdürmüştür.²

1.2. Modernleşme Süresinde Kore’nin Eğitim Yapısı

Coson Devleti’nin eğitim teşkilatına baktığımız zaman Konfüçyüsçülük, Shilla Devleti (677-918) ve ardından kurulan Koryo Devleti (918-1392) döneminde de çok yaygın bir din olan Budizm’in etkisinin giderek yönetim tabakası arasında benimsenmeye başladığını görebiliriz. Neticede, devlet yönetici sistemine girmek isteyenlerin Konfüçyüsçülük anlayışını ve felsefesini öğrenmesi şarttı. Çünkü Konfüçyüsçülüğü öğrenenler devlet yüksek memur sınavını geçmek için devletin üst tabakasının bağlı kaldıkları Konfüçyüsçülük felsefesini iyi bilmek zorundaydılar.

Dolayısıyla “Gwagio” (科擧) denilen bu devlet memur sınavına girmeye hazırlananlar Konfüçyüsçülük anlayışına yönelik eğitime muhtaç kaldılar.³ Bu ihtiyaçlarını halledebilmek için de okullar kurmak lazımdı.

Bunun doğrultusunda ortaya çıkan Sunggyungwan,⁴ Koryo Devleti’nin yirmi ikinci Kralı Chung Ryol (1275-1309) döneminde daha önce var olduğu bilinen “Kukcagam” (國子監) adlı yükseköğretim kurumunun işlevine dokunulmadan değiştirilen bir eğitim teşkilatıydı. Ayrıca, Coson Devleti’nin kurulmasından XIX. yüzyılın sonlarına kadar yine de yegâne öğretim kurumu olarak görevini sürdürmüştü. Sunggyungwan’ın ders programı tamamen Konfüçyüsçü felsefe doğrultusunda elit grubu yetiştirmeyi amaçlıyordu.⁵

Ayrıca Sunggyungwan’da Konfüçyüsçülüğün önemli iki öğretilerinden “Juja” ekolü benimseniyordu. Bu ekol öncelikle “her milletin toplumun adaletine uyması, krala ve devlete sadık kalması” ilkesine dayanıyor, sonra da devletin yönetim ilkelerini destekleyerek savunuyordu. Diğer bir ekol ise,

³ Cha Suk-ki ve Shin, Chun-sik,, *Kore Eğitim Tarihi Araştırmaları*, Seul, Jedong Kültür yay. 1986, s. 59.

⁴ Sunggyungwan, Çin’in Ju Devleti (1100?-256 M.Ö.) döneminde devlet düzeni hakkında yazılan kitap olan “Jule”de (周禮) bahsedilen okulun adından alınmıştır. X. yüzyılda Konfüçyüsçülüğü yaymak ve Konfüçyüsçü ritüel hareket adedini sağlamlaştırmak üzere devlet tarafından açıldı. (Son, İn-su, *Kore Eğitim Tarihi I*, Seul, Munumsa yay, 1992, s. 291)

⁵ Sunggyungwan’da genelde Konfüçyüs ve müritlerinin düşüncesiyle davranış tarzı hakkında eğitim verirken bedenle ilgili dersler tamamen ihmal edildi ve bununla kalmayıp ata binmek, ok atmak ve avlanma pek tavsiye edilmiyordu. (Man Kyu Lee, *Coson Eğitim Tarihi I*, Seul, Georim yay. 1991. s. 134)

² Arslan, a.g.e., 1995, s. 22.

Konfüçyüsçülüğün kuram kadar pratiğine de önem veren öğretisini izleyen “Yangmyung” idi. Fakat sadece teknik mesleklerle uğraşan orta sınıf arasında sınırlı bir ilgi gören bu ekole Coson toplumu genel olarak ilgi duymadı.⁶

Doğaldır ki, Konfüçyüsçülüğün Juja ekolü öğretisi altında etkilenen Coson’da pratik düşünceler sınırlı şekilde benimseniyor ve Sunggyungwan’da yetiştirilen devlet memurları herhangi bir yeniliğe karşı aşırı derecede olumsuz davranıyorlardı.

Böylece devlet yöneticileri yetiştiren ve onların temel siyasi ideolojisini sağlayan Sunggyungwan, Coson toplumunda yükseköğretim teşkilatı olarak Konfüçyüsçülüğün yayılması ve benimsenmesine katkıda bulundu. Bundan dolayı tüm Korelilerin Konfüçyüsçülük felsefesi ve eğitimi etkisinde kalmaması mümkün değildi.

Konfüçyüsçülük kuramına göre aslında her insan iyi eğitilirse “erdemli” olabilir ve iyi eğitilen kişi çevresini iyi yönlendirerek bir rahatlık sağlayabilirdi. Fakat Sunggyungwan, Konfüçyüsçülüğün soyut kuramına bağlı kalarak eğitim fırsatını sadece toplumun üst tabakasına vererek kuramın bu kısmını ihmal etmiş oldu.⁷

XVIII. yüzyılın sonuna doğru Coson toplumunda Sunggyung-wan’ın aydınlanma ve geleneksel Konfüçyüsçü eğitim düzenini eleştirenler olduğu gibi uygulamayı savunanlar da ortaya çıktı. Bu pozitif uygulama taraftarları, Sunggyungwan’da Konfüçyüsçülük kuramının pratiği ve ıslahı konusunda yapılması gerektiğine inandıkları reformlara devlet

yönetimini ikna etme doğrultusundaki bütün bu çabalarına rağmen, Coson Devleti’nin son dönemine kadar, Kral Jeongjo (1776-1800) dönemindeki Kralın kısa süren ilgisi dışında bu reform talepleri hiçbir zaman benimsenmedi.⁸

XIX. yüzyıla kadar, daha X. yüzyılda Konfüçyüs öğretisini yaymak ve Konfüçyüsçü hareketi güçlendirmek üzere devlet tarafından belirlenen Sunggyungwan eğitim sistemi ve ders müfredatında önemli bir değişiklik yapılmamıştı. Sadece, o zamana kadar devam eden haliyle “devlet sınavı sistemi” yerine, son öğretim yılı biterken yapılan sınavı başarıyla geçenlere devlet memuru olma hakkı tanınmıştı.⁹

Fakat Çin-Japonya rekabetinde galip gelen Japonların baskısıyla 1894 yılında gerçekleştirilen Gabo Reformu’nun¹⁰ takiben, saray çevresinde, Sunggyungwan eğitim tarzında ıslahat yapılması gerektiği görüşü ağırlık kazandı. Bunun üzerine açıklanan reform programının birinci amacı, “zamanın şartları gereğince gelişmiş uygarlığı takip etmek” şeklinde belirlenmişti. Sunggyungwan eğitim düzeninde, Konfüçyüs öğretisine dayanan ahlâk dersleri başta olmak üzere; Kore tarihi, dünya tarihi, coğrafya ve matematik gibi fen bilimleri de okutulmaya başlandı.¹¹

⁶ Cha ve Shin, *a.g.e.*, s. 63.

⁷ Son, *a.g.e.*, s. 295.

⁸ Kim, Yun-gon, *Coson Devleti’nin ikinci yarısında Sunggyungwan’ın Gelişmesi ve Reformu*, Deadong Kültür Araştırmaları, No:6-7, 1970, Seul, s. 89.

⁹ Cha Suk ki ve Shin Chun Sik, *a.g.e.*, 1986, s. 79.

¹⁰ Gabo: Kore geleneksel takvimine göre 1894 yılına verilen isimdir. Bu yılda reformun gerçekleştirilmesinden dolayı Gabo reformu denilir. Siyasi alanda büyük değişiklikler ise Çin takviminin resmi işlerine kullanmalarına son vererek Çin’in etkisini azalttı ve sınıf ayrımını kaldırdı.

¹¹ Kim, *a.g.e.*, 1970, s. 94-99.

Ne var ki Rusya’yla yaptığı savaşları kazanan Japonya, 1910’da Kore’yi zorla topraklarına kattı. Bu gelişme neticesinde, Sunggyungwan eğitim sisteminin kaderi de değişti. Japon sömürge yönetiminin ilân edilmesinden sonra Kore’de kurulan Japon Genel Hükümeti’nin emriyle, 15 Haziran 1911 tarihinde Sunggyungwan sona erdirildi. Ağustos 1911’de aynı Hükümet tarafından eğitim konusunda bir duyuru yapıldı. Buna göre Cosen’da eğitimin gerçek amacı bundan böyle, Japon İmparatorluğu’na “bağlılık ve boyun eğme” doğrultusunda insan yetiştirmek olacaktı.

Bu uygulama nedeniyle Cosen halkı çocuklarını okula göndermemeye başladı. Bunun sonucunda, 1919 yılında, nüfusu 17 milyonu bulan ülkede yalnızca 84.306 Cosenlu çocuk (ilkokul çağındaki çocukların % 3,6’sı) devlete ait ilköğretim okullarına devam ediyordu. Bu çocukların 245.000 kadariysa “Sodang” adlı köy okullarına gidiyordu. 1911’de Japonlarca yapılan müdahalenin neticesinde özel okulların sayısı da yarı yarıya düşmüştü. Tüm okullarda Kore tarih dersleri yasaklanmıştı. Nitekim ilk ve ortaokul öğretmenlerinin çoğu Japon asıllıydı.¹²

Sonuçta Cosen’un eğitim alanında oluşan bu durumun benzerini Osmanlı bilim hayatında da görmekteyiz. Osmanlı ve Cosen Devletleri, toplumun pozitif bilimlere yerine din bilimine (İslam ve Konfüçyüsçülük) öncelik tanıyarak toplumun her alandaki ihtiyaçlarını karşılayacak modernleşme olanaklarından yararlanamamıştır. Eğitim alanında ihtisaslaşmanın ortadan kalkmasıyla beraber, yükseköğretimin medreselerde kalması ve Sunggyungwan’ın geniş kitlelerinin faydalanabileceği bir şekilde

yaygınlaştıramaması, eğitimin dar bir çevrede kalmasına sebep olmuştur. Ayrıca bu durum, iki devletin gerilemesinin de en önemli nedenlerinden birini oluşturmuştur.

2. Türkiye ve Kore’de Milli Mücadele Döneminde Eğitim Alanı

Eğitim vazifesi genel olmasına rağmen, rolü ait olduğu toplumun ihtiyaçlarına göre toplumdan topluma doğal olarak değişir. XX. yüzyılın başından itibaren Türkiye ve Kore’de, toplumun karşılaştığı şartlar altında iki toplumun eğitim sistemi ve görevi de tamamen farklı yönde gelişmiştir.

İki ülkede 1910-1945 yılları arasında diğer öğretim alanlarında olduğu gibi yükseköğretimde de büyük değişiklikler olmuştur. Fakat bu değişiklikler nitelikçe bambaşka şekillerde meydana gelmiştir. Özetle Türkiye’de bu değişikliklere Türklerin milli iradesi yön verirken, Kore’deki değişiklikler Korelilerin milli iradesi dışında gerçekleştirilmiştir.

2.1. Türkiye’de Milli Mücadele Döneminde Eğitim

Milli Mücadele dönemi eğitim sistemi, II. Meşrutiyet döneminde yapılan eğitim reformları üzerine inşa edilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde kurulan örgütler, o zamanki eğitim sorunlarıyla ciddi olarak ilgilenmeseler de Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemlerinde kurulan örgütlere temel teşkil etmişlerdi. Bu süreç, Osmanlı modernleşmesinin askeri alanlardan diğer alanlara kaydığı kuramların uygulamaya geçirildiği bir dönemdir.

¹² Nham, *a.g.e.*, s. 133.

Eğitim sistemi de bunlardan biridir. II. Meşrutiyet döneminde yaşanan askeri ve siyasi değişim ortamında “ulusal eğitim” ihtiyacı oldukça çok duyulmuştur. Hatta II. Meşrutiyet’in sloganı “Devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır!” olmuştur. Fakat bu yargı yıkılma süreciyle çakıştığından sonuç hüsrana olmuştur.¹³

II. Meşrutiyet döneminde yapılan başlıca yenilikler özetle şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen yetiştirme politikalarında önemli adımlar atılmıştır.
- Ders programlarına sosyal, siyasi içerikli ve hayata dönük bazı dersler girmiştir.
- Öğretmenler ilk kez bu dönemde merkezi örgütler kurmuştur.
- Eğitimde nicelik olarak bir artış görülürken nitelik ikinci planda tutulmuştur.
- Kadınlar devlet dairelerinde memur olarak çalışmaya başlamıştır.¹⁴

Fakat II. Meşrutiyet dönemi eğitimi genel olarak değerlendirildiğinde eğitim sisteminde istenilen seviyeye ulaşamamış, Batı’yı yakalama hedefi sonuçsuz kalmıştır. Farklı düzeylerde yeni okullar açılmasına rağmen ciddi anlamda bir gelişme görülmediği için kültür ve bilgi açıklığı giderilememiştir. Ayrıca, toplumun her kesimini kuşatan eğitim anlayışı bu dönemde oluşmuştur. Zorunlu din eğitiminin yanı sıra bireylere toplumun ihtiyacına göre

eğitim verme çabaları da bu dönemde başlamıştır. Osmanlı Devleti’nde kız çocuklarına ilköğretim zorunluluğu yine bu dönemde, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’yle getirilmiştir. 1870’te ise bu okullara bayan öğretmen yetiştirmek için de Darü’l-Muallimât kurulmuştur.¹⁵

Milli mücadele sürerken İtilaf Devletleri’nin İstanbul’u işgal altında tutmaları Darülfünun’un zor yıllar geçirmesine sebep olmuştur. Buna rağmen, Milli Davaya ilgisiz kalmayan Darülfünun İzmir’in Yunan işgaline uğramasına büyük tepki göstermiştir. Darülfünun’da binlerce kişinin katıldığı bir protesto toplantısı yapılmış ve her medrese adına birer hoca konuşma yapmıştır. Hocaların ve öğrenci dernekleri temsilcilerinin katılımıyla bir cemiyet kurulmuştur.¹⁶

1920 yıllarında Anadolu’daki Milli Mücadele’de, çeşitli siyasi güçler ve bireyler tarafından oluşturulan ve açıkça ortaya konulan değişik eğitim politikaları vardı. Bu dönemde bir yandan ulusal bağımsızlığı sağlama mücadelesinde, diğer yandan cehaletle yapılan savaşta öğretmenlere fazlasıyla görevler yüklenmiştir.

Ancak Kemalist eğitim politikaları tek seçenek değildi. Güçler dengesinin farklı olduğu bir ortamda uygulama fırsatı bulabilecek bu politikalar muhafazakâr-liberal, liberal-solidarist ve komünist-eşitlikçi politikaları

¹³ Sakaoğlu, Necdet, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, s. 229.

¹⁴ Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:114, Ankara, 1982, s. 172-174.

¹⁵ Sakaoğlu, Necdet, *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, s. 149.

¹⁶ Hocalar ve öğrencilerin kurduğu cemiyet, bir protestonâme hazırlayarak İtilaf Devletleri temsilcilerine vermeyi kararlaştırdı. (Arslan, Ali, *Darülfünun’dan Üniversite’ye*. Kitapevi, İstanbul, 1995. s. 73)

kapsayan bir yelpaze oluşturmaktadır. Bunun sonucunda hazırlanan 1921 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu’nda eğitimle ilgili özel bir hüküm konmamıştır. 11. maddeye göre de eğitim işleri “Vilayet Şuraları”nın yetkisine bırakılmıştır. 17

Eğitim sisteminde yönetim açısından çeşitlilik olduğu gibi içerik olarak da farklılıklar vardı. Bir taraftan medreseler, diğer taraftan batı tipi devlet eğitim kurumları ve her azınlığın kendi okulunu açma özgürlüğü, eğitim camiasının farklılığının nedenini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, eğitim olgusunun yerel idarelere bırakılması çeşitliliği bir kat daha artırmıştır. Milli Mücadele’de eğitim sistemi içerisinde yüzyıllardır sürüp gelen klasik eğitim sistemi olan medreseler, yeni duruma denk gelecek şekilde bir revizyona tabi tutulmaya çalışılmıştır. Bu reform çabaları bir anlamda Meşrutiyet Dönemi’nin devamı niteliğindedir. Çağa ayak uydurma sorunuyla karşı karşıya kalan medreseler, bu dönemde de kendilerine çeki düzen veren bir yapılanmayla karşı karşıya kalmışlardır.

Yasama, yürütme ve yargıyı elinde tutarak olağanüstü yetkilere sahip Büyük Millet Meclisi bu mesele hakkında 21 Mayıs 1921’de bir nizamname çıkarır. Bu nizamnameyle medreseler ikiye ayrılır. Eski medreseler ve yeni medreseler, yani Dârü’l Hilâfe ve Medrese-i İlmiye olarak iki ayrı teşkilat ve iki ayrı sistem şeklinde belirlenir. Bu nizamnameyle medreselerin bir bütünlük ve ahenk içinde çalıştırılması hedeflenmekteydi. Ancak bu medreselerde okuyan öğrencilerin çoğunun askerlik meselesi vardı. Bu mesele çözülmeden önce medrese ve yüksekokul

öğrencileri silahaltına alınmışlardı. Ancak bu konu Mayıs 1921’de çıkarılan bir tecil kanunuyla halledilmiştir. Bu kanuna göre bütün yüksekokul ve orta dereceli okullarla, ziraat, orman, erkek öğretmen, Dârü’l Hilâfe ve Eimme-i Medâris talebelerinin fiili hizmetleri, tahsillerini tamamlayıncaya kadar tecil olunacaktır. Bunu müderrisler ve öğretmenlerin tecil olayı takip eder. Ancak istenilen şekilde eğitim verilemez; çünkü okullarda öğrenci kıtlığı had safhadadır. 18

Milli Mücadele döneminde, Misak-ı Milli sınırları içerisinde 12.812 ilkokul vardı. Bu okullarda çalışan öğretmen sayısı toplam olarak 19.212’di. İlkokullar da aynı dönemde okuyan öğrenci sayısı 596.460’tı. Yine aynı dönemde, ortaöğretimde okul sayısı 1.815 ve öğrenci sayısı da 27.461’di. Fakültelerle birlikte 17 yüksekokul, bunlara ders veren 368 profesör ve yardımcılarıyla 6.677 öğrenci de yükseköğretimde eğitimine devam etmekteydi. 19

Ayrıca, Millî Mücadele döneminin tek üniversitesi İstanbul’daki Darülfünun’dur. Anadolu’ya üniversite kurma çalışmaları olmuş, özellikle Konya’da 1908’de hukuk mektebi açılmış ancak 15 Mart 1919’da kapanmıştır. Darülfünun, Milli Mücadele’de aktif bir rol oynamıştır. Özellikle öğrenciler Milli Mücadele taraftarı olarak bildiri dağıtımından miting organizasyonlarına kadar her türlü faaliyette ön plânda olmuşlardır. Türk Ocağı’nda örgütlenerek ellerinden geleni yapmışlar, sivil bir direniş gerçekleştirmiş ve İzmir’in işgali

¹⁷ Kaplan, İsmail, *Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, s. 147-157.

¹⁸ Arabacı, Caner, “1900-1924 Yılları Arası Konya Medreseleri,” Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 1996, s. 583-6.

¹⁹ Sakaoğlu, a.g.e., 2003, s. 158

üzerine İzmir dağlarına çıkmak için İstanbul’dan ayrılmışlardır.²⁰

Milli Mücadele dönemi Darülfünun’da, İzmir’in işgali karşısında binlerce kişinin katıldığı iki protesto mitingi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, 1922 yılında birkaç hocanın tutumları ve zararlı faaliyetleri yüzünden Türkiye Osmanlı’dan günümüze uzanan dönemin ilk üniversite boykotuyla tanışmıştır. Darülfünun’da zaman zaman öğrenci ve hocalar arasında sorunlar çıkmıştır. Bunun başlıca nedeni Milli Mücadele tarafı olup olmama durumudur. Öğrenciler tartıştıkları hocaları Rıza Tevfik ve Cenap Şehabettin’i sınıflara sokmamışlar, bunların istifasını isteyerek sonunda muvafık olmuşlardır.²¹

Bununla birlikte, Edebiyat Medresesi öğrencileri dersleri boykot ettiler. Fen Medresesi Talebe Cemiyeti de “millî ve vicdanî” duygulara bağlılık gereği boykota katıldılar. Olayın büyümesi eğilimi karşısında Maarif Nezareti karşı tedbir olarak 25 Nisan 1922 tarihinde geçici olarak Darülfünun’un kapatılması kararı vermiştir.²²

Anadolu’da ise İstanbul’daki üniversitenin yerini tutacak ilk girişim Kasım 1921’de Maarif Vekâleti tarafından başlatılmıştır. Kayıtları

hemen dolan “Âli Dersler” (yükseköğrenim seviyesindeki dersler) günde bir saat ve haftada beş gün devam ederek işe başlamış, daha sonra program değişikliği ve ilavelerle yola devam edilmiştir. Eğitim çalışmalarının hızı hiç kesilmeden devam eden Milli Mücadele’de, eğitim için gerekli hazırlıklar yapmak üzere on kişiden müteşekkil bir Telif ve Tercüme Encümeni oluşturulmuştur.²³

Tarih, coğrafya, iktisat ve içtimai bilgilere olan ihtiyaçlara cevap vermek için, bu encümen zor şartlar altında görevini yapmaya başlamıştır. Bu encümenin başkanlığını ise sırasıyla Samih Rifat Bey ve Yusuf Akçura Bey yapmışlardır. Azalarına gelince çoğu, o dönem milletvekili ya da Milli Mücadele’nin ileri gelenlerinden oluşmaktadır. Olağanüstü durumlarda insanlar bir taraftan cephede savaşırken diğer taraftan ise ilim, irfan ve cehaletle savaşmak için gerekli alt yapıya hazırlık amacıyla tercümeler yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan tercüme ve telif eserlere mükâfatlar verilmiştir.²⁴

Telif ve Tercüme Dairesi, bir yandan savaş devam ederken diğer yandan Türk tarihiyle ilgili iki kitabın çevirisine başladığını ve bunların en kısa zamanda yayımlanacağını haber vermektedir. Bu kitaplar; Moğol Tarihi ve Asya Tarihine Medhal olarak belirtilmektedir.

Milli Mücadele’nin kongreler döneminde ve TBMM’nin açılması sırasında da öğretmenlerin mücadeleye katıldıkları görülmektedir. Erzurum Kongresi’ne katılan 54 delegeden beşi, Sivas

²⁰ Adıvar, Halide Edip, *Türk’ün Ateşle İmtihani, Kurtuluş Savaşı Anıları*, Atlas Kitapevi, İstanbul, 1987, s. 28-35.

²¹ Rıza Tevfik, I. Murad için “şerefsiz ve kıymetsiz” ifadelerini kullanmış ve bayrağı da “masumların kanıyla boyanmış kanlı bir bez parçası” olarak anlatmıştı. Cenap Şehabettin ise, derslerinde öğrencilere Fransız egoizmini aşıyor, Türklerin medeniyete katkısı olmayan bir millet olduğunu yaymaya çalışıyordu. (Arslan, a.g.e., s. 74)

²² Sonra, Darülfünun 2 Haziran 1922’de tekrar açılmışken millî vicdanda nefret uyandıran beş hocanın görevine son verilmiştir. (Arslan, a.g.e., s. 75)

²³ Ergün, Mustafa, *Atatürk devri Türk eğitimi*, Ankara Üniversitesi D.T.C. Yayınları, Ankara, 1982, s. 19-20.

²⁴ Kayaoğlu, Tacettin, *Türkiye’de Tercüme Meseleleri*, Kitabevi, İstanbul, 1998, s. 216

Kongresi’ne katılan 31 delegeden biri ve TBMM’nin ilk 337 milletvekilinden 24’ü öğretmendir. Öğretmenler Kurtuluş Savaşı’nın başlamasıyla cepheye de koşmuşlar ve birçoğu şehit düşmüştür.²⁵

Savaş zamanı olmasına rağmen halk eğitim ve öğretim olgusundan geri kalmayarak eğitimi savaş seferberliğiyle beraber devam ettirmiştir. Maarif Vekâleti olağanüstü durumlarda dahi personelin eğitimini sürdürmektedir. Gazetelerde sürekli çıkan haberler arasında, eğitimin devam ettiği ve okulların açılış kapanışı ve dersliklerle ilgili olan haberler de yer alır. Sürekli olarak da dersliklerin ilave edildiği bildirilir.

Fakat öğretmenlerin Milli Mücadele’deki durumu oldukça kötü bir tablo çizmektedir. Vatanperver Vahdet Gazetesi’nin haberine göre “İstanbul’daki iptidai ve sultaniye muallimleri on iki günden beri mekteplere devam etmemektedir”ler.²⁶ Bunun nedeni muallimlerin parasız pulsuz kalmalarıdır. Aylardır maaş alamayan muallimler bundan dolayı okula gitmemektedirler. Evlerine yiyecek götüremeyen öğretmenler, bazı bölgelerde açlık ve hastalık nedeniyle okullarını terk etmek zorunda kalmışlardır. Aylarca maaş alamayan öğretmenler, meslekten ayrılıp polis, jandarma ve kâtip olmuşlardır. ²⁷

Osmanlı geleneğiyle birlikte, yerel idare meclisleri tarafından ilgilenilen ve yönetilen okullar, aynı zamanda, Türk eğitim sisteminde en büyük sorunlardan biri olan “okul kapatma” hadisesini yaşamışlardır. İlköğretim okulları, ilkokullar ve idadiler, İdare-i Hususiye’ye bağlıdır. Bu okulların masrafları da bu kurum tarafından karşılanmaktadır. Bu yüzden valilikler, eğitimle ilgili yetkililer veya bazen de halk tarafından masrafları karşılanmıyor diye, okulları istedikleri zaman kapatmışlardır.²⁸

Temmuz 1920’de Ankara Lisesi’nin öğretmenlerinin başını çektiği bir Muallim ve Muallimler Cemiyeti kurulur. Mayıs 1921’de cemiyet Türkiye Muallime ve Muallim Dernekler Birliği adını almıştır. Mustafa Kemâl Paşa bu birliğin fahri reisi, onursal başkanıdır. Muallim ve Muallimler Cemiyeti, Ankara Hükümeti tarafından desteklenen ve Millî Mücadele’de öğretmenleri örgütlemeye kullanılan bir birliktir. Ankara’nın sözünün geçtiği yerlerde şubeler açmış, gerekli çalışmalarda bulunmuştur. Bunu Hâkimiyet-i Millîye şöyle ifade etmektedir:

“Denizli Livası”nın dâhilinde ifa-yı vazife etmekte olan muallim ve muallimatın hukuku muhafaza ve müdafaa etmek üzere Denizli’de dahi bir muallimler ve muallimler cemiyeti tesis etmiştir.” ²⁹

Maarif Vekili Hamdullah Suphi’nin 16-21 Temmuz 1921’de Ankara’da topladığı ve 180 üyeye açılışını yaptığı kongrenin ilerleyen günlerinde yurdun her tarafından gelen 250’den fazla erkek ve kadın öğretmen, okul ve maarif müdürleri bir araya toplanmıştır.

²⁵ Filiz, Taylan, “Millî Mücadele ve Cumhuriyet döneminde öğretmen örgütlerinin Eğitim Sorununa Bakış (1920-1935),” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Danışmanı, Yar. Doç. Dr. Aynur Soydan, 2005, s. 17.

²⁶ *Vahdet Gazetesi*, 28 Mart 1922.

²⁷ Geçim sıkıntısı çeken öğretmenler zaman zaman protestolardan ileri giderek grev ve boykotlar yapmışlardır. Kasım 1920’de Ankara, Tokat ve Yozgat’ta öğretmenler derslere girmemişlerdir. (Ergün, a.g.e., s. 12)

²⁸ Ergün, a.g.e., s. 13.

²⁹ *Hakimiyet-i Millîye*, 13 Mart 1921.

Eğitimin önemine vurgu yapmak isteyen Atatürk, kongreyi bizzat cepheden gelerek, bir nutukla açmıştır. Atatürk açılışta temel olarak eğitimin toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir hususta olması gerektiği üzerinde dururken konuşmasına şöyle devam ediyordu:

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin, tarih-i gerilememizde en önemli bir amil olduğu kanaatindeyim. Millî bir terbiye programından bahsederken eski devrin bütün hurafelerinden sıyrılmış, Şarktan ve Garbtan gelen ecnebi tesirlerden uzak ve seciye-i milliyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Dahası milliyemizin inkişafı ancak böyle bir kültür ile kabildir... Millî gaye hakkındaki ümûmî nokta-i nazarımı söylerken, yeni neslin techiz edileceği evsaf arasında kuvvetli bir fazilet ve bir fikr-i intizam ve inzibattan da bahis etmek lâzımdır. . . .” 30

Fakat bu toplantıda kadın ve erkek öğretmenlerin aynı salonda beraber bulunmaları, TBMM’de medreseli grubun eleştirilerine yol açmıştır. Bu olumsuz durumlardan dolayı zamanın Maarif Bakanı Hamdullah Suphi Bey, Vehbi Bey ve arkadaşları tarafından verilen gensoruyla görevden düşürülerek yerine vekâleten İkinci Grup’tan Balıkesir milletvekili Vehbi Bey seçilmiştir. Fakat, muhafazakâr grubu temsil eden Vehbi Bey’in bakanlığı uzun sürmemiş, radikal işler yapmak yerine, mevcut durumu iyileştirmeye çalışmıştır. 31

Millî Mücadele döneminde eğitim kurumları ve öğretmenler İzmir’in işgalinden sonra başlayan

protesto ve mitinglerin yapılması ve meclis teşkilatlanmasında önemli rol oynamışlardır. Milli Mücadele’de bazı öğretmenler cepheye giderek mücadeleye katılırken, öğrenciler de onları takip etmişlerdir.³² Bu dönemde farklı amaçlar için kullanılan okullar vasıtasıyla, halka milli ruh aşılarmaya çalışılmıştır. Çünkü Milli Mücadele’nin harekât noktası olan kongrelerin yapıldığı yerler, aydınların toplantı yerleri ve karargâhları, Millî Mücadele’ye eleman yetiştiren müesseseler ve propaganda merkezleri hep okullardır. Millî Mücadele dönemi Anadolu gezilerinde, Mustafa Kemal Paşa bir yere gittiği zaman ilk ziyaret ettiği yerlerden biri hep okul olmuştur. 33

Okullarda öğretmenlerin en önemli faaliyeti, millî bilincin ve milliyetçilik duygularının öğrencilere aşılmasıdır. Dışarıda ise öğretmen ve öğrenciler milleti örgütlemeye miting ve kongrelerde önemli görevler almışlardır. 34

Her türlü olumsuzluğa rağmen öğretmenler Milli Mücadele döneminde çıkardıkları mesleki yayın ve mecmualarla hareketi desteklemişlerdir. Gazete çıkarmakla uğraşmayan öğretmenler ve bakanlık gazeteleri aracılığıyla soru-cevap şeklinde yazılarla halkı bilgilendirme faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Alanlarında etkin hocalar tarafından cevaplandırılmakta olan bu sorular bazen din bazen de sosyal ağırlıklıydılar. Onlar, Milli Mücadele döneminin toplumsal sorunlarına karşı dini ve milli çözümler üreterek halkı

³⁰ Aytaç, Kemal, *Gazi Mustafa Kemal Atatürk Eğitim Politikası Üzerine Konuşmaları*. A.Ü. Basım evi, Ankara, 1984, s. 24.

³¹ Ağaoğlu, Samet, *Kuva-yı Millîye Ruhu*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1999, s. 226.

³² Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001, s. 290.

³³ Arabacı, Caner, *Millî Mücadele Dönemi Konya Öğretmenleri*, Damla Matbaacılık, Konya, 1991, s. 22.

³⁴ Akyüz, a.g.e., 2001, s. 205.

bilinçlendirme ve müspet yönde etki etme işlevine yöneliktir.

Diğer taraftan, muallimler bulundukları yerlerde verdikleri konferanslarla halkı bilinçlendirmeye çalışmışlardır. Özellikle kent merkezlerinde verilen bu konferanslar gazetelerde yayınlanarak etkisi bir kat daha artırılmaya çalışılmıştır.

Milli Mücadele’de eğitim sistemi diğer yapılanmalarda olduğu gibi önce dağınık bir hal arz ederken daha sonra kurumsallaşması sağlanmıştır. 1922 yılında, eğitim sistemi dönemin şartlarına göre istenilen seviyeye gelmiştir. Daha önceden isteyen herkesin direk başvurabildiği Maarif Vekâleti daha sonra doğrudan başvuruları kaldırmış klasik bürokrasi çarkını oturtmuştur. Bu da eğitim sisteminin yapılanma olarak bittiğini ve teşkilatlanmasını tamamladığını gösterir. 35

2.2. Kore’de Milli Mücadele Döneminde Eğitim Alanındaki Çalışmalar

1 Mart 1919 Milli Bağımsızlık Hareketi öncesinde Japonya, Kore’deki eğitimi, sömürü zeminini hazırlamak ve Kore halkını cahilleştirmek için önemli bir araç olarak kullanmıştır.

Japonya tarafından Kore’de Genel Hükümetin birinci başkanı olarak görevlendirilen Derauchi, Ağustos 1911’de eğitim düzeninde sömürgecilik oluşturacak Eğitim Kararnamesi’ni açıkladı. Bu kararnamede Normal Okul, Yüksek Normal Okul, Yüksek Normal Kız Okulu, Meslek Okulu, Özel Okul ve Yüksekokulların amaçları, ders yılı ve idare kuralları 30 madde halinde belirtildi. Bu Eğitim

Kararnamesiyle her şeyden önce Korelilerin Japonlaştırılması ve Japonya’nın işçi sınıfı haline getirilmesi amaçlandı. 36

Eğitim Kararnamesi’nde görülen sömürgecilik eğitim politikasının önemli üç noktası şöyle özetlenebilir:

- Japon İmparatoru’na sadık bir halk yetiştirmek: Kore’nin ilhak edilmesi sonucu, Korelilerin sadece Japonya ve Japon İmparatoruna sadık kalmalarının doğru olduğu vurgulandı.
- Kore’nin iç şartlarının müsait olmaması ve halkın seviyesine uygun olan eğitim: Bu politika durumlarının çerçevesinde aslında Koreliler ve Japonlar için farklı öğrenim süresi tanındı. İlk dereceli öğrenim süresi Koreliler için dört yıl ve Japonlar için altı yıl olarak belirlendi. Orta dereceli öğretimde Japonlar için beş senelik ortaokul açılırken, Koreli erkekler için dört senelik Yüksek Normal Okul ile Koreli kızlar için üç senelik Yüksek Normal Kız Okulu getirildi.
- Halkın seviyesini yükseltecek ve geliştirecek olan Japonca’nın öğretilmesi: Vatandaşlığını geliştirmek ve hayatın temel bilgisini öğrenmek için Japoncanın en önemli alet olduğu ileri sürülerek ders programı içerisinde en fazla saati Japonca dersi aldı.37

³⁵ Velidedeoğlu, a.g.e., 1990, s. 183.

³⁶ Sohn, İn-Su, *Kore Çağdaş Eğitim Tarihi (1885-1945)*: Yeon-se Üni Yay, Seul, 1984, s. 95.

³⁷ Japoncanın diğer derslere göre fazla okutulmasının asıl amacı, mümkün olduğu kadar en kısa zamanda Korelilerin milli duygusunu zayıflatmak ve kültürel faaliyetini durdurmaktır. (Dae-Sung Kim. “Atatürk Dönemi Türkiye’si’nde Yüksek Öğretim ile Japon Egemenliği Dönemi Koresi’nde Yüksek Öğretimin Karşılaştırılması.” Doktora tezi, Hacettepe Üni. Ankara, 1997, s. 119-120)

1 Mart Hareketi’nden sonra Genel Hükümet, artık zorba yönteminden vazgeçerek Kore milletine ve kültürüne anlayış göstereceğini açıkladı. Böylece, açıklanan kültür politikasının yanı sıra bazı değişiklikler getirilirken,³⁸ eğitimde Koreliler ve Japonlar arasındaki ayrımın kaldırılacağı ifade edildi. Ayrıca ders yılı; Normal Okul’da 4’ten 6 yıla, Yüksek Normal Okul’da 4’ten 5 yıla ve Yüksek Normal Kız Okulu’nda 3’ten 4 yıla çıkarıldı. Oysa ders programı ve saati eski halini koruyordu.³⁹ Değiştirilen ders programı şöyledir:

³⁸ Kültür Politikasıyla Genel Hükümet’e memur olarak Korelilerin alınması, güvenlik sağlamak için jandarma sistemi yerine polis sistemi getirilmesi, öğretmenlere üniformaları giyme ve kılıcı kuşama emrinin kaldırılması, basın ve kitap neşretmesinde denetimin hafifletilmesi gibi değişiklikler getirildi.

³⁹ Kim, *a.g.e.*, s. 125.

Dönemin Normal Kore Okulda Haftalık Ders Programı¹

Ders adı ve sınıf		1.sı nıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	Toplam
Ahlak		1	1	1	1	1	1	6
Japonca		10	10	10	10	9	9	58
Korece ve Çince		6	6	5	5	4	4	30
Matematik		6	6	6	6	5	5	34
Japon Tarihi						2	2	4
Japon Coğrafyası						2	2	4
Toplam		23	23	22	22	23	23	136

¹ *Kore Eğitim Tarihi*, Kore Eğitim Tarihi Enstitüsü 1994, s. 305. ve Cha, Suk-ki, *Kore Milli Eğitiminin Doğuş ve Gelişmesi*, Taehak Yay. Seul, 1999, s. 412.

Genel Hükümet, eğitimde uygulanan yeni programla ayrıcalığın kaldırıldığı ve Korelilerin eğitim seviyelerinin yükseltilmeye çalışıldığı şeklinde propaganda yaptılar. Fakat yukarıdaki çizelgede de görüldüğü gibi kültür politikasının asıl amacı sömürgecilik politikasını devam ettirmek ve Korelileri Japonlaştırmaktı. Örneğin, yukarıda da görüldüğü gibi resmi eğitim dili olarak Korece yerine Japonca dersine ağırlık verilmekteydi. Aynı zamanda, Kore tarihi ve coğrafyası dersi yasaklanmasına rağmen, Japon tarihi ve coğrafyası dersinin yeniden programa konulmasıyla eğitimde asimilasyon politikası uygulanmaktaydı. 1 Dolayısıyla, bu eğitim politikası, aslında 1 Mart Hareketi’nden önceki zorba politikasından daha yetenekliydi ve adil sömürgecilik yöntemini benimsedi. Dong-A Gazetesi,² bu yeni eğitim düzenine şu eleştiriyi getirecekti:

“... Şimdi bu eğitim politikasını incelediğimiz zaman, ilkokuldan üniversiteye kadar sistem olarak Japonya’yla hemen hemen aynıdır. Fakat Kore’de yükseköğretim okulu olmaması ve Korelilere Japonca’yı resmi dil olarak öğretilmesinden bu yeni programı anlamakta zorlanıyoruz. Bu eğitim yasasının amaçlarından birincisi: çocukların bedensel sağlığı, ikincisi: ahlak seviyesini yetiştirmek, üçüncüsü: bilgi ve becerisini geliştirmek, dördüncüsü: milletin

huyunu geliştirmek, beşincisi ise: ana dili (Japonca) öğrenmek olarak belirlenmişti. Birinciden üçüncüye kadar sorun yok. Fakat milletin huyunu değiştirmesi ve ilkokulda Japonca öğrenmeyi normal bir amaç olarak göstermesi gerçekten çok düşündürücü bir şey. Yani, normal okul, asimilasyon için mi? Ya da saf eğitim teşkilatı mı? Diğer bir ifadeyle politikasını devam ettirmek için kullandığı bir vasıta mı? ...” 3

Bu yeni eğitim sistemi ve onun ilkeleri eleştirilmesine rağmen Kore okul programının, Japonya’yla aynı şekilde olmasını 1 Mart Milli Hareketi’nin bir ürünü olarak görebiliriz. Ayrıca bu barışçıl hareketin kanlı bir şekilde bastırılması, milliyetçilerin direniş taktiğini yeniden tetkik etmesine yol açtı. Onun sonucunda gelen, birinci bölümde incelediğimiz gibi Çin’in Shanghai’de kurulan Daehan Geçici Hükümeti oldu. Diğerisi ise de eğitim yoluyla Korelileri bilinçlendirerek bağımsızlığa kavuşabileceği düşüncesi idi.⁴

Milliyetçiler, Korelilere uygulanacak eğitim programının Koreliler tarafından belirlenmesi gerektiğini ileri sürdüler. Bu doğrultuda, eğitimde bağımsızlık hareketi yürütülürken okul programında Kore tarihi ve eğitimde resmi dilin Korece olması gerektiğini ve milli bir üniversitenin kurulmasının önemli bir konu olduğunu vurguladılar.

Bu ortamda, 1920-1925 yılları arasında milliyetçi hareketi yönlendirecek birkaç eğitim kuruluşu ortaya çıktı. Onlardan bir tanesi olan “Coson Eğitim Derneği”⁵ 5 Haziran 1920 yılında

¹ Cha, a.g.e., s. 419.

² Don-A İlbo Gazetesi, Japonya’nın zulüm yönetimi altında Kore milletin millî basın organı olarak 1 Nisan 1920 tarihinde kurulmuştur. O tarihte Kore milliyetçiliğini destekleyen basın kuruluşu Don-A Gazetesi’nin yanı sıra, Coson İlbo, Joong Ang İlbo da bulunmaktaydı. Japonya’nın sömürge yönetimine karşı hemen hemen hiç bir eleştirel yayın bulunmamasına rağmen, Dong-A İlbo ile Coson İlbo, Japonlar tarafından 1940-1944 yılları arasında kapatılmışlardır.

³ Dong-A Gazetesi (makale), 9-10 Şubat 1922.

⁴ Cha, Suk-ki, Milli Eğitim Araştırmaları, Jinmyung Yay, Seul, 1983, s. 266.

⁵ Coson Eğitim Derneği, 23 Haziran 1920’de aşağı yukarı 100 kişinin katıldığı toplantıdan sonra Gyu-seol Han (1848-1930) başkan olarak seçildi.

kuruldu. Bu dernek kısa süre içerisinde edebiyat, fen, ziraat, tıp ve sosyal bilimler fakültelerinden oluşan bir milli üniversite kurma kararı aldı. 23 Ocak 1921’de Milli Üniversite Kurma Hazırlık komisyonu üyeleri olarak seçilen kişiler arasında Sang-jae Lee, Ji-ho Yun ve Sung-soo Kim vardı.⁶

1 Aralık 1920’de kurulan “Coson Gençler Birliği”nin Nisan 1922 yılındaki genel toplantısında, yurttaki tüm gençlerin teşkilatlarına göndermek üzere bir önerge açıklandılar. Milletin istediği ve ümidini bağladığı milli üniversitenin kurulmasının desteklendiği şu sözlerle açıklanmıştır:

“Bugünlerde vatandaşın eğitim görme arzusu giderek artmasına rağmen her derecedeki okul sayısı yetersizdir. Eğitim çağında olanlar arasında okumak isteyen gençlerin büyük sıkıntı çektikleri bir gerçektir. Çekilen sıkıntıların en büyüğü, ülke içerisinde hiçbir üniversitenin olmaması ve üniversite öğrenimini arzu edenlerin gidecek yeri olmamasıdır. Üniversite kurmak muazzam iştir. Birkaç kişinin çabasıyla olacak bir iş değildir. Bu nedenle bugüne kadar üniversite kurma çabaları olmasına rağmen bu gerçekleşmemiştir. Fakat bu büyük problemi, ne kadar zor olursa olsun çözmeksizin milli bir üniversite meydana gelemeyecektir. İşte bu sebeple milli üniversite kurmak için tüm halk el ele vermelidir. . . .”⁷

Komisyonunda seçilen kişiler, çalışmalarını hızlandırmak amacıyla üyelerini yurdun her köşesine, bir takım gönüllü temsilcileri toplamaya gönderdiler. Fakat zaman kaybı ve işlerin uzaması sonucu gönüllüleri toplamak için 9 Ocak 1923’te postayla yurdun her tarafına mesaj gönderdiler.⁸ “20 milyon ebeveyn ve kardeşimize bildirim” başlığı altındaki bu postayla yurdun her tarafına gönderildi. Bu bildirimde gönüllü temsilcilerin seçim kılavuzunu şu şekilde açıkladılar:

- Gönüllü temsilcilerin, bir ilçede 2-5 kişi seçilecek- seçim koşul ve yöntemi ilçe yetkililerinde olacak.
- Temsilciler hakkındaki bilgileri ve adreslerini Hazırlık Komisyonu’na bildirecek ve genel toplantıya öyle katılacaktır.
- Genel toplantı sırasında Kyung-sung (Seul)’da kaldığı zaman masraflarını, derneğin Hazırlık Komisyonu karşılayacaktır.⁹

Bu çabaların ardından Şubat 1923’te tüm yurttan 700 kişi temsilci olarak seçildi ve gönüllü temsilcilerin genel toplantısı 29 Mart 1923’te başladı.¹⁰ Genel toplantının açılışında okunan milli üniversite kurma önergesinde Korelilerin bu konuya gösterdiği büyük ilgi ve ümidi açıkça vurgulandı:

“... Eğitim her şeyden önce gelen acil bir iştir ve en kuvvetli ve değerli alettir. Eğitimsiz herhangi bir şey doğru dürüst yapılamaz. Önce

Han, Coson Devleti’nin Japonya’ya ilhak edildiği sırada vezir görevini yaparken kendi isteği doğrultusunda resmi görevden çekilip milli harekete katıldı.

⁶ Han-jong Kim, 1920 yıllarında Coson Eğitim Derneğinin Eğitim Faaliyeti, Coong Book Üni Yay, Seul, 1995, s. 45.

⁷ Dong-A Gazetesi (makale), 8 Nisan 1922.

⁸ Kim, a.g.e., s.50.

⁹ Dong-A Gazetesi, 9 Ocak 1923.

¹⁰ Cha, Kore Milli Eğitimin Doğuş ve Gelişmesi, s. 458.

öğrenmeli sonra hareket etmeli ve çalışmalısınız. İyice öğrendikten sonra sıra politika ve diplomasiye gelmeli. Böyle olursa politika ve diplomasi de gelişir. Üniversite insanoğlunun gelişimiyle çok sıkı bir şekilde bağlıdır. Kültür ve hayat seviyesinin yükselmesi de üniversitenin faaliyetiyle gerçekleştirilebilir. Avrupalıların kültürünün, hayat kalitesinin ilerlemesi ve gelişmesinin temel gücü, üniversite faaliyetinden kaynaklanır. (Kore) geri kalmış toplum olmaktan çıkıp gelişmiş ve aydınlanmış toplumun bir üyesi olarak ve onlarla omuz omuza yürümek istiyorsak üniversite kurmaktan başka çareye başvurmamalıyız. . . ” 11

Ancak milli üniversite kurma kampanyası, ülkenin içinde ve dışında büyük yankı bularak desteklenirken Genel Hükümet buna şüpheyle yaklaşmıştır. Bu yaklaşımla birlikte, Japonlar da Coson Eğitim Derneği’nin öncülüğüyle başlatılan milli üniversite kurma çabalarını durduracak önlemler uygulama yoluna girdi. Çünkü üniversite kurma çabaları ve eğitimin amacının milli önder yetiştirmek olduğunu düşünen Genel Hükümet bu kampanyayı bir tür bağımsızlık hareketi olarak nitelendirdi. Dolayısıyla Genel Hükümet, bu kampanyaları engelleyecek tedbirler almaya çalıştı.

Japonların ilk aldıkları tedbir, milli üniversite kurma hareketine katılanları isyancı olarak göstererek polislerin onları tutuklamasını sağlamak oldu. Bu doğrultuda milli üniversite kurma fonu toplanmasını kısa sürede durdurmaya çalıştılar. Böylece vatandaşlar, bu harekete katılmaktan çekinirken fonun toplanmasında büyük bir azalma meydana geldi.¹² Diğer tedbir ise, Şubat 1922’de bir

kararnamede milli üniversite kurma arzusunu kaldırmak üzere bir İmparatorluk Üniversitesi kurarak Korelilere yükseköğretim görme fırsatını sağlayacaklarını açıklamaları oldu.¹³

Genel Hükümet tarafından kurulan Kyoungsong İmparatorluk Üniversitesi, başlangıçta Japon siyasetçiler arasında da çok tartışmaya yol açtı. Çünkü Korelilere üniversite eğitimi fırsatı verildiği takdirde Japonların egemenlik ve üstünlüğünün kısa zamanda yok olacağını öne sürdüler. Fakat Korelilerin büyük öğrenim arzusuyla Milli Üniversite kurma çabaları alevlenince Japon Devleti tarafından kontrol edilecek bir üniversite kurmaya çalıştılar. ¹⁴

Fakat Japon Genel Hükümeti’nin üniversite kurma hedefi, Korelilerin yüksek eğitim görmeleri değildi. Aksine, Kore’yi daha kolayca yönetebilmek için kaliteli eleman yetiştirebilmek ve milli üniversite kurma çalışmalarını önleyebilecek bir çözüm olarak kullanmak içindi. Bunun yanı sıra İmparatorluk Üniversitesi’nin kurulmasının bir diğer amacı

toplanan fonun miktarı, başta hedeflenen 1 milyon Won’a ulaşamadı. Yaklaşık iki sene içinde toplanması planlanan toplam miktarın onda birinin bile toplanamaması sonucu Milli Üniversite kurma hareketi yavaşladı. Çünkü zenginlerin bir kısmı, Japon polislerinin baskısından korkarak diğer kısmı ise, bu harekete katılmanın iş menfaatlerine zarar verebileceği endişelerinden dolayı çekimser davrandılar. Ayrıca, 1924’te Kore’nin güney bölgesinde çıkan aşırı kuraklık ve Temmuz ayındaki sel yüzünden tüm vatandaşların zorluk içinde yaşaması da bir etkeni. Bu durum, fonu toplama konusunda daha zor bir duruma düştü. Milli Üniversite kurma hareketinin başarısızlığa uğraması sonucu, toplanmış olan fon, 1905 yılında milliyetçi Lee, Yong-İk tarafından kurulan Bosung Yüksekokulu için ayrıldı. (Cha, a.g.e., s. 464)

¹³ Sohn, a.g.e., s. 185-186.

¹⁴ Oh, Chun-suk, *Kore Çağdaş Eğitim Tarihi*, Çağdaş Eğitim yay. Seul, 1964, s. 298.

¹¹ *Dong-A Gazetesi*, 30 Mart 1923.

¹² Bu nedenlerle gönüllü temsilcilerin katıldıkları Mart 1923 yılının Genel Toplatısından sonra

ise Kore’de bulunan Japon gençlere yükseköğretim görme şansını tanımaktı. Böylece bu üniversitede eğitim gören Japon gençlerin Kore’yi idare ederken katkıda bulunmalarının yolu açılmış olacaktı.¹⁵ Ayrıca Koreli öğrencilerin üniversiteye girme şansı Japonlara göre daha azdı. Örneğin, Kyoungsong İmparatorluk Üniversitesi hukuk fakültesine alınan her 6 Japon öğrenciye karşılık 4 Koreli öğrenci, fen fakültesine alınan her 7 Japon öğrenciye karşılık da 3 Koreli öğrenci üniversiteye kabul edilmekteydi. ¹⁶

Neticede, 1920 yılında Coson Eğitim Derneği’nin öncülüğüyle planlanıp milletin kendi gücüyle Milli Üniversite kurma çalışması Japonların baskısıyla başarısız oldu. Fakat bu hareketin anlamı çok büyüktür. 1 Mart Bağımsızlık Hareketi’nden sonra, tüm Kore milletinin eğitim için bir kitlesel örgüt oluşturup milli birliği sağlamaya çalışmasını Kore milliyetçilik hareketinin önemli bir olgusu olarak niteleyebiliriz. Ayrıca milli bağımsızlık hareketinde eğitimin önemini açığa çıkararak Kyoungsung İmparatorluk Üniversitesi’nin kurulmasını sağlamıştır.

Sonuç

Osmanlı Devleti ve dışa kapalı bir siyaset izleyen Coson Devleti, uzun süre dış dünyanın diplomasi yöntemleri ve politikalarına hem ilgi göstermemiş hem de onları doğru olarak öğrenememişti.

Türkiye’de milli kimliği, Osman Devleti’nin sona erimesinden sonra şekillenen ulus-devlet yapısının ayakta kalmasını sağlayan bir ruh olarak eğitime de yoğun olarak yansıttığını söyleyebiliriz: Düşünce zenginliği ve tartışma ortamı, Cumhuriyet dönemine geçişte önemli bir birikim oluşturmıştır. Ayrıca, Atatürk döneminde öğretim alanında da önemli gelişmeler kaydedilmişti. Atatürk, hür ve milli bir devlet kurmak, inkılap ruhunu memlekete yerleştirmek ve toplumu çağdaşlaştırmak için eğitimi önemli bir araç olarak görmüş, Türkiye’nin geleceğini buna sıkı sıkıya bağlamıştır.

Aynı yıllarda, Kore’de Japon egemenliği vardı ve Japon yayılmacılığının hedefi Kore ulusunun tarihi varlığını, Kore dilini ve milli şuurunu yok ederek Korelilerin Japonlaştırılmasıydı. Bu politikaya göre Korelilere uygulanacak eğitim sistemi de belirlendi. Fakat sömürge politikasına karşı eğitim alanında milli mücadelenin gerekli olduğu bilinci ülke çapında uyandırılmıştı.

Az önce de belirtildiği gibi, Türkiye ve Kore’de eğitim, nitelik açısından farklı biçimde gelişti. Fakat, iki ülkenin eğitim ortamının çağdaşlaştırılması, milli duygunun gençlere aşılması ve bunun aracılığıyla yurdun kalkınmasını sağlanması açısından da aynı önemi göstererek çabaladılar. Bununla birlikte, hem Türkiye hem de Kore’de, eğitim alanında milli bilincin uyanmasıyla canlandırılan milliyetçilik hareketinin, İstiklal Mücadelesi çerçevesinde gerçekleştirildiğini görmekteyiz.

¹⁵ Lee, Coong-woo, *Kyoungsung İmparatorluk Üniversitesi*, Darak yay. Seul, 1980, s. 55.

¹⁶ Lee, a.g.e., s. 57.

Kaynakça

1. Arslan, Ali, Darülfünun’dan Üniversite’ye, İstanbul, Kitabevi Yayınları, 1995
2. Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:114, Ankara, 1982
3. Cha Suk-ki ve Shin, Chun-sik, Kore Eğitim Tarihi Araştırmaları, Seul, Jedong Kültür yay. 1986
4. Son, İn-su, Kore Eğitim Tarihi I, Seul, Munumsa yay.1992
5. Man Kyu Lee, Coson Eğitim Tarihi I, Seul, Georim yay. 1991
6. Sakaoğlu, Necdet, Osmanlı Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991
7. Kim, Yun-gon, Coson Devleti’nin ikinci yarısında Sunggyungwan’ın Gelişmesi ve Reformu, Deadong Kültür Araştırmaları, No;6-7, 1970. Seul
8. Sakaoğlu, Necdet, Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003
9. Kaplan, İsmail, Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999
10. Sohn, İn-Su, Kore Çağdaş Eğitim Tarihi (1885-1945): Yeon-se Üni Yay, Seul, 1984
11. Dong-A Gazetesi (makale), 9-10 Şubat 1922
12. Cha, Suk-ki, Milli Eğitim Araştırmaları, Jinmyung Yay, Seul, 1983
13. Han-jong Kim, 1920 yıllarında Coson Eğitim Derneğinin Eğitim Faaliyeti, Coong Book Üni Yay, Seul, 1995

5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması

A Case Study about the Written Expression Skills of Students of Grades 5 to 7

Gülşen CAN

Arş. Grv. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü. E-posta: gulsen.can@inonu.edu.tr

Öz: Dil, toplu yaşamın doğurduğu en önemli olay ve bu yaşamın gerektirdiği en yararlı araçtır. Öğretim ve öğrenimin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin biricik sağlayıcısıdır. Dil olmasaydı, uygarlık da olmazdı. Bu denli önemli bir değer görevini gereği gibi yapabilmesi, bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. Bu düzenin adı “dil kuralları”dır. Dil kuralları, öğretim kurumlarında öğretilir. Ancak düzenli ve sağlıklı yazı yazabilmek için kuralları öğrenmiş olmak yetmez. Bu bilgilere, uygulamalarla işlerlik ve canlılık kazandırılması gerekir (Aksoy, 2008: 6). Eğitim kurumlarımızda verilen dil eğitimi, bireylere hayat boyu kullanacakları anadillerinin kurallarını, dil ölçütlerini vermesi ve işlerlik kazandırması bakımından kişilerin yaşamında dil konusunda en önemli basamağı oluşturur. Dil becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan Türkçe Eğitimi, dil öğretimi görevini bu anlamda yerine getirerek öğrencileri dil hususunda hayata hazırlayan, dilin her sahadaki kullanımının öğretildiği bir alan konumundadır. Dil kurallarının bu anlamda özellikle “anlatma becerileri” olarak bilinen konuşma ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğu açıktır. Eğitim süresince bireylerin –anlama becerilerinin de gelişimiyle- anlatma becerilerindeki bütün ilerlemeler; dil kurallarının oturduğunun, dilin birey dünyasında tam anlamıyla işlerlik kazandığının da göstergesi konumundadır. Bu çalışmada, dil kurallarının en etkili şekilde gözlemlenebileceği alan olan “yazma becerisi” odağa alınmış, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma kuralları konusundaki durumu analiz edilmiştir. 5., 6. ve 7. sınıflarda okuyan 100 öğrenciye ait 100 metin anlam bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi gibi biçim ve içerik bakımlarından incelenmiş, kurallara uymayan dil yanlışlıkları tespit edilerek yazma becerileri konusunda dilin ne denli doğru kullanıldığının, yanlışlıkların hangi alanda yoğunlaştığının okul çağındaki öğrenciler düzeyindeki durumu örneklenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Türkçe Eğitimi, Yazılı Anlatım, Dilbilgisi.

Abstract: Language is the most important phenomenon generated by communal life and the most useful instrument required by the same mode of living. It is the key for teaching and learning, and the only vehicle to impart and accumulate knowledge. No civilization would have grown without language. Such a significant value must work in an order to function properly. This order is called “language rules,” which are taught at educational institutions. Having learned these rules, however, is not sufficient to write in an orderly and sound way. The knowledge of language needs to be functionalized and invigorated by practices (Aksoy, 2008: 6). The language education provided at schools comprises the most important stage in one’s life in respect to language, as this education provides individuals with the rules and criteria of their mother tongue that they will use throughout their lives and makes it functional. Teaching Turkish is aimed to help students acquire language skills. Fulfilling the duty of teaching language with its use in all areas of life, this field also helps students be prepared for life regarding language. It is obvious that language rules have impact especially on the speaking and writing skills, which are also known as “expression skills.” All developments in the expression skills of an individual during the educational process -developments that proceed in parallel to those in comprehension skills- indicate that, in

the life of the individual, the pertinent language has been fully functionalized and its rules have settled. This study is focused on “writing skills,” an area in which language rules can be observed in a most effective way. It analyzes the conditions of students of primary education in respect to the writing rules. To this end, I have examined 100 texts written by 100 students from 5th to 7th grade, in terms of both content and form, including knowledge of meaning, of form, and of syntax. I have particularly determined the language mistakes that violate the rules. Thus, with this case study with students of primary education, I have attempted to address the questions of to what extent language is used properly in respect to the writing skills and in what areas language mistakes concentrate.

Keywords: Language, Teaching Turkish, Written Expression, Grammar.

1.Giriş

Muharrem Ergin, dili: “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir”(Kavruk ve Salman, 2006: 1) şeklinde tanımlamaktadır.

Dil; insanların başta kendileri olmak üzere toplumla, yaşadıkları çevre ve dünya ile iletişimini sağlayan ve iletişimin sağlamlığı-anlaşılabilirliği ölçüsünce hayatı daha “yaşanılır-katlanılır” kılan sihirli bir düzendir. Doğan Aksan, dilin insanı “anamlı” kılan yegâne araç olduğunu şu ifadelerle dile getirir: “İnsanoğlunun dili, yalnız, onun konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur” (Tazebay ve Çelenk, 2008: 315).

Dil öğretimi önemli kılan husus, insan yaşamındaki yerinden ileri gelmektedir. Okullarda verilen Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi çalışmalarının, çocukların anadili eğitimini edinmeleri konusundaki görevi de “dil”in tam da bu noktadaki değeriyle anlaşılabilir. Ana dilinin eğitim ve

öğretimi, Türkçe Eğitimi’nin temel hedefi konumunda olmakla birlikte, programdaki diğer kazanımlar da “anadil”in gelişimine paralel olarak ilerleme göstermekte; “dil”in eğitimi ve öğretiminin çocuğun diğer tüm becerilerinin temeli olduğu anlaşılmaktadır.

“Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla

kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006: 2-3).

Murat Özbay (2013: 5), dilin, anlama ve anlatma olmak üzere iki boyutu olduğunu belirterek, dil öğretiminin ve bu öğretimin temeli olarak görülebilecek ilköğretimde verilen Türkçe öğretiminin önemine değinerek anlama ve anlatma becerilerinin çocuğun okul öncesi çevresinde başlamakla beraber, bunların sağlıklı bir şekilde gelişiminin okullarda devam edebileceğini savunmaktadır. Özbay dilin doğru ve yerinde kullanılmasının ancak doğru öğretilmesi ile gerçekleşebileceğini anlatmakta, günümüzde Türkçe öğretiminin; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili temel dil becerileri geliştirme değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi becerileri geliştirme olarak da anlaşılması gerektiğini aktarmaktadır.

“Dil eğitiminin bir amacı da bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektir. İletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde insanların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyaçları hızlı bir şekilde artmaktadır. Aynı toplum içinde yaşama, toplumun diğer üyeleriyle de sürekli iletişim içinde olmayı da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple toplumu oluşturan bütün bireylere sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak gerekli dil becerileri kazandırılmalıdır. Onun için de Türkçenin eğitimi ve öğretimi araştırmalarını dikkate almak önemlidir” (Özbay, 2013: 5).

Milli Eğitim Bakanlığı, “İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda (2006: 4) “duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade

etmeleri; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri” gibi yazma becerisi ile ilgili hedef kazanımların da bulunduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin aşağıdaki hedef kazanımlara ulaşmasını amaçlamaktadır;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri.

Milli Eğitim Bakanlığı, “öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları” (2006: 4-5) beceriler olarak tanımladığı temel becerilerin Türkçe Öğretim Programı’nın içerdiği kazanımlarla gelişmesinin sağlanacağını belirterek programla ulaşılması beklenen temel becerileri şöyle sıralamıştır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim kurma
5. Problem çözme
6. Araştırma
7. Karar verme
8. Bilgi teknolojilerini kullanma
9. Girişimcilik

Beşir Göğüş, 1968 yılında yayımlanan ve hala Türkçe Öğretimi alanında bir “el kitabı” konumunda olan “İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu” kitabında Türkçenin Eğitimi ve

Öğretiminin amaçlarını şu maddelerde toplamaktadır:

1. Anlama
2. Anlatma
3. Okumaya alışma
4. Bilgi ve izlenimlerini anlatma alışkanlığı kazanma
5. Anadilini kullanmada kelime ve en sonda
6. Kural bakımlarından güvenlik sağlama.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2006: 4-5). Öğrenme alanı Türkçe öğretim programında dil becerilerine karşılık gelmektedir. 1-5. sınıflar düzeyinde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu; 6-8. Sınıflar düzeyinde ise okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi öğrenme alanları (temel dil becerileri) olarak alınmıştır. Birinci kademe ile ikinci kademe öğretim programlarının öğrenme alanları açısından farklılığı, birinci kademe görsel okuma-sunu bir öğrenme alanı iken ikinci kademe dil bilgisinin bir öğrenme alanı olmasıdır. Birinci kademe dil bilgisi bir öğrenme alanı olarak alınmasa da Türkçenin dil özelliklerinin sezdirilmesi amacıyla bazı kurallar ve dil özellikleri diğer öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır. Aynı şekilde 6-8.sınıf öğretim programında görsel okuma-sunu niteliğinde kazanımlar diğer öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır (Akyol ve Kırkkılıç, 2007: 355-356).

Murat Özbay (2013: 262), 21.yüzyıl’ın küresel boyutta bilgi alışverişinin hızlandığı, bilmekten

çok bilgiye ulaşabilmenin ve onu kullanabilmenin önem kazandığı bir yüzyıl olduğunu belirterek, ‘iletişim çağı çocukları’ için bilgiye ulaşabilmenin artık son derece basit ve hızlı olduğunu ifade etmektedir. Özbay’a göre günümüzde eğitim, okulun tekeline çıkarak yaşamın her alanına ve anına yayılmaya başlamıştır. Bilgi sağanağı altındaki öğrenci, ‘neyi’, ‘nasıl’ ve ‘ne ölçüde’ öğreneceği, bilgiyi hayatında nasıl kullanacağı, farklı problemler karşısında ne tür çözüm yolları geliştirebileceği konusunda bağımsız karar verebilme donanımlarıyla yetiştirmelidir. Bilgiye ulaşmanın ve onu kullanmanın her aşamasında artık öğrenci ‘aktif’ tir.

Türkçe bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür (Öz, 2001: 41). “Bilgi sağanağı altındaki” öğrencinin kendi anadilini öğrenmedeki başarısı, onun dünya karşısındaki algısını da genişletecek ve “dil”i en doğru-en iyi şekilde öğrenmenin dünyayı doğru anlamının ve doğru okumanın en temel yolu olduğu daha iyi anlaşılmış olacaktır. Türkçe dersi, “bilgi”yi elde etmeyi, ona sahip olmayı sağlayacak olan “anlama ve anlatma”nın temellendiği bir ders konumundadır.

Türkçenin doğru ve eksiksiz kullanılması, birey olarak tüm vatandaşların görevidir. Okul çağındaki çocukların yazma eğitimi, dil bilgisi kuralları vb. ile öğrenecekleri anadilleri, öğretmenler yardımıyla daha ileri düzeylere taşınacak, böylece çağın gereksinmelerine cevap verecek bilgi ve yeterlik düzeyinde, “anlama ve anlatma” yeterliliğine sahip, bu becerileri en ileri düzeyde kullanabilecek bireyler yetiştirilecektir. Beceriler hususunda dinleme, konuşma ve okuma’dan sonra ve en nihayetdeki beceri yazma becerisi olarak

görülmekte ve dilin zirve noktası yazma becerisi konusundaki gelişme ve yeterlilikle kendisini gösterebilmektedir.

Hemen hemen bütün batı dillerinde ve bu arada yirminci yüzyılla beraber bizde de yaygın bir şekilde kullanılmış olan “kompozisyon” sözcüğü genel olarak “parçalardan oluşan bütünlük” anlamına gelmektedir (Cemiloğlu, 2009: 1). Yazma becerisi okullarda kompozisyon tanımı üzerinden verilmekte, en doğru şekilde yazı yazma sanatı yine bu tanımla birlikte öğrencilere öğretilmektedir. Yazma becerisi konusundaki yanlışlıklar yazma eğitiminin daha sağlıklı bir şekilde verilmesinin ön koşulu niteliğinde olmakta, dilbilimciler de bu konuya önem vermektedir. Mahmut Babacan anlatım bozukluklarını aşağıdaki gibi listelemiştir:

- a. Dilbilgisi ile ilgili (yapıya dayalı) anlatım bozuklukları
 - Yüklem ve özne eksikliği
 - Özne-yüklem uyumsuzluğu
 - Çatı yönüyle uyumsuzluk
 - Nesne eksikliği
 - Dolaylı tümleç, zarf tümleci ve edat tümleci eksikliği
 - Fiilimsi eksikliği
 - Ek-fiil eksikliği
 - Bağlaç ve edatın yanlış kullanılması
 - Tamlama yanlışlıkları
 - Ek yanlışlığı ve eksikliği
- b. Anlama dayalı anlatım bozuklukları
 - Sözcüğün gereksiz kullanılması
 - Sözcüğün yanlış anlamda kullanılması

5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine...

CAN

- Birbiriyle karıştırılan sözcüklerin kullanılması
- Kelimenin yanlış yerde kullanılması
- Anlamca çelişen sözcüklerin kullanılması
- Mantık hatası ve tutarsızlık
- Atasözü ve deyimlerin yanlış kullanılması
- Noktalama işareti yanlışları (Babacan, 2009: 6)

Fevziye Abdullah Tansel kompozisyondaki başlıca yanlışları şu şekilde belirtmiştir:

- Kelimeyi yerinde kullanmamak
- İfade edememek-fena ifade
- Bozuk cümle
- Eksik ve düşük cümle
- Fikirlerin birbirini yalanlaması
- Garabet
- Tertipsizlik
- Müphemlik
- Boş söz ve tekrar
- Bilgi ve müşahade hatası (Tansel, 1949: 33-50)

Atilla Aygün son dönem yazınıımızdaki anlatım bozukluklarını anlamla ve biçimle ilgili bozukluklar şeklinde ayırarak şu şekilde listelemiştir:

- a. Anlamla ilgili bozukluklar:
 - Sözcüğün yanlış yerde kullanılması
 - Sözcüğün yanlış anlamda kullanılması

- Gereksiz sözcükler
- Çelişen sözcükler
- Deyim yanlışları
- b. Biçimle ilgili bozukluklar:
 - Yapıları yanlış olan sözcükler
 - Tamlama yanlışları
 - Özne yanlışları
 - Tümleç yanlışları
 - Yüklem yanlışları
 - Özne yüklem uyumsuzluğu
 - Virgül eksikliği (Aygün, 2004)

Emin Özdemir ise yazma becerilerimizi geliştirme ve yazılarımızı düzeltme yolları olarak;

- Biçimsel yönden
- İçeriksel yönden
- Düşünsel düzen (plan) yönünden
- Anlatımsal yönden
- Noktalama işaretleri ve yazım kuralları yönünden (Özdemir, 2012)

olmak üzere beş noktaya dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yazma kusurlarının en aza indirilmesi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi konusunda hem öğrenci hem öğretmene güçlü bir dönüt sağlamaktadır. Öğrenci metinlerindeki dil yanlışlarının incelendiği bu çalışmada, öğrenci ve öğretmenlere kılavuz niteliğinde olan “yazma becerisini geliştirme teknikleri”ni Murat Özbay şu şekilde ele almıştır:

Not alma: Öğrencilerden okurken veya nlerken/ izlerken not almaları istenir.

Özet çıkarma: Öğretmenin rehberliğinde yapılan birkaç özet çalışması ardından öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

Boşluk doldurma: Öğrenciler kendilerine verilen metindeki boşlukları metin bağlamına uygun ifadelerle doldurur.

Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğretmen sözcük, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturur. Öğrenciler yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu havuzdan uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

Serbest yazma: Öğrenciler istedikleri bir konuyu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan yazarlar.

Kontrollü yazma: Farklı şekillerde yapılabilir:

- Anahtar sözcükleri kullanarak yeni bir metin oluştururlar.

-Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir ve öğrenciler paragrafı yeniden oluştururlar.

-Belirli bir konuda sorular hazırlanır. Sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur.

Güdümlü yazma: Belli bir konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılır. Ardından öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

Yaratıcı yazma: Konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen de verebilir, öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler.

Metin tamamlama: Öğrencilere herhangi bir metnin bölümlerinden bazıları verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle metnin gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir.

Tahminde bulunma: Bu yöntem, metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna yönelik değil metnin öncesine yönelik tahminleri de içerir.

Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma: Öğrenciler metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metni geliştirerek farklı bir türde metin oluştururlar.

Duyulardan hareketle yazma: Öğrencilerle birlikte duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrencilere bir resim gösterilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir.

Grup olarak yazma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba farklı yazma konuları verilir. Gruplar konu hakkında yazdıklarını birleştirerek tek bir metin hâline getirirler.

Tümevarım: Bu yöntem çeşitli şekillerde uygulanabilir:

1. Sınıf gruplara ayrılır. Her grup, konuyu farklı bir açıdan inceler. Konu hakkındaki bu farklı bakış açılarından yola çıkılarak genel bir yargıya varılır.

2. Bir şairin şiirlerinden her gruba bir tane verilir. Öğrenciler şiirleri inceler ve o şiir hakkındaki düşüncelerini yazarlar. Yazılanlar sınıfta okunarak şairin şiir anlayışı hakkında genel bir yargıya varılır.

Tümdengelim: Herhangi bir konu hakkında tartışılır. Oluşturulan gruplar konunun özel bir yönüyle ilgili araştırma yaparak ulaştıkları sonucu yazılı hâle getirirler. Araştırma sonuçları ve değerlendirmeler sınıfla paylaşılır.

Eleştirel yazma: Herhangi konu sınıfça tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle anlatırlar(2007: 132).

2.Yöntem

5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin tespitine yönelik yapılan bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Bu nitel çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmış, öğrencilerin yazı çalışmaları bu metoda göre incelenmiştir.

Araştırmaya konu olan 100 adet çalışma, 2014-2015 öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçesi Erentepe İmam Hatip Ortaokulu'nda okuyan 50 5.sınıf öğrencisi, 24 6.sınıf öğrencisi ve 26 7.sınıf öğrencisine aittir. Öğrencilerden öyküleyici bir metin yazmaları istenmiş ve elde edilen 100 adet çalışmada öğrencilere ait yazım yanlışları amaçlı örnekleme bağlı olarak listelenmiştir. Öğrencilere ait şekil bilgisi, anlam bilgisi, noktalama işaretleri konusundaki yanlışlıklar da yine amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırmada yer almış, metinlerin tamamında yapılan bütün yazım yanlışlıkları incelememize alınmamıştır.

Örneklerin sunulduğu bulgular kısmında katılımcılar şu şekilde listelenmiştir; araştırmaya katılan ilk 50 öğrenci (k1-k50) 5.sınıf öğrencisi, sonraki 24 öğrenci (k51-k75) 6.sınıf öğrencisi ve son 26 öğrenci (k76-k100) 7.sınıf öğrencisidir.

3. Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin tespitine yönelik bu çalışmada 5.sınıf, 6.sınıf ve 7.sınıf düzeyinde 100 öğrenciye ait 100 metin ses, anlam, şekil, noktalama vb. yönden incelenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Ses ve şekil bilgisi yanlışlıklarının daha çok 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerde yoğunlaştığı, 6 ve 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise daha çok anlam düzeyinde yanlışlıklar olduğu göze çarpmaktadır. Aşağıdaki örnekler metinlerdeki yanlışlıkların tamamı değil, özellikle şekil ve ses yanlışlıkları metinlerdeki genel yanlışlıkların birkaç örneğidir (metnin başından sonuna kadar neredeyse tüm kelimelerde büyük harf kullanım hatası yapan, metnin tamamında noktalamaya hiçbir şekilde dikkat etmeyen, tüm metinde 'd' harfi yerine 'b' harfini kullanan öğrencilerin metinleri gibi). Başlıklar halinde verilen örneklerin birbiriyle bağlantılı olduğu; ses bilgisi konusunda yetersiz olan bir öğrencinin aynı cümle içerisinde anlam, noktalama, büyük harf kullanımı gibi tüm başlıkları içeren yanlışlıklar yaptığı da görülecektir.

Ses Bilgisi

5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ses bilgisine dayalı yanlışlıkları ses düşmesi, yanlış sesin kullanımı, ses türemesi konusunda yoğunlaşmıştır. 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerde sesle ilgili yanlışlıkların yoğunluğu dikkat çekicidir.

Örnekler

Ben ve arkadaşım bir gün bir yere gitik. (k30)

Ben dedim çabuk gelicez uzak yelere gitmicez annem bana izin vedi. (k30)

Bi baktık ordan bi araba geldi yavaşca duruyordu. (k30)

Babam ve annem evde değilerdi. (k29)

Bacağımı pansoman yaptılar. (k28)

Ve benim arkadaşım alıydu. (k28)

Gel birlikte hedyeyi onların yanına götürelim. (k27)

Halam ve amcam düne gitmişler osırada amcamı oğlu ve halamı oğlu düne gelmişler düne giderken akşamdı. (k27)

Olarda gitmiş buçak almış sora halalarım ve amcamın oğluna ikiside buçak varmış. (k27)

Onların bir deyil tam tamına iki tane köpeği vardı. (k24)

Ben orda yere düştüm sorna teyzem ve hanım geldi köpeye taş atı. (k24)

Biz dörtüncü sınıftayken her gün bilikteyis hiş birgün bir kalmızı kırmamışis biz bir dostus. (k17)

İkimizin de aylesi bizi çok seviyorlar. (k16)

Arkadaşım çok kurkuyor du. (k14)

Ben ağlıyarak eve gitim. (k12)

Ondan sonra kendim başıma gidip geliyorum. (k10)

Akşam oldu Birden elektirik giti. (k9)

Çok şidetli bir şekilde yağmur yağıyordu. (k8)

Benle mehmetcan evimize giderken bizim köpek mehmetcan geldinde mehmetcan çok korkmuş. (k5)

Çocuklar yanlızlık hisetmeyin yanlısızlık olmayın çocuklar. (k50)

Aynur sen bana ne sölüyorsan söle ama ben haala korkuyorum. (k47)

Bir padşa varmış. (k45)

Ormana dğru yola çkmışlar ormanda kızı kaybolmuş ağlmış armş armmış kızını bulmmış. (k45)

Bir ağca balmışlar genç yeğit Beklmış Beklmış sora endşlnmiş ve tşa dğru gitmiş ve görmş kızıl driler onu ağca balmışlar. (k45)

Güneşli bir gün değil Ama kapılı günlerde bile, boğaz'ın bir yerinden aydınlıklar değişirir. (k43)

Hepimiz büyüüp doktor, hemşire, meymur, öğretmen olduk. (k40)

Hazırlandık ve sat yedi sekiz civarında yula çıktık. (k39)

Hiç özölme ben her ihtiyacımızı alırım. (k37)

Ve evden çıktık oyun barkına gittik ve salıncaklara bindik salanmaya başladık. (k35)

Ömer annesine şunu bemiş anne sen gelmebihinbe çok korktum annesi bebi ki yanınba ben varım ömer görgürültüsü yüzünben uyumuyorbu çok korkuyorbu. (k34)

Çünkü böyle anlatım için çok sevindi. (k33)

Abisi bana söyle ben seninle gelecem demiş. (k73)

Ve babasını zonla ikna etmiş ve sonna kıza haber venmiş. (k72)

Dedesi biraz kızmış Ali'ye ama beli etmemiş. (k70)

Onu hiç yanlız bırakmamış. (k69)

Ben de korkmığıcam o hep kendine güvenmiş. (k69)

Baktım ki önder orda deyil sağıma soloma baktım. (k68)

Acil ömer doktor amelatına gideceksin. (k68)

Ben ve kardeşim bakkala gittik bakkaldan bir şeyler aldık ve eve dönerken poşetler elimizdeydi ve akşamdı. (k67)

Ben kardeşimin yanına gitim kardeşim hala kendine gelmeşti ben koşarak ninemin yanına gitim ben ninemden kolonya isdedim kolonya kapanını açtım. (k66)

Siz nerde kaldınız ben ve kardeşim anneme herşey soledik akşam babama soledik. (k66)

Ninemle sopet ettik. (k66)

Saat 8:30 yemeğimizi yedik ve babam dediki hadi çocuklar artık uyun yarın okulunuz var dedi. (k65)

Çalışacaksın ve meslek sahibi olacaksın demişti bende senin gibi cırpalayıp geldim. (k64)

Arkadaş oyumadan önce bir şey söylemiş. (k62)

Bir gün üç arkadaş bakala doğru ilerlemişler. (k61)

Şimdi ne yapacağım tek başıma akaşamda oldu şimdi kurtlarda gelir en iyisi şu külübeye saklanıyım. (k54)

Berivan sonra ellerini açar ve duğa etmeye başlar. (k54)

Bekçi beni yakaladı yene buraya getirdi. (k53)

Bir çadı varmış. (k52)

Elizabet korkudan ne yapıcağını bilmezmiş hem bir dolapın içinde saklanmış çadı iyi bir sesle elizabete demişki korkma yavrucağım. (k52)

Herkes ona haranmış. (k51)

Mevlüt ve Rayiha bir gün tiren istasiyonda tireni bekliyordu. (k76)

Bir ev tutular o evi temizlediler o evde Rahatca oturdular. (k76)

İş bulmuş çalışırmış yömyeni ne kadar istersin sen bilirsin ağam demiş. (k77)

Görmüyormusun evimizi toprağımızı bırakıp istanbula geldik şimdi ben ağlamıyım'da ne yapıyım. (k77)

Orda bir çadır krup orda yaşamaya başlamışlar. (k78)

Bu sefer sizi afediyorum tamamı. (k78)

Sabah erkenden kalkan çift kavaltı ederler. (k79)

Sonra poşetlerinde Peynir, zeytin, ekmek ve temuzun içinde çay var masaya hepsini yerleştirip yemek yemeye başlıyorlar. (k81)

Madi durumlardan dolayı göç yapmak zorunda kalmışlar. (k82)

Düyün dernek derken Mevlüt'ün çok borcu olmuş. (k83)

Direk İstanbula gitmiş. (k86)

Ben uyucağım hanım diyor. (k87)

Yapmışsın gençken bir hatta. (k87)

İşte ayilece güzelce geçirmişler. (k88)

Madi durumları daha iyiye gitti. (k91)

Rayiha kocası Mevlüt'ün bu kadar üzüldüğün gördükçe Rayiha'da çok üzülyordu ama herkezde göç etmek istemiyordu. (k97)

Ama Mevlüt hale Muş'u çok özliyordu çünkü orda tüm anıları vardı ve anıların kaybolmasından korkuyordu. (k97)

Tirenle Muşa gidiyorlar. (k99)

Şekil Bilgisi

Şekil bilgisi yanlışlıkları; eklerin yanlış kullanımı, iki ayrı sözcüğün birleştirilmesi şeklinde kendisini göstermiştir. Özellikle ayrı yazılması gereken “de” ve “ki”lerin bitişik

yazılması sorunu neredeyse tüm öğrencilerde mevcuttur.

Örnekler

Sen ve enes hiç korkmadınız mı dedi ben hayır dedim. (k25)

Oda dediki korkma yanında ben varım. (k25)

Köpek te hemen giti. (k24)

Ama anesi ve babası onu sevmiyormuş çocuk sokağa atmışlar çocukta Arkadaşın yanına gitmiş. (k19)

Annen kaza yapsada dayanıklı bir kadındır. (k16)

Birgün ben ve arkadaşım okula doğru gidiyorduk ve arkadaşım bana teşekkür etti içeri olduğundada Benle arkadaşım bütün sınıfa ve öğretmenimize olayı anlatık bizim okul öğretmenimiz bizi tebrik Etti. (k4)

Soraba köpe gelbi ben bebim yanıbayım soraba Köpek yavaş gitit. (k3)

Aynur söylemiş ki korkma tamammı Leyla. (k47)

Fatma biran onun ve ailesinin birgün savaş altında kalacağından endişeleniyordu. (k42)

Fatmaların evide yıkılmıştı sadece bir duvar tek kalmıştı. (k42)

Bir gece bir dep rem günüydü depremde bütün evler yıkılmıştı ögünden beri insanlar çocuklar gece anne babalarını kaybetmişlerdi. (k40)

Annemler bizi çok meraketmişti. (k39)

Hani biliyormusun ben bi çocukla kavga etmiştim hatırlıyormusun? (k37)

Kavga etsekte bir işe yaramaz. (k36)

Bidaha olmayacak dedi. (k35)

Bencede biz burdan gidelim burası korkunç bir yere benziyor. (k31)

Benimle dışarıya çıkarmısın demiş. (k73)

Kral oğluna demiş oğlum keşke annende gelseydi neyseki uzun zaman önce kaybetmiş. (k72)

Arkadaşımın babası bide benim babam ikiside kardeşler. (k71)

Ali de yanına gitmiş ona bakıyormuş ve gülmeye başlamış ne yapıyorsun dedesi yemek yapıyorum ya görmüyormusun Ali görüyorum da çok beceriklisin demiş. (k70)

Akşam hava yağmurluymuş şimşekler birbirine çarpıyormuş büyük bir yıldırım çarpmış ki Ali korkmuş ve hemen uyanmış. (k70)

Bir erkek bir kız mış. (k63)

Yakup beyde ikiz çocuklarını arıyormuş. (k63)

Hansel etrafı kol açan etmiş. (k63)

İkiside birbirine yardım edermiş. (k62)

Bir gün bir arkadaş yola geçmeyi korkuyormuş. (k62)

Arkadaşına demiş ki “Teşekkür ederim Arkadaşım” diyor arkadaş demiş ki “Bir şey değil” diye yürümüşler. (k62)

Bir arkadaş bakmış ki top oynuyorlar hadi bizde oynamaya gidelim demiş. (k61)

Birisi diyordu o gelsin özür dilesin diğeride o gelsin özür dilesin dediler. (k60)

Adam dediki siz burda ne yapıyorsunuz. (k59)

Ve onu hastaneye götürdüm oda iyileşti. (k57)

İki kardeş yetim haneden yaşıyorlarmış. (k53)

Öyle korkmuş ki ne yapıcağını bilmezmiş. (k52)

Kızda öyle bir güzelmiş ki. (k51)

Kızın adı Yüstra koymuşlar, erkeğinde adı Muhammed adları, vermişler. (k74)

Her zaman Mevlütla Rayiha çöplerin içini aramaya başlamışlar. (k78)

Adıda Şükür olur ha bu arada Mevlüt iş bulur oda bir mağza açar durumları yerine gelir. (k79)

Rayiha işi bırakır nede olsa Şükür hiç yerinde durmuYorki. (k79)

Sonra Rayiha hanım ben acıktım dedi Mevlütte bende acıktım. (k81)

Bize yardımcı olurmusunuz dedi adamda ben de bir eleman arıyorum dedi. (k81)

Ama yinede mevlüt hasta olmuş ve çalışmayağı bir hale gelmiş. (k83)

Çünkü kızın babası zengin çocukta fakirmiş ve babası vermiyomuş ikisi yılarca beklemiş ve o zamanda başlık parası istiyormuşlar. (k86)

Bunlar şuanda trendeler. (k87)

Bende tek başıma kaldım. (k87)

Birkaç saat sonra Rayiha Hanımında uykusu geliyor oda uyuyor. (k87)

Ve böylece her iki eşide çok mutluydular. (k88)

Sonra her iki eşide çocukları olmuştlar ve onlar da artık yaşlanmıştlar onların çocuklarıda büyümüştüler. (k88)

Artık aileleride onlara dokunamazdı. (k89)

Rayiha biraz heyecanlıymış birazda tedirgin. (k92)

Bunada şükür deyip içeri girmişler. (k92)

Mevlütünde Rayihanında anne babası yokmuş. (k92)

Paralarıda kalmamıştı. (k93)

Mevlütde demişki polise haber veremeyiz onlar her türlü deliğe girerler. (k96)

Anlam Bilgisi

Anlam bilgisi yanlışlıkları; kelimelerin yanlış anlamda kullanılması, kelimelerin yerinde kullanılmaması, sözcüğün gereksiz kullanılması, birbiriyle karıştırılan sözcüklerin kullanılması, kelimelerin yanlış yerde kullanılması, mantık hatası ve tutarsızlık gibi sebeplerle ortaya çıkan yanlışlıklar şeklindedir.

Örnekler

Komşumuz geçmiş olsun diye gelmişti. (k27)

Amcamı ve halamı oğlu birbirine tartışmışlar. (k27)

Ben bir zamanlar yoldan geçerken köpek kediye döverken ben hemen kedinin yanına giderken tirin tirin titliyordum. (k26)

İnsanlık çocukları. (k50)

İnsanlığın düşman içinde var. (k50)

Yanınızda cesurca bir insan vardır yardım eden milyonlarca bir insan vardır. (k50)

Ben Futbol olmak istiyorum keşke RüyaLaRım geRçeK oLsun. (k44)

Hasta rahatsız olmasının diye bütün Perdelikler örtülü, yine de Boğazın güleğen aylandığı, Perdenin kuşkusu kadar bir Aralığında Sızıp hastanın yüzüne vuruyor. (k43)

Bize neden bu kadar geç kaldımızı sordu biz zamanın nasıl geçeceğini anlayamadık dedim. (k37)

Top için kavga yapmıştınız. (k36)

İçi rahatladı ve sakinleşti ve birlikte keyifimizi geçirdik. (k35)

Anneme geçtiği olayı anlatık. (k35)

Çok akşam oldu benle arkadaşım eve gitik. (k33)

Babam sabah erkenden gibi ninemi bizim evimize getirdi. (k66)

Bir akşam gecesi ben Annem babam ve küçük kızkardeşimle oturmuştuk. (k65)

Ben hep büyüdüğümde bir meslek sahibi olmak istiyorum. (k64)

Allahım sana söz veriyorum sözümün yerinde duracam. (k54)

Lütfen kapıyı açarmış. (k52)

Zaman su gibi geçiyordu ki ve İstanbulla vardılar. (k75)

Mevlüt ve Rayiha oralarda hep gezerdi orada hiç olmayana kadar mutluydular ve öyle mutlu içinde hep yaşadılar. (k76)

Evlerinde nerdeyse hepsinin parasını daha vermemişler ve haciz evlerine gelmiş bütün eşyalarını götürmüşler. (k78)

Ben seni niye zannediyorsun der. (k79)

Rayiha nur topu gibi bir oğulları olur. (k79)

Mevlüt ve Rayiha tren istasyonuna gelirler ve sonra biletlerini alıp trene biniyorlar. (k81)

Allah nasip eylerse bizimde bir nur topu gibi bir çocuğumuz olur. (k82)

Mevlüt ve Rayiha'nın fikirleri Muş'tan İstanbul'a gidip orada daha iyi bir hayat sürebilmeleri idi. (k85)

Rayiha ve Mevlüt daha çok genç ve daha yeni evlilik yapmışlardı. (k85)

Rayiha ve Mevlüt'e çok zulm ve zorluklar çektiriyorlardı oradaki insanlar. (k85)

Onlar eski ve zorlukla biten hayatlarını unutup yeni çok güzel ve rahat verici hayatlarını sürdürmüşler. (k85)

Mevlüt ve Rayiha diye iki eş varmış. (k87)

Babam ise annem öldü diye kendini intihar etti. (k87)

Henüz yeni evlenmişlerdi. (k89)

Mevlüt ve Rayiha kötü sebeplerden dolayı istanbula gitmek zorununa gelmişler. (k93)

Söz Dizimi

Söz dizimi yanlışlıkları, konuşma dilinin yazı diliyle karıştırılması neticesi oluşan hataların yoğunlukta olduğu yanlışlıklardır.

Örnekler

Arkadaşım dedi korkma be varım yanında. (k30)

Ben dedim zehra ne oldu dedim az önce bakala giderken. (k18)

Bir gün Anneleri bir yere gitmiş Gül tek evde kaldı. (k9)

Sonra oradanda amcamlara gideriz diye abime söyledim. (k36)

Ben en büyük amcam Faruk amcam var. (k64)

Berivan çok korkuyormuş kimse yanında olmadığı için. (k54)

O adam çok zenginmiş ve demişki çocuklar sizi şimdi burada bıraksam başınıza bir şey gelecek gelin benimle eve gidelim bir çorba için sonra düşünürüz ne yapacağımızı. (k82)

Doğuda eski bir köyde Mevlüt ve Rayiha adında iki birbirini seven genç varmış bu ikisi birbirini çok seviyor ama bir türlü evlenemiyormuşlar. (k86)

Birleşik Kelime

Birleşik kelime hataları, çoğunlukla kelimelerin söyleyişteki vurgu neticesinde yazılı dilde de bu

söyleyişe bağlı olarak ayrı yazıldığıının örneklediği yanlışlıklardır.

Örnekler

Bir pazar tesi günüydü, benim arkadaşımın da kursu vardı. (k30)

Leyla denen bir çocuk varmış her kesten korkuyormuş. (k33)

Hansel etrafı kol açan etmiş. (k63)

Herşeyi beğendim ama yeni bir dünya kuracağız. (k79)

Yakalan masak, olur. (k90)

Bir ağca balmışlar genç yeğit Beklmiş Beklmiş sora endşlnmiş ve tşa dğru gitmiş ve görmüş kızıl driler onu ağca balmışlar. (k45)

Büyük Harf Kullanımı

Büyük harf kullanımı konusundaki yanlışlıklar 7.sınıf ve 6.sınıf öğrencilerinde daha çok özel ve cins isimlerin karıştırılması neticesinde oluşurken, 5.sınıflarda buna ek çok ciddi bir şekilde gereksiz büyük harf kullanımı hatası yapılmaktadır. Metin içerisindeki neredeyse tüm kelimelerde büyük harf kullanan, metinde yalnızca “R” ve “K” harflerini büyük yazan, yalnızca “G” harfini büyük yazan öğrenciler de bulunmaktadır.

Örnekler

Amcam beni bulanık hastanesine getirmişti. (k30)

Bir varmış bir yokmuş Bir zamanlar 9 çocuk her akşam Beraber toplanıp oynarlarmış. Ben, Ruken, yusuf, yunus, emircan, yasemin, yasemin’in kardeşi ve abisinin kızı vardı. (k25)

Annem ve babam ve iki küçük kardeşimle Akşam dedemlere gittiler ben ve Abim evde kaldık. (k21)

Annemlerle bir gün Ailece Amcamın evine bulanığa gittik. (k21)

Ben mehmetcan gitim mehmetcan gel Atlara gidelim Atları getirelim dedi tamam dedi haydi gidelim gitik atı tutuk. (k5)

Sonra arkadaşım ile ben hızlı bir şekilde Koşmaya başladık arkadaşım geride Kalmıştı ağlayarak bağırmaya başladı ve ben ona yardım Etmek için onun yanına gittim. (k4)

Ben okuldan geldim eve gittim sonra ben abdest aldım yazmamı taktım kuranımı aldım kurana gittim. (k2)

Bir pazartesi Günüydü okuldan eve geliyordum orda arkadaşım Beni Bekliyordu. (k49)

BiR gün iKi aRKadaş BiRLiKte Okula giderken KonuşuyoRlaRdı Ve oKula gittiler OKuldaKi iLK dersleri Bedendi. (k46)

Küçük kardeşi emre’yi yanına aldı. (k42)

ArtıK bütünüümüz abi kArdeş Gibi oLduK hepimiz yavaş yaş büyüdük Artık hayatımız bir bAşka oldu. (k40)

Benim iyi Kalpli bir arkadaşım. (k71)

Dersi dinledim. ödevlerimi yaptım. eve gittim. (k57)

berivan arkadaşımın annesi berivana Kızmış berivan ise ağlamış. (k54)

Anneçim bir kadın geldi dedi ki beni annen ve baban Gönderdi. (k52)

Sayıların Yazımı

Sayıların yazımı konusundaki yanlışlıklar, metin içerisinde rakam kullanılarak yapılan hataları örneklemektedir.

Örnekler

Bir varmış bir yokmuş Bir zamanlar 9 çocuk her akşam Beraber toplanıp oynarlarmış. Ben, Ruken, yusuf, yunus, emircan, yasemin, yasemin'in kardeşi ve abisinin kızı vardı. (k25)

Bu yüzden orada kalalı tam 1 yıl oluyor ve iki çift bakıyorlarmış ki orada geçimlerini sağlamak muştan betermiş bu yüzden hiç mutlu olmuyorlarmış. (k75)

Muşta da 7-8 yıl yaşamışlar ve sonunda Rayiha hanım vefat etmiş. (k75)

1-2 yıl geçtikten sonra onları bir kız ve 2 erkek çocukları oldu. (k85)

Ve aradan 1 yıl geçmiş. (k87)

Noktalama İşaretleri

Noktalama işaretleri konusunda tüm öğrencilerin ciddi problem yaşadığı görülebilmektedir. Özellikle 5.sınıflarda çoğu zaman metnin tamamında hiçbir noktalama işaretine yer verilmemekte; konuşmalar, cümleler, metne dair tüm ayrıntılar birbiri içerisinde kaybolmaktadır. Aşağıda nokta, virgül, noktalı virgül, kesme işareti, soru işareti gibi noktalama işaretlerinin kullanılmadığı-yanlış kullanıldığı örnekler verilmiştir.

Örnekler

Sonra titremesi biti sonra beni çok sevdi ben ve o Eve gitik ve o çok acıkmıştı ben onu çok sevdim adını maviş koydum ve oda adına alıştı ve hiç gidmedi ve o çok eylendi bende çok eylendim ona söyledim artık evden çıkma dedim oda miyo miyo dedi ve artık dışarıya çıkmadı ve çok sevindik. (k26)

Benle Aysel bir gün yolda okula gidiyorduk biz konuşuyorduk yolda baktık yolda karşımıza bir köpek çıktı ne yapacağımızı bilmiyorduk korkudan okula kadar koştuk arkadaşlarımız

bizim yanımıza koştı ne oldu ne oldu diye sordular bize bizde herşeyi Anlatık arkadaşlarımıza sonra öğretmenlerimiz geldi öğretmenlerimize de anlatık. (k23)

Kızın adıda berfinmiş diyerinin adı Sehermiş. (k20)

Arkadaşıma dedim bir sorunun olursa benim yanıma gelebilirsin dedim. (k14)

Birgün ben mehmetlerin evinin önünden bakala gidiyordum. (k7)

Bana söyledi gel daha eve gitme gel Burda Biraz Futbol oynayalım tamam dedim Sahaya gittik Biraz top oynadık öyle oyuna dalmıştıKKi Sahatti unutmuştuk Birden Baktikki aKşam olmuş. (k49)

Kız çocuğu nereye nereye gidiyorsun sen kal ben geliyorum büyük bir taşı almış ve mağradan biraz ötede ağaçlar varmış ağaçları kırmaya gitmiş ve kırmış almış mağraya girmiş bırakmış bakmış kız çocuğu ağlıyor ne oldu dedi kız çocuğu kurtlar gelmiş. (k48)

Leyla da şöyle sormuş? sormuş ki sana bir şey söylüycem sende kimseye söyleme. (k47)

Artık Leyla'da Aynur'da mutlu olmuş. (k47)

Can bizi evinize kadar geçirsene diye seslendim. (k36)

Dönüşte benle abim evimize gidiyorduk birden bakınca abimle kavga eden çocuk karşımıza çıkıp seninle abini dövücem diye yanıt verdi abime şöyle dedim çok korkuyorum abi ben dedim. (k36)

Arkadaşım çok korkuyordu bağıırıyordu adem adem diyordu. (k33)

Kız burası çok güzel bir yer demiş Pnens'de Evet burası gibi güzel bin yen yok mutlucu ikisi de aynı anda koşmuşlar ve sonna kız gitmiş. (k72)

Ali'nin uyku saati gelmiş dedesi haydi Ali uyku saati Ali uyumak istememiş uyumak istemiyorum demiş. (k70)

Merhaba nasılsın neden okula gelmedin diye sordu. (k57)

Kapıyı çaldım. anneciğim nasılsın dedim annem iyiyim canım hoş geldin. hoşbuldum. diyerek: eve girdim. (k57)

Ve birlikte top oynadık, seksek oynadık, saklanbaç, oynadık. (k57)

Muştan istanbula göç eden Mevlüt ve Rayiha istanbula göç ediyorlar. (k74)

Sonra iki çocuklarıyla gül gibi, geçinip gitmişler. (k74)

Muhammed'de yeni beş yaşındaymış. (k74)

Mevlüt'te çok üzölmüş. (k77)

Bir lokantanın kapısından girdiler bir garson gelip hoş geldiniz efendim rezervasyonunuz varmı Beyefendi der daha sonra Mevlüt hayır biz iş arıyoruz der. (k79)

İstanbulu ikiside tanımıyor sonra istasyondan çıkıp yürüyorlar sonra kaldırıma çıkıp bir adam Gördüler merhaba biz Muştan geldik iş arıyoruz ve bir ev arıyoruz. (k81)

Ama deprem olduğu için İstanbula gitmeye karar vermişler. (k81)

Nihayet rayihada iş bulmuş. (k92)

Rayiha ne oldu sana böyle dedi. (k93)

Mevlüt: Vay anam İstanbul nede büyük bir yermiş bizim Muştan daha büyük be! dedi. (k93)

Bunları konuşurlarken Rayiha onları duymuş ve hemen Mevlüde söylemiş. (k96)

Dil kuralları kamunun ortak bilinciyle oluşmuştur. Dolaşan dilin herkesçe doğru sayılan işleyişleri, zamanla kural niteliğini almış bundan sonra dil ürünlerinin sağlıklı olup olmadığı bu kurallarla ölçölür olmuştur. Her dilin saptanmış, kitaplara geçmiş kurallarından başka, adı konulmamış bir düzeni de vardır. Bu düzen ana dilini öğrenme çağından başlayan ve yaşam boyu süren bir dil duygusu ve beğenisi olarak kişinin benliğine yerleşir. Kimi yazılarda kural dışı yanlışların yanı sıra bu duyguyu ve beğeniyi inciten pürüzler, aksaklıklar da bulunur(Aksoy, 2008: 6-9).

Dil kurallarının işleyişi kendini en iyi ve en somut şekilde yazı dilinde göstermekte, metinler dilin gelişim düzeyinin belirlendiğı en sağlıklı veriyi sunan göstergeler olmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiğı bu araştırmada da dil kurallarının çocukların dünyasına ne derece yansıdığı, metinlerin konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkı gösterip göstermediğı, öğrencilerin kullandıkları dilin dünyasına tam olarak girip girmedikleri gibi sorular metinlerin analiz edilmesiyle kısmen yanıtlarını bulmaktadır.

5., 6. ve 7.sınıf düzeyinden toplam yüz (100) öğrenciye ait öyküleyici anlatımın yer aldığı yüz (100) metin incelenmiş, incelenen bu metinlerdeki dil yanlışları başlıklar halinde listelenmiştir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi, büyük harf kullanımı, sayıların yazımı, noktalama işaretleri gibi başlıklar altında öğrenci metinlerine ait yazım yanlışları örnekleri verilmiş, dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Genel anlamda dili doğru kullanma konusunda yetersiz olarak görölebilecek öğrencilerden, özellikle şekil bilgisi konusunda 5.sınıf öğrencilerinin çok fazla hatalar yaptığı görölmektedir. 6. ve 7.sınıf ile aralarında bu husustaki fark dikkat çekmektedir. Noktalama

4. Sonuç

işaretleri konusunda da yine 5.sınıf ve diğer sınıflar arasında gözle görülür bir fark vardır. 5.sınıf öğrencilerinin metinlerinde noktalama işaretlerine hiç önem verilmediği, çoğu metinde neredeyse hiçbir noktalama işaretinin kullanılmadığı görülmektedir. Buna karşın 6. ve 7.sınıf metinlerinde özel isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılması, virgül kullanımı gibi noktalama işaretleri konusunda daha spesifik yanlışlıkların yapıldığı göze çarpmaktadır. 5.sınıflarda noktalama, şekil ve ses bilgisindeki yanlışlıklara bağlı olarak gerçekleşen anlam bilgisi hataları yer alırken, 6. ve 7.sınıflarda sözcüğün yanlış yerde kullanımı, sözcüğün yanlış anlamda kullanımı gibi tamamen anlamla ilgili yanlışlıklar bulunmaktadır.

Yapılan bu çalışmada, incelenen metinlerden hareketle 5., 6. ve 7.sınıflarda yazma becerileri konusunda belirgin farkların olduğu söylenebilmektedir. 5. ve kısmen 6.sınıflarda biçimle ilgili yanlışlıklar dikkat çekerken, 7.sınıflarda daha çok içerikle ilgili yanlışlıklar görülmekte, analiz edilen tüm metinlerle çalışmada sunulan örnekler de bu fikri desteklemektedir.

Kaynakça

- AKBAYIR, S. (2007). **Dil ve Diksiyon**. Akçağ Yayınları, Ankara.
- AKSOY, Ö. A. (2008). **Dil Yanlışları**. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**. Akçağ Yayınları, Ankara.
- AKYOL, H. ve KIRKKILIÇ, A. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, İ. SEÇKİN (2013). İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, Volume 8/9 Summer 2013, www.turkishstudies.net, p. 657-670
- AYGÜN, A. (2004). **Son Dönem Yazınımızda Anlatım Bozuklukları**. ABC Yayıncılık, Ankara.
- BABACAN, M. (2009). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Bilgileri**. Akademik Kitaplar, İstanbul.
- CEMİLOĞLU, M. (2009). **Dilbilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi**. Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.
- GÖĞÜŞ, B. (1968). **İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- KAVRUK, H., SALMAN, R. vd. (2006). **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Uğurel Matbaası, Malatya.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Basım Evi, Ankara.
- NUHOĞLU, M. M. ve GÖKKAYA, H. (2006). **Türkçe Öğretimi Uygulamaları**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZ, F. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**. Öncü Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2013). **Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma ve İncelemeler**. Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZDEMİR, E. (2012). **Anlatım Sanatı**. Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- TANSEL, F.A. (1949). **İyi ve Doğru Yazı Yazma Usülleri**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TAZEBAY, A., ÇELENK S. (2008). **Türkçe Öğretimi**. Maya Akademi, Ankara.

Шәкәрім Құдайбердіұлы және классикалық Шығыс поэзиясы Şakarim Kudayberdioglu ve Klasik Doğu Şiiri

Baltabay ABDIGAZIYEV
Filoloji Bilimlerinin doktoru, profesör
Kazak Dili ve Edebiyatı Bölümü
Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Almatı, Kazakistan
E-mail: b.abdigaziuli@mail.ru

Öz: Doğu kültürü, çok eskiden beri Kazak edebiyatının beslendiği çok derin bir hazinedir. Hangi dönem olmasın, özellikle ulusal edebiyatın tarihindeki Kazak Hanlığı devrinde yaşayan ozanların, ondan sonraki şairlerin şiirlerinde Abay’dan önceki ve sonraki Kazak şiirinde Doğunun klasik şiirinin, orta asırlardaki Türk edebiyat miraslarının etkisi üstündü. Hatta sözlü edebiyat örneklerinde bile Doğu edebiyatının bazı eserleriyle bağlantı olduğu görülür. Örneğin, “Kız Jibek” jırında halk Tölegen gibi kahramanlarını, Jibek gibi güzellerini Doğu destanlarındaki mükemmel kahramanlarla eşit tutarak söylerler. Doğu ülkelerine geniş çapta yayılmış eski “Leyla ve Mecnun”, “Yusuf ve Zeliha”, “Cömert Atımtay”, “Ferhat ve Şirin” gibi kıssa destan olaylarının, onlardaki baş kahramanlar kişiliğindeki aşkların Kazaklar arasında da eski zamanlardan beri ünlü olduklarını kanıtlar. Bu ilişki geleneği sonraki edebiyat için de büyük bir öğretim, oluşum okulu olmuştur. Şakarim şiirlerindeki doğuya has gelenek belirtilerinin görünme çerçevesi çok değişiktir. Öncelikle, şairin eserlerini doğu efsaneleri, süjeleri etkilemiştir. Eskiden gelen klasik hikayeleri kullanmak genel olarak, bu dönem edebiyatının en çok kullandığı yöntem olmuştur. Şakarim de böyle doğu hikayelerine sık sık dönmektedir. Fakat o bu hazineye özel bir zevkle baktı. Doğu’ya has anlayış ve fikirlere eleştiricilik bir görüşle baktı. Kendisinden önceki Doğu klasiklerinin büyük eserlerine edebi zevkle yaklaşımda Şakarim kendi dönem şairlerine nazaran daha da öndeydi. O, Firdevsi, Fuzuli, Saidi gibi Doğu yıldızlarının şiirlerinden kendine gerekli olan çok olayları edebi bir zevkle seçti, onları kendi kalbinden geçirerek yeniden söyledi. Bu makalede, Doğu geleneğindeki her hikaye, her eser, her edebi kaide üzerinde detaylı açıklama yapılmayacaktır. Onlarla ilgili eserin bazı bölümlerinde ifade sırasına göre açıklamalar yapılacaktır. Şakarim eserlerine geleneksel temellik kazandıran işaretler ile etki alanlar belirlenecektir.

Anahtar kelimeler: Şakarim, Kazak edebiyatı, doğu kültürü, şair, eser.

Кезінде бүкіл түркі дүниесінің ұлы ойшылы Абай Құнанбайұлының нәр алған рухани бастаулары туралы айта келіп Мұхтар Әуезов: “Абайда Батыстан кірген белгіден көрі Шығыс белгісі басымырақ, нығырақ. Батысқа келгенде ол арқасын Шығысқа, ақылмен қорытып алған мұсылмандыққа нық тіреп алып келді,”- деген еді. /1, 15/ Абай шығармашылығындағы келелі бір дәстүрлік арнаны дөп басып танып, нақты

бағалайтын бұл пікір шын мәнінде ұлттық әдебиетіміздің даму тарихы барысына да тікелей қатысты. Тоталитарлық сипаттағы идеология үстем тұрған заманда Шығыстан көрі Батысқа көбірек “мойын бұрғанымыз”, соған мәжбүр болғанымыз рас. Сол тұста халқымыздың бұрын-сонды өткен ақын-жазушыларын неғұрлым Батысқа, орыс мәдениетіне жақын етіп көрсетсек, соғұрлым оның шығармашылық мұрасының

құны да, ақындық шеберлігі де арта түсетіндей көрінді. Әрине, қазақ әдебиетінің Абайдан кейінгі өркендеу дәуірінде Батыс мәдениеті ықпалының елеулі болғанын жоққа шығара алмаймыз. Қазақ қаламгерлері орыс жазушыларының шығармаларымен танысу, олардың үздіктерінен үйрену, әртүрлі туындыларын қазақшаға тәржімалау арқылы жаңа шығармашылық айдынға шыққандай, тың тынысқа ие болғандай еді. Сол арқылы әлемдік әдебиет жауһарларынан үйренуге жол ашылды. Тарихи дамудың өзі ұсынған осынау жағдай қазақ әдебиетінің көркемдік-эстетикалық деңгейін, тақырыптық-идеялық арнасын кеңейтті.

Шығыс мәдениетіне келер болсақ, ол ежелден-ақ қазақ әдебиеті нәр алған түпсіз қазына болатын. Қай заманда да, әсіресе ұлттық әдебиеттің тарихындағы қазақ хандығы дәуірінде өмір сүрген жыраулар, одан кейінгі ақындар поэзиясында, Абайдың арғы-бергі жағындағы қазақ өлеңінде Шығыстың классикалық поэзиясының, орта ғасырлардағы түркілік әдебиет мұраларының ықпалы күшті болды. Тіпті ауыз әдебиеті үлгілерінің өзінде де Шығыс әдебиетінің кейбір шығармаларымен сабақтастық байқалады. Мәселен, “Қыз Жібек” жырында халық Төлеген сияқты батырларын, Жібек сияқты аруларын Шығыс дастандарындағы ғажайып кейіпкерлермен қатар қойып жырлағанын аңғарамыз.

Шығыс елдеріне кең тараған ежелгі “Ләйлі-Мәжнүн”, “Жүсіп-Зылиха”, “Атымтай жомарт”, “Фархад-Шырын” сияқты толып жатқан хисса-дастандар оқиғаларының, олардағы бас кейіпкерлер тұлғасындағы

махаббат мұңлықтарының қазақ арасында да ерте замандардан белгілі болғанын айғақтайды.

Осы тамырластық дәстүрі кейінгі әдебиет үшін де үлкен бір үйрену, қалыптасу мектебі болды. Ұлы Абайдың ақындық мұраларына үңілсек, оның да Шығыстың дәстүрлі поэзиясына еліктегені, оның жақсы үлгілерін пайдаланғаны байқалады. Ақынның әсіресе махаббат тақырыбына жазылған лирикалық туындыларында, имандылық пен философиялық мәні салмақты поэмаларында Шығысқа тән дәстүрлі айшықтар мол. Ол өз өлеңдерінде Фирдоуси, Сағди, Хафиз, Науаи, Физули, Низами тәрізді Шығыс жырының жарық жұлдыздарының аттарын атап қана қойған жоқ, олардың шығармаларымен жақсы таныс болды, солардан үйренді. Шығыстың бірқатар дастан-хикаяларын жаттап алып, ел арасына таратты. /3, 165/

Жиырмамыншы ғасырдың басындағы қазақ әдебиеті де осынау дәстүрлі ықпалдан тыс қалған жоқ. “Бұл кезеңге дейінгі байланыстың ара-жігін ажырату қиын болса, Шығыстан келген нәрселер байырғы дүниелермен сіңісіп кетсе, соңғы тарихи тұстағы шығармалардың кім арқылы, қашан және қай дәрежеде келгені жақсы белгілі.”/4, 137/ Бұл дәуірде әсіресе “Құраннан”, “Мың бір түннен”, “Шаһнамадан” тамыр тартатын шығыстық сюжеттерге құрылған хисса-дастандар көп жазылды. Күні бүгінге дейін “кітаби ақындар ” деген шартты атау иелігінде жүрген діни-ағартушылық бағыттағы әдебиет өкілдерінің қаламымен Шығыстың әралуан оқиғалары қайта жырланды, кітап болып басылып шықты. Шығыстан алынған сюжеттерге дастан дәстүрінде көп хиссалар

жазған бұл ақындар кейде “хиссашыл ақындар” деп те аталады. Шындығында да осы қатардағы Жүсіпбек Шайхысламов, Ақылбек Сабал, Шәді Жәңгірұлы, Әбубәкір Кердері, т.б. ақындар қазақ әдебиетінің классикалық Шығыс әдебиетімен байланысының тамырын бұрынғыдан да кеңейте түсті. Бұл топтағы ақындар “Шығыстың классикалық әдебиеті, аңызы мен қазақтың ауыз, жазба әдебиеті аралығындағы дәнекерлік, жалғастырушы әрі көпір секілді” /5, 51/, Шығыстық мәдениет пен әдебиеттің қазақ әдебиетіне дарытқан парасаты мен ғибратты ойларын жеткізуші, насихаттаушылар тәрізді қызмет атқарды. “Кітаби ақындар” ғана емес, бұл кезеңде өмір сүрген ақын-жазушылардың қай-қайсысы да осынау нәрлі бастаудан молынан сусындады. Мәселен, М.Сералиннің “Шаһнаманың” жекелеген тарауларын аударуы, Ә.Найманбаевтың “Ағаш ат”, “Салиха-Сәмен”, “Шеризат”, “Барат қыз”, “Үш жетім қыз” поэмаларына шығыстық сюжеттерді арқау етуі, өзге де ақын-жазушылардың шығармаларында шығыстық элементтердің мол кездесуі осыны айғақтаса керек.

Осы тұрғыдан алып қарағанда, Абайдан кейінгі жаңа үрдісті әдебиеттің көрнекті өкілі Шәкәрімнің де тамыр алған нәрлі бұлағы, шығармаларына дәстүрлік, көркемдік негіз қалаған қасиетті тұғыры осы Шығыстың классикалық әдебиеті болды дей аламыз. Ұстазы Абай секілді, сондай-ақ, өз тұстастары тәрізді Шәкәрім де Шығыс әдебиетінің небір асыл шығармаларын, олардың көркемдік-эстетикалық айшықтары мен өрнекті үлгілерін жақсы білді. Күншығыс жауһарларының әр дәнін мейлінше тиімді пайдалану қажеттігін

түсінді. Ежелгі сөздің құдіретін бағалай білді. Ақын Шәкәрімнің “Дүние мен өмір” атты өлеңінде ақынның ғасырлар тереңінен тамыр алатын, алыстан жеткен асыл мұраларды қаншалықты қастерлейтіні көрінеді. Бұрынғы ақындар қалдырған өнегелі сөздер Шәкәрімнің көңіліне мықтап орныққан. Көңілге қоныстанып, жүректе жатталған осынау ой асылдарын ақын өзінің шығармашылығына көркем “кірпіш” етіп пайдаланды.

Шәкәрім шығармаларындағы шығыстық дәстүр нышандарының көріну аясы көп арналы. Біз бұл тарауда Шығыс дәстүріндегі әрбір сюжеттік желіге, әр шығармаға, әрбір көркемдік құралға жан-жақты тоқталып жатпаймыз. Олар туралы еңбектің кейінгі тарауларында сөз кезегіне орай баяндалатын болады. Әзірше басты міндет Шәкәрім шығармашылығына дәстүрлік негіз болған қадау-қадау белгілерді, ықпал арналарын айқындау.

Ең алдымен, ақын шығармаларына шығыстық аңыздар, сюжеттер ерекше ықпал етті. Ежелден келе жатқан классикалық сюжет желілерін пайдалану жалпы бұл кезең әдебиетінің көп пайдаланған тәсілі болды. Шәкәрім де осындай шығыстық сюжеттерге жиі қайырылып отырды. Бірақ ол бұл қазынаға ерекше талғаммен қарады. Шығысқа тән ұғым-түсініктерге сын тұрғысынан үңілді. Өзінен бұрынғы Шығыс классиктерінің ұлы мұраларына шығармашылық талғаммен қарауда Шәкәрім өз тұстастарынан әлдеқайда биік тұрды. Ол Фирдоуси, Физули, Сағди тәрізді Шығыс жұлдыздарының поэзиясынан өзіне қажетті көп оқиғаларды көркемдік талғаммен екшеп, таңдап алды, оларды өз жүрегінен өткізе

қайтадан көркемдеп жырлап берді. “Бұлайша, бір тақырыптың әр ақында қайталауы ешуақытта аударма деп танылу керек емес. Ол өзінше бір қайта жырлау, тыңнан толғау немесе ақындық шабыт-шалым сынасып, жырмен жарысу есепті бір салт еді.” /7, 150/

Осы сипатта жазылған Шәкәрімнің ең көлемді де көркем туындысы “Ләйлә-Мәжнүн” дастаны болды. Автордың поэма кіріспесінде айтқанындай, Шәкәрім бұл шығармасының оқиғасын Шығыстың атақты ақыны Физулидің осы аттас дастанынан алған.

Шәкәрімнің поэма алдындағы кіріспе толғауында ақынның Шығыс әдебиетімен, дәстүрлерімен сабақтастығына қатысты бірқатар мәселелер қамтылған. Дастан сюжетінің қайдан алынғаны туралы деректің өзін былай қойғанда, мұнда Шығыстың классикалық поэзиясының өкілі Физули талантына берілген аса жоғары баға бар. Бұл - Шәкәрімнің шығармашылық тәжірибесінен берік орын алған қасиет.

Ұлының ұлылығын бағалай білудің өзі ұлылық. “Дубровский әңгімесінің” кіріспесінде де Шәкәрім орыс ақыны А.С.Пушкиннің поэзиясын надандардың өресі жетпейтін, көзін қарықтыратын жарық жұлдызға теңейді. Жоғарыдағы мысалда Шәкәрім Физулиге де осындай құрметпен қарайды. Сонымен қатар, бұл үзіндіде ақын өзінің аталмыш дастанды жазудағы мақсатын да ұқтыра кетеді.

Шығыс әдебиетінен алынған сюжеттер бойынша Шәкәрім “Ләйлә-Мәжнүннен” басқа да бірқатар өлеңдер, прозалық шағын-

шағын миниатюралар тудырған. Атап айтқанда, ақынның “Бір ханның кеудесіне жара шыққан”/6, 152-153/, “Бір ханда екі ұл бопты бір туысқан”/6, 157-158/, “Наушеруан аңда жүріп киік атқан”/6, 156-157/, “Аңда жүріп шөлдеген Ашам патша”/6, 163-165/ сияқты сюжетті өлеңдері ертеректегі Шығыс ақыны Мүшрифәддин Сағдидің “Гүлстан”, “Бустан” дастандарындағы оқиғалардың желісін арқау етсе, Сағдидің хикаяларында кездесетін Құжаж патша, Хатам патша, Ануширван, қызын етікшіге берген адам, Атымтай Жомарт туралы әралуан оқиғалар шағын-шағын әңгімелерден тұратын Шәкәрімнің “Бәйшешек бақшасы” атты прозалық туындысында өзіндік парасатпен қайта баяндалады.

Дегенмен, белгілі сюжеттерді пайдаланудың әртүрлі жолы бар. Шығыс әдебиетіндегі нәзира дәстүрі бір тақырыпты әр кезеңде әртүрлі ақындардың қайталап жырлауы болып саналғанымен, онда ақындар бірін-бірі дәлме-дәл, өзгеріссіз қайталамаған. Әрбір ақын өзінің заманына қарай, көркемдік мақсатына сәйкес және ең бастысы өзінің шеберлік дәрежесіне орай өзгерістерге, толықтыруларға барып отырған. Мұндай сипат Шәкәрімде айқын көрінеді. Ләйлә-Мәжнүн хикаясын баяндауда Шәкәрім Физули нұсқасындағы тараулар мен оқиғаларды сұрыптап, қажет санамаған жерлерін қалдырып кеткен. Сағди дастандарындағы хикаяларға да солай қараған. Шәкәрімнің мұндағы нысанасы - сол оқиғалар арқылы оқырманға пайдалы ғибрат айту. Сол мақсатпен оларды қазақтың тұрмысына, ұғымына мейлінше жақындатып, қазақыландыруға тырысқан. Не болмаса ежелгі сюжеттердің бірнешеуін

біріктіріп оқиға құрады, яки Шығыс оқиғасына өз тарапынан мазмұн қосып, содан барып өз түйінін ұсынады. Мәселен, Сағдидің “Түлстан” дастанының қырық төртінші хикаясында бір шалдың қызына үйленген етікшінің қыздың ернін тістеп алғаны туралы баяндалады.

Осы мысалдан Сағди адамның бойына сіңген жаман әдеттің кімді де болса қор қылатыны туралы қорытынды жасайды. Шәкәрім дәл осы сюжетті өзінің “Кейде күлкілі сөзден де тәлім алуға болады” атты шағын прозалық шығармасында пайдаланады. Біріншіден, ақын Шығыс өлеңінің мазмұнын қара сөзге көшіреді. Екіншіден, Шәкәрім аталмыш сюжетке өз тарапынан толықтырулар жасайды. Атап айтқанда, қыз әкесі ренжіген сәтте күйеу баласы: “Ататай! Жаза менде емес, қызыңыздың ерні тым қызыл болғандықтан, мен байғұс дәулетім аздығынан тапшы сапиян көзелдерді тістеп созып қалыпқа тартушы едім. Қызыңыздың ернін сорып жатқанда қызыл сапиян есіме түсіп, сол екен деп тістеп сорып жібердім. Ерні оншалық қызыл болмаса, мен соншалық сорар ма едім,”- депті. Бұл күлкі үшін айтылған сөз емес, еңбектің де еңбегі бар. Орнына жұмсалмаған еңбек, зұлымдыққа жұмсалған ақыл отқа түскен көбелекпен бір есеп.”/6, 488/.

Міне, қарапайым сюжетті сол қалпында ала отырып, Шәкәрім одан өз мақсатына лайық өзгеше астардағы ой түйіндейді.

Шығыс әдебиетінен келген сюжеттік желілерді арқау еткен Шәкәрім шығармаларының ешқайсысы да дәл аударма емес, жеке туынды, автордың

қолтума еңбегі болып шыққан. Олар - түрі жағынан да, көркемдігі жөнінен де, ішкі мазмұны тұрғысынан да Шәкәрімнің шығармашылық қолтаңбасын, суреткерлік даралығын танытарлық дүниелер. Ал “Ләйлә-Мәжнүн” дастаны болса, ол Шәкәрімді дайын сюжетті пайдалану жағынан ғана емес, ғашықтық хисса-дастандар жазу үлгісі жағынан да Шығыстың классикалық поэзиясымен жақындастыра түсті.

Махаббат тақырыбы - Шәкәрімнің жүрегіне ең жақын тақырыптардың бірі еді. Таза шығыстық үлгіде болмағанымен оның осы тақырыпқа жазған “Қалқаман-Мамыр”, “Еңлік-Кебек”, “Нартайлақ-Айсұлу” поэмаларында шығыстық дастандар дәстүрінің бірқатар нышандары бой көрсетеді. Әсіресе, ақынның шығарма оқиғасын баяндау жүйесі, кейіпкерлерінің бойында кездесетін әралуан қасиеттерді бейнелеу тәсілі, өлең өрнегі, айшықты афоризмдердің қолданысы, тіпті шығарманың басталуы мен аяқталуындағы мазмұндық, құрылымдық ерекшеліктер шығыстық үлгінің Шәкәрімге етене жақын болғанын дәлелдей түседі. Мысалы, Шәкәрім поэмаларының, аудармаларының бәрі дерлік кіріспе сөзбен басталып, автордың қорытынды сөзімен тәмамдалады. Ол бөлімдерде ақын шығарма сюжетіне қатысты деректер, өзінің оны жазудағы мақсаты, ұсынатын ғибраты туралы, ал аударма туындыларында түпнұсқа авторлары жайында өзінің әділ бағасын тұжырымдап отырады. “Қалқаман-Мамыр”, “Нартайлақ-Айсұлу” поэмаларында оқиғадан кейінгі жайлар мен деректерді, сол хикаяға қатысты географиялық атауларды ұсынады. Шығарманың басы мен соңында

осындай авторлық сөз жазу дәстүрін Шәкәрім Шығыстың ежелгі әдебиетінен алған. Нәзірашыл ақындардың көпшілігі осы әдісті қолданды. Абайдың әйгілі “Ескендірі” де осындай авторлық тұжырымдамамен аяқталады.

Шәкәрім ақынның Шығыс әдебиетінен нәр алып өскенін айғақтайтын тағы бір дерек - оның шығармаларында Шығыс ойшылдарының есімдерінің үнемі аталып отыруы, Шығыс поэзиясы кейіпкерлерінің кездесуі. Фирдоуси, Сағди дастандарында әділдікпен аты шыққан Ануширван атты кейіпкердің Шәкәрімде Наушериан болып жүруі және оның әділдік пен мейірімділіктің символы іспетті көрсетілуі бір қарағанда елеусіздеу деталь болғанмен, бұл қазақ ақынының Шығыс маржандарын жақсы білгендігін, мол игергенін аңғартады.

Жоғарыда біз “Ләйлә-Мәжнүн” поэмасының кіріспесінде Шәкәрімнің Физули есімін ерекше құрметпен атайтынын айтқан едік. Кіріспеде Физулиден басқа бірқатар Шығыс жұлдыздары да ақынның тарапынан ілтипатқа иеленеді. Шығармада аттары аталатын Науаи, Сағди, Шәмси, Физули, Сайқали, Қожа Хафиз, Фердаусилер, олардың “әлемге сөздің нұрын жайған” өнегелері Шәкәрім үшін ұлы өнер мектебі болды. Ақын осынау Шығыс жұлдыздарының жауһар жырларын талмай іздеді, тапты, оқыды, үйренді, ой түйді, байытты. “Қорқыт, Қожа Хафиз түсіме енді де...”/6, 222-224/, “Қорқыттың сарыны” /6, 224-226/ атты өлеңдерінде Шығыс даналарына табына отырып, ол солардың сарынымен жыр төгеді. Өзі пір тұтқан Қожа Хафиздің бірқатар өлеңдерін тәржімалайды.

Жоғарыда айтқанымыздай, бұл өлеңдерді де таза аударма деуге болмайды. Мұнда қазақ ақыны өзінің ертеде өткен ұстазымен өнер жарыстырады, нәзіралық үлгіге жүгінеді. Шәкәрімнің Хафизден аударған өлеңдері жөнінде арнайы тарауда сөз ететін боламыз.

“Оятқан мені ерте Шығыс жыры”/6, 143/ деп өзі айтқандай, Шәкәрім өзінің ақындық жолындағы алғашқы қадамдарын шығыстық сарында бастады. Бозбала шағында жазылған “Жастық туралы”/6, 26-29/, “Жиырма үш жасымда...”/6, 29-32/ тәрізді өлеңдері классикалық Шығыс поэзиясының өрнегін танытады. Шәкәрімнің бұл шығармасында шын мәніндегі шығыстық айшықтар айқын бедерленген. Шығыс әдебиетінде кездесетін сұлу қыздар бейнесі, классикалық Шығыс поэзиясына тән көтеріңкі тенеулер мұнда да бар. Шәкәрім суреттеп отырған ару кешегі өткен Шығыс ақындары тамаша жырлаған ғажайып арулардың сіңлісі, оларды көркімен қайталаған бойжеткен ғана емес, сұлулықты, әсемдікті жырлаудағы тамаша бір көркемдік дәстүрдің жиырмасыншы ғасыр басындағы жалғастығын көрсететін әдеби образ болып шыққан.

Шәкәрімнің шығармашылық мұрасы классикалық Шығыс поэзиясының тақырыптық арналарын кеңейтіп, одан әрі дамыта түсті, өз заманының ерекшеліктеріне сәйкес ой өрнектерімен әдіптеп, терең мазмұнмен астарлап, көркем бояумен көмкере отырып алға ілгерілетті. Әсіресе Абайдан кейінгі өзге де әдебиет өкілдерінің, талантты ақындардың үлгісімен ол Шығыс поэзиясындағы дидактикалық сарынды биік ұстады. Дидактика қанша ғасырдан бері әдебиеттің тәрбиелік, тағлымдық міндетін

атқарудағы негізгі тақырыптардың бірі болды десек те, Шәкәрім өмір сүрген дәуірде оның ролі тіпті ерекше болды. Бұл кезеңдегі халықты ояту идеясы, сауатсыздықты жою, оқу мен оқыту, мәдениетті елдер қатарына қосылу, керітарпа психологиядан арылу сияқты ағартушылық, демократтық бағыттағы ақындар айрықша көтерген тақырыптардың түп-төркінінде дидактикалық астардың жатуы заңды еді.

Шәкәрімнің мұраларында өмір, тіршілік, адам, жақсы мен жаман, тағы басқа да құбылыстар мен түсініктер төңірегінде айтылар ғибратты сөз көп. Ақын Шығыс әдебиетіндегі дәстүрлі тақырыптар қатарындағы адам, адамның өмірі, адамгершілік қасиеттер, гуманизм мәселелеріне көп көңіл аударды. Әсіресе ақын “таза адам”, “таза ақыл”, “таза дін” ұғымдарын бәрінен биік қояды. Бұл тұста оның ертеректегі сопылық әдебиеттің сарынына да құлақ түргені байқалады. Сопылық сарындағы философия өкілдері өмірде болып жатқан құбылыстардың бәрін тарихтағы өткінші нәрселер деп түсіндірді. Қоғамдағы әлеуметтік теңсіздіктердің қай-қайсысына да қарсы болды. Халық пен халық тату тұрса, әйел мен еркек тең болса деді. Ақ пен қараның, жақсы мен жаманның күресін көбірек жырлады.,

“Таза адам”, “түзу адам” ұғымдары ертедегі Шығыстың ғұлама ойшылдары Жүсіп Баласағұн, Әбунасыр әл-Фараби, Қожа Ахмет Иассауилердің бәріне ортақ идеялар еді. Олардың шығармашылығындағы негізгі мұраттар қатарынан заманды түзеу, адамды тазарту, адамзат ұрпағын бақытты ету сияқты мәселелер молынан көрінді.

Мәселен, әл-Фараби “Жетілушіліктің кез-келгені адам талпынатын мақсат, өйткені жетілу дегеннің өзі бір игілік және оның өзі күмән жоқ, адамның қалауы. Адам талпынатын қалаулы игілік ретінде мақсаттардың саны көп болғандықтан, бақыт солардың ішіндегі ең пайдалысы болып табылады,” - деп /10, 3/ адам баласының тазару жолындағы алға ұмтылуын бақытқа, игілікке теңесе, Қожа Ахмет Иассауи өзінің хикметтерінде:

Іші-сырты жалған жанға әсте сенбе.

Арың таза болса әр кез жеңіс сенде, - деп /11, 104/ күнделікті тіршілікте жалғандықтан, алдамшылықтан, аярлықтан сақтандырады, арды кірлетпей ұстауға шақырады. Дәл осындай түсінік Жүсіп Баласағұнда былайша өрнектеледі:

1839. Ақыл - тірлік, ақылсыз жан - бір өлік,
Ей, ақылсыз, ақыл болсын тілерің. /12/

Шәкәрім де осыларға үндесе отырып: “Бірдей адам қайда бар іші-тысы,”- дейді /6, 213/, айналасын шарлап жақсы жандарды іздейді.

Жалпы “ақыл” ұғымына Шәкәрім ерекше мән береді. “Ақыл құсы адаспай аспандаса” /6, 259/, “Адамның еркі қайда деп ақылдан сұрағаным” /6, 214/, “Ақылдың жауабы” /6, 215/, “Ғылымсыз адам айуан” /6, 251/ деген сияқты бірқатар өлеңдеріндегі ақынның ой-толғаныстары ақылдан сұрау, ақылмен сырласу, ақылдың жауабына құлақ салу түрінде бейнеленеді.

Шәкәрімнің ұғымындағы ақыл - адамның қасиеттерінің ішіндегі ең ардақтысы. Бұл жерде ақын Шығыс ойшылдарымен тамаша

үндестік танытады. Мәселен, оның бір өлеңіндегі “Ақылға билетпеген пенде айуан”, - деген /6, 263/ жолдар Баласағұнның

5857. “Ақылсыз жан хайуанмен тең кісі,” - деген /12/ философиялық тұжырымымен дәлме-дәл сабақтасады.

Әлемдік сөз өнерінің қазынасына осынау “таза адам” образын жасау талпынысы қаншама жауһар дүниелер қосты десеңізші! Соның бірі Шығыстың классикалық поэзиясынан бастау алатын, одан кейінгі әдебиеттерде кең өріс алып келе жатқан мәселе - адам бойындағы асыл қасиеттерді санамалап жырға қосу. Ондай қасиеттер қатары әр кезде әр ақында әртүрлі болып келеді. Мәселен, Қожа Ахмет Иассауи “Диуани хикметінде” адамның басты парыздары, яғни қасиеттері деп адамгершілік, әділдік, адалдық, мейірім, рахым, Аллаға деген сүйіспеншілікті санамалап берсе, Шәкәрім өзінің іздеп жүрген бес нәрсесіне «махаббат, ғаделет, таза жүрек, бостандық пен терең ғылымды» жатқызады. /6, 397/

Ләйлә мен Мәжнүн басындағы қайғы екеуінің бір-біріне ғашық болуынан туындаса, Шәкәрімнің “ғаріптігі” әлгі өлеңде аталған бес қасиеттің өмірде үстемдік құрмай отырғандығынан өмірге келген.

Шәкәрім өмір азабының адам тіршілігінің атрибуты бола алмайтынын дәлелдейді. Өмір қанша азапты, қайғылы болса да, адам тіршілігінде оны жеңу үшін күреседі. Адам баласы ол азаптан құтылуға тиіс. Оған жетудің, адам өмірін түзеудің, сол арқылы “таза адам” қалыптастырудың ең керек

құралдары жоғарыда аталған алты қасиет. Олар жоқ жерде “таза адам” да жоқ, мәнді өмір де жоқ.

Тұтастай шолып қарағанда жеке адам тұлғасы, жаны таза адам, қоғамның белсенді де саналы мүшесі болатын адамның бейнесі деген категорияларға қатысты өлеңдерінде Шәкәрім поэзиясының шығыстық тамырының терең екендігі көзге түседі.

Ежелгі фольклордан, Шығыстың классикалық әдебиетінен бері жалғасып келе жатқан дәстүрлі тақырып - адам өмірінің әр түрлі кезеңдерін жырлау. Қожа Ахмет Иассауи өзінің әйгілі дастанының екінші-сегізінші хикметтерінде/11, 21-34/ адамның бір жастан алпыс үшке дейінгі өмірі туралы толғайды. Мұндай үрдіс ерте кезден бері қарайғы Шығыс әдебиетіне тән. Жыраулар поэзиясының бұл саладағы орны ерекше. Жиырмасыншы ғасырдың басындағы қазақ әдебиеті де бұл дәстүрді одан әрі дамыта түсті. Атап айтқанда, Нарманбет ақынның “Бірден онға жетуің”/14, 198/, “Он жасқа келдім”/14, 199/ атты өлеңдерінің тақырыптарының өзі аталмыш дәстүрдің нышанын сездірсе, осы ақынның “Бала қайдан” /14, 65-68/ атты өлеңі сәбидің ана құрсағында пайда болған сәтінен сегіз жасқа дейінгі өмір белестерін суреттейді. Ал Шәкәрім “Мұтылғанның өмірі” атты /6, 334-340/ ұзақ өлеңінде өзінің бес жастан бастап, өмірінің соңына дейін өткен жолына философиялық шолу жасайды.

Бұл жерде біз Шәкәрім шығармашылығының өне бойынан байқалатын шығыстық мотивтердің әрқайсысына жеке-жеке тоқталуды мұрат тұтқан жоқпыз. Мақсатымыз соның ішіндегі қадау-қадау мәселелерді, дәстүрлі

арналарды саралап шығу болды. Жалқы деректер жекелеген шығармалардың көркемдік, эстетикалық қуатын, ақын шеберлігіне қатысты мәселелерді пайымдауға арналған кейінгі тарауларда кеңірек ашылмақ.

Халықтық фольклор мұраларынан, Шығыс әдебиетінің көркем, философиялық ұлағатынан тағлым алып қалыптасқан, ақындық шеберлігін шыңдаған Шәкәрімге аса мол ықпалын тигізген, қайнар бұлағына айналған ендігі бір дәстүрлі мектеп қазақтың халық поэзиясы, жыраулар шығармашылығы болды. Қазақ тарихында хандық дәуір деп аталған тарихи кезең әдебиетінен бері қарай Абайға дейін жалғасатын қазақтың ұлттық әдеби қазынасының негізгі ерекшелігін айқындайтын да осы ақын-жыраулар поэзиясы болды.

Қандай тарих болса да үздіксіз алға ұмтылады. Тарихи даму процесінде үзіліс болмайды. Әдебиет көшінің ілгерілеуі де дәл осындай. Ал даму, ілгерілеу бар жерде жаңалық та, қалыптасқан дәстүр де болмақ. Олай болса, қазақ әдебиетінің көркемдік, эстетикалық жағынан өсуіне игі ықпал жасаған фольклорлық дәстүр, Шығыстың классикалық поэзиясының дәстүрі, жыраулық, ақындық поэзияның дәстүрі дегенде де біз осындай үздіксіз жалғасатын жанды құбылысты көреміз. Олар бірінен-бірі алшақ жатқан, оңаша отау тіккен, өзара байланыссыз құбылыстар емес, органикалық бірліктегі дүниелер. Бірін-бірі жалғап, байытып келе жатқан мұралар. Егер бүгінгі қазақтың бүкіл сөз өнерін айдыны кең теңіз десек, жоғарыда аталған дәстүрлік қазыналарды сол теңіздің байлығын

молайтып, айдынын кеңейткен суы мол өзендерге, жеті қат жер астынан қайнап шыққан қайнар бұлақтарға теңер едік.

Осынау тамырластықтың табиғатын ашуда біз нені басшылыққа алуымыз керек, дәстүр жалғастығын қай тұрғыдан ұғуымыз қажет? Көбінесе әдеби дәстүрдің жалғасуын жекелеген шығармалардың сыртқы пішінінен, өлең құрылысынан іздейміз де, мазмұндық жағына, ішкі табиғатына, көркемдік-идеялық мәніне, әлеуметтік ой салмағына екінші кезекте үңіліп жатамыз. Бұл арада әрине, шығарманың сыртқы пішіндік жағынан байқалатын жалғастық қасиеттерінің мәнін жоққа шығаруға болмайды. Себебі олар ақынның шабытка мініп, жыр тудырат сәтіндегі жүрек сілкінісіне сай сипатта дүниеге келетін жанды дүниелер. Олар да “сөйлеу” керек, өмірге келген “жыр” атты ғажап құбылыстың өзіне қатысты белгілерін сездіре білуі қажет. Сондықтан да ол жанды мүше болмақ.

Дегенмен белгілі бір көркем әдеби дәстүр нышандарының шығарманың ішкі табиғаты арқылы, ақынның не жазушының сол туынды мазмұнына сіңірген әлеуметтік, философиялық ойының астары арқылы, ұсынатын идеялық нысанасы арқылы көрінуі бұдан әлдеқайда мәндірек. Олай дейтініміз, қандай әдеби шығарма болсын, өзін қоршаған әлеуметтік ортаның жемісі, уақыт пен кеңістіктің көркем көрінісі, ақын жүрегінің көрігінде қыздырылып, қорытылып шыққан заманның сом бейнесі болып табылады. Шәкәрім нәр алған кешегі ақын-жыраулар поэзиясының өкілдері Асанқайғы, Шалкиіз, Бұқар, Үмбетей, Шал, Ақтанберді ақындардың қай шығармасына

үңілсек те, олардың әрқайсысы өз заманының қадау-қадау дінгектеріндей берік те салмақты әлеуметтік ой арқалап тұрғанын көреміз. Оларды, олардың өздеріне тән шығармашылық дәстүрін келешек уақыттарға жалғастыра оздыратын да осы қасиеттер екені даусыз.

Жиырманшы ғасырдың басындағы қазақ поэзиясындағы басты тұлғалардың алдыңғы қатарында аталатын Шәкәрім де осындай қайнардың қасиет нәрін өз өлеңіне дарыта білді. Ежелгі фольклордың, ғажайып Шығыс поэзиясының асыл мұраларымен қатар, ол қазақтың халық болып қалыптасқан кезінен бері қарайғы рухани байлықтарынан мейірі қанғанша сусындап, ол қазынаны ақындық жүрегімен қайта қорытып, байытып барып, өзінің жаңа тыныстағы әдеби әлемін өмірге әкелді. Ол әсіресе өзіне дейінгі қазақ ақын-жырауларының халыққа қызмет ету, ел бірлігін сақтау, татулықтың туын көтеру, сол арқылы туған халқының үні болу, дәуірдің, қоғамның әлеуметтік мәнін ашып көрсету, өмір философиясын тереңдете түсіндіру қасиеттерін мирас етті. Яғни алдыңғы ұстаздары ұсынған өлеңнің басты міндеттерін ұстанып қалды. Дәстүр жалғастығы дегеннің өзі осы болса керек!

6.Kudayberdiyev Ş. Şıǵarmaları. – Almatı: Jazuşı, 1988.- 560 s.

7.Auezov. M. Ar jıldar oyları. – Almatı: KMKAB, 1959.-556 s.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1.Auezov M. Abay akındıǵının aynalası// Edebiyat maydanı, 1934,- № 11-12.
- 2.Batırlar Jırı, I.cilt.- Almatı: KMKAB, 1963.- 577 s.
- 3.Auezov.M. Jıyırma tomdık şıǵarmalar jinagı. T.18.- Almatı: Jazuşı, 1985. - 448 s.
- 4.Derbisalin A. Dastur men Jalgastık. – Almatı: Gılım, 1976. -203 s.
- 5.Kümisbayev Ö, Teren Tamırlar.-Almatı:Gılım, 1994.- 320 s.

Manifestation of National Outlook in Hydronym Content

Karligash ABIYR, PhD,
KazNPU named after Abai, *Almaty/KAZAKHSTAN*
Karligash_80@mail.ru

Abstract: The formation and further development of any proper noun depends on the historical events. There are some linguistic and extra-linguistic factors that influence on the people's everyday life, material and spiritual development, and history is the evident of all of these. The interaction of proper names and history is that they are both tightly related to human's life in various ways. This became necessary from the initial stages of historical development. That is why the levels of era and human cognition are shown by proper names. Human society exists in the world of toponyms, that have been formed by several centuries. The main types of objects that symbolizes the land-water names: the proper name for any place to live is called *oykonim*; the names of lakes, rivers, etc., all about water, is called *hydronym*; the names which denote mountains, hills, etc., is called *oronim*; the names of natural, administrative regions is called *choronym*; the names of roads, ways is called *dromonym*, the names that denote the regions of forest, wood is called *drimonim*, etc., and water plays the most important role in human's life. That is the main reason why the first words like water, river, lake, stream, well spring to mind when we start speaking about the systems of toponyms. The source of Kazakh traditional culture was nomadic animal husbandry, it is closely connected and can exist only with the geographical environment. Since this type of agriculture can be only in geo-ecological zones with physical-geographical, natural peculiarities. People who had been used to the nomadic animal husbandry adapted to the place and geographical environment, where they had lived. Moreover, they knew how to use effectively natural resources. Owing to existing facts, they researched the places with water, and could make it the place to exist and to live. The article deals with the nature of the systems of hydronyms, which is a cultural value, and has kept cognitive and cumulative importance, traditions, the world outlook, spiritual views of the people who lived in the arid region.

Keywords: *ethnos*, national outlook (worldview), *hydronym*, *toponym*, linguistic picture of the world, the toponymical space, traditional culture.

Гидронимдер Мазмұнындағы Ұлттық Дүниетаным Көріністері

Түйіндеме: Кез келген жалқы есімнің тууы да, қалыптасып дамуы да тарихтың қойнауында өтеді. Халықтың күн көрісіне, оның материалдық және рухани дамуына әсер етуші экстралингвистикалық және лингвистикалық факторларға - бәріне тарих куә. Жалқы есімдерге тарихтың қатынасы - олардың адам өмірімен жан-жақты байланыста болуында. Бұл тарихи дамудың алғашқы кезеңінен бастап-ақ, өмірге деген қажеттіліктен туындаған. Сондықтан болса керек, дәуір және адам танымының деңгейі атаулардан көрінеді. Адамзат қоғамы ғасырлар бойы қалыптасқан топонимдердің күрделі әлемінде өмір сүреді. Жер-су атаулары таңбалайтын негізгі нысан түрлері: кез келген елді мекен, тұрақты жалқы атауы - *ойконим*; сумен байланысты, өзен-көл т.б. атаулары - *гидроним*; жер бедеріне байланысты, тау, төбе, қырат т.б. атаулары - *ороним*; табиғи, әкімшілік аумақ атауы - *хороним*; қатынас жолдары атаулары - *дромоним* және орманды алқаптың, тоғайдың атауы - *дримоним* т.б. болып бөлінсе, халықтың өмір сүру, тіршілік

ету үдерісінде «тіршілік нәрі - судың» орнын түсіндіру артық болады. Сол себепті де топонимдер жүйесі жайлы әңгіме қозғалғанда, *су, өзен, көл, бұлақ, бастау, құдық* сөздерінің, алдымен, тілге оралатыны белгілі. Қазақтың дәстүрлі мәдениетінің ошағы - көшпелі мал шаруашылығы географиялық ортамен тығыз байланыста ғана өмір сүре алады, себебі шаруашылықтың бұл түрі өзіндік физика-географиялық, табиғи ерекшелігі бар белгілі геоэкологиялық зоналарда ғана болады. Көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан халық өзі мекен еткен, тіршілік құрған географиялық ортаға бейімделген және сол ортаның табиғи ресурстарын пайдалана білген. Сол себепті сулы аймақтардың ерекшелігін танып-біліп оны өмір сүру, тіршілік ету ортасына айналдыра алған. Мақалада аридті аймақты мекендейтін халықтың салт-дәстүрі, ой-санасы, рухани болмысының көріністерін бойына терең жинақтап, сақтаған танымдық және кумулятивтік маңызы зор мәдени құндылық болып та табылатын гидронимдер жүйесінің табиғаты жайында сөз болады.

Тірек сөздер: этнос, ұлттық дүниетаным, гидроним, топоним, әлемнің тілдік бейнесі, топонимдік кеңістік, дәстүрлі мәдениет.

Қай халықтың да болмысы мен дүниетанымы, этникалық мәдениеті мен рухани өмірі белгілі ареалдық кеңістікте көрініс табады және де халықтың даму тарихының нақты кезеңдерінің жемісі саналады. Ол, алдымен, халықтың ана тілінде өрнектеліп, атадан балаға, ұрпақтан ұрпаққа баға жетпес қазына болып сақталып жетіп отырады. Қазақ тіліндегі жалқы есімдер, оның топонимдер жүйесінде қазақ этносының орасан мол танымдық ақпараттық байлығы жинақталған. Бұл ақпараттың қайнар көзі – қазақ онимиясының лексикалық және ұғымдық өрісі. Осындай мол ақпаратты байлықты тек антропоэзектік бағытта жүргізілетін лингвистикалық зерттеулер арқылы танып, меңгеруге болатындығын түсіну қиын емес.

Жер-су аттары ғасырлар бойы жасалып, лингвомәдени сипатқа ие болады, географиялық атаулар да тілдегі мақал-мәтел, тұрақты тіркестер тәрізді даяр күйінде жеткен бірліктер, *атауыш*. Белгілі нысанға берілген атау - **номинация**, оның қалыптасуына көптеген факторлар әсер етеді. Нақтылы нысанға берілген атау екіншілік номинация, енді ол жалпы есімге тән сипаттан, жалқы есімге тән жаңа қасиетке ие болады. Мысалы, *көл* - халықтық термин, апеллятив, осы *көл* апеллятиві арқылы жасалған: *Алакөл, Ақкөл, Қаракөл, Шөптікөл, Тұзкөл, Үшкөл, Алтынкөл* т.б. - әрқайсысы сол өзі атау болған нысанның ерекшелігін танытып, нақты ақпарат беріп, гидронимдер жүйесіне енеді.

Қазіргі тіл ғылымындағы антропоэзекті бағыт басты назарын тіл бірліктерінің мазмұнындағы осы ақпаратқа аударады, өйткені бұл ақпарат – халықтың өзін

қоршаған әлем туралы білімі, оны игеру жөніндегі дүниетанымының көрінісі. Ә.Т. Қайдар этнолингвистиканың теориялық негізіне байланысты зерттеулерінде: «Этнос туралы осыншама мол деректер мен мағлұматтарды тек тіл ғана өз бойына сыйғызып, сары майдай сақтап, шашпай-төкпей ұрпағына жалғастыра алады. Осы қасиетіне байланысты тіл феноменін - «*тіл әлемін*» этностың өзін өзі танып-білудің қайнар көзі, біліктіліктің кәусар бұлағы десек, артық айтқандық емес. Бұл ұғымның ауқымына тілдің барлық қасиеті түгел сыйып тұрғандай: этностың дүниеге келуіне ұйытқы болған да – тіл, рухани-мәдени өмірінің өзегі де, өзін-өзі танып-білудің өлшемі де сол - тіл. Осының бәрі «тіл әлемінен» табылады. ... Сонымен, «тіл әлемі» дегеніміз - этнос болмысына қатысты мыңдаған миллиондаған мағыналық бірліктердің жиынтығы, синтезі»,¹ – деп, аталған «жиынтықты» зерттеудегі этнолингвистика ғылымының зерттеу ұстанымдары мен оның тіл деректерінің арналарын ашып көрсеткен. Ә.Т. Қайдардың көзқарасы бойынша, антропоэзекті бағыттағы зерттеулерге дереккөз болатын арналар:¹ **баламалар**, бұған тілдегі негізгі атауларды бейнелі түрде суреттеуден туындаған жасанды баламалар жатады: *су* - «тіршілік нәрі», *өзен* - «тіршілік тамыры», *жер-су* - «Жер-Ана» т.б.; **тұрақты теңеулер** мен **фразеологизмдер**: *Ақ Жайықтың суындай сарқылмау, Аралдың суындай ащы, Алакөл асығынан келмеу, Сырдың суы сирағынан келмеу* т.б.; **мақал-мәтелдер** де этнолингвистикалық арнаның ең құнарлы бұлақтарына жатады: *Бидай – қырда, Күріш*

¹ Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің өзекті мәселелері.- Алматы:Ана тілі,1998.

– *Сырда*, Жемістердің ғажабы – *Жетісуда*; *жұмбақтар* мен *ауыз әдебиеті* үлгілері.

Қ.Рысбергген «Жалпы топонимиялық деректерді географиялық кеңістік туралы халықтық түсініктерді білдіретін дискретті кеңістікте «шашыраңқы» орналасқан тілдік бірліктерден құралған *мәдени мәтін* ретінде қарастыру қажет»,² – деп есептейді. Топонимдік ақпараттың түрлеріне: *адрестік, тілдік, ғылыми, этномәдени, әлеуметтік, тарихи деректік* ақпарат жатқызылады.

Мекен-жайлық ақпарат – кез келген атаудың ең басты тілдік әрі әлеуметтік қызметі. *Елді мекен, қала, көше аты, теңіз, көл, ауыл* т.б. топонимдік нысанның Жер шары кеңістігінде орналасуын білдіретін тілдік белгі – идентификатор деп аталады. *Тілдік ақпарат* – топонимдердің семантикалық құрылымы, сөзжасамдық (топонимжасамдық) құрылымы, фонетикалық сипаты, этимологиясы, уәжі, т.б. *Этномәдени* ақпарат – атау уәжіндегі этностың қоршаған ортаны игеру барысында қалыптасатын дүниетанымы, кәсібі, шаруашылық типі, наным-сенімдері мен салт-дәстүрлерінен көрініс табуы. Бұл топқа жер-су атауларына қатысты аңыз-әңгіме мен мифтік мазмұндағы ақпарат түрлерін жатқызуға болады.² Топонимдердің этномәдени ерекшелігі осы ақпараттар мазмұнынан туындайды. Адамзаттың алғашқы қоныстары су көздері маңында пайда болғанын қазіргі кездегі тарихи-археологиялық деректер дәлелдейді, сондықтан да алғашқы географиялық терминдер мен атаулар суға байланысты пайда болған деген болжам жасалған.

² Рысбергген Қ.Қ. Ұлттық ономастиканың лингвокогнитивтік негіздері. - Алматы: Дайк-Пресс, 2011

«Сусыз өмір жоқ, Отсыз көмір жоқ», «Су - ырыстың көзі», «Сулы жер құрақсыз болмас, таулы жер бұлақсыз болмас», «Арық қазған - су ішер» тәрізді мақал-мәтелдер қазақ халқының өмір, тұрмыс-тіршілік туралы тұжырымдарын, дүниенің материалдылығы мен оның: *су, ауа, топырақ* пен *оттан* тұратындығы жайындағы пайымдарынан³ көрінеді.

Жетісу гидронимдері жүйесінде *Шелек* атауы бар, осы өзенге жақын елді мекен де «Шелек» аталады. *Шелек* - өзені атауы туралы, Е. Қойшыбаев: «көнеде *чел* сөзі «жел» мағынасын берсе, соңғы *-ек* қосымшасы сол мекендегі соғатын желдің құбылысын білдіреді»,⁴ - дейді. Жергілікті тұрғындар атаудың бастапқы тұлғасы *иілік* (бұта, өзен жағасында көп өскен), содан *шелек* болып өзгерген деседі. Т.Жанұзақовтың түсіндіруінше, мұндай атау Ақмола облысы, Ерейментау ауданында *Шелексай* түрінде, Ыстықкөл облысында *Чилик* түрінде кездеседі. Атау *шел* және *ек* морфемаларынан құралған. Ол Желқарқара (өзен), Желтораңғы (ауыл), Желбұлақ (бұлақ) атауларында *жел* тұлғасында айтылады, Атаудың екінші сыңарындағы *ек* қосымша, оны *Елек* өзені атауынан анық байқауға болады, қырғыз тілінде *Желарық* (өзен), *Жылкөл* (көл) якут тіліндегі *Дылкол* (көл), *Дыл-Юрях* (өзен) атауларының құрамындағы, *жел, жыл, дыл* өздерінің төркіні көне түркі тіліндегі *йул* - «бастау, қайнар, су» (ДТС, 277-278-бб.) екенін нақты ізденістер анықтап отыр деп есептейді. Көне түркіде *й* дыбысынан басталатын сөздер

³ Кішібеков Д., Сыдықов Ұ. Философия. - Алматы: Қарасай, 2008.

⁴ Қойшыбаев Е. Қазақстанның жер-су аттары сөздігі. - Алматы: Мектеп, 1985

кейінгі кезеңдерде *д,ж,ч,ш* дыбыстарымен алмасып, ал *йүл* сөзіндегі *у* дауыстысы *ы, і* және *е* дыбыстарымен алмақсан. Яғни *йүл<дыл<жыл<жел<чел<шел* болып қалыптасқан. Демек, *Шелек* - «бастау, қайнарлардан басталатын өзен деген мәнге ие» сөздерімен түбірлес. Ғасырлар бойы тауды тіліп, арындап ағып жатқан өзеннің заңғар-заңғар, қатпар-қатпар тау басында мәңгі мұз баурайында жерді тесіп атқылап жатқан қайнар, бастау бұлақтардан басталуы бұл атаудың мән-мағынасын айқындап, дәлелдей түскендей.⁵

Бастапқы түбір сөздерден, жалаң сөздерден жасалған атаулар бірте-бірте халықтық географиялық терминдерге айналды. Осы асыл мұраның тарихтың хатындай болып келе жатқан мол арналы қабаты – жер-су атаулары болса, *гидронимдер* оның басты саласы болып табылады. Халықтық географиялық терминдер көп жағдайда су нысандары атауларын жасауға негіз болған. Бұл су, суға қатысты нысандардың жер бедеріне, ландшафтық ерекшелігіне қарай біркелкі болмайтынын көрсетеді. Сол себепті Н.В.Подольская гидронимдердің: *гелеоним* (батпақ, батпақтанған жер атауы); *лимноним* (көл, тоған атаулары); *потамоним* (өзен атаулары); *пелагоним* (теңіз, оның бөліктерінің атаулары) тәрізді топтарын ажыратады. Сонымен қатар, Н. В. Подольская гидронимдердің басқа топонимдерге қарағанда, пайда болуына қарай көне саналатынын айтады.⁶

Жер-су атаулары бойынша зерттеулерде топонимиялық атаулар лексикасы тарихи

шығу арнасы мен сол кезең көріністерін бейнелеу тұрғысына қарай бірнеше қабатқа бөліп қарастырылып келеді. Өйткені жер-су атауларының негізгі лексикалық құрамы белгілі бір дәрежеде халықтың мәдени-тарихи өмірінің ізін өте ерте замандардан тартып көрсете алады. Жалқы есімдердің лексикалық қабаттарын анықтау, лексика-семантикалық ерекшеліктеріне қарай топтастыру топонимия бойынша біршама зерттеу еңбектерде сөз болғанымен, оларды лексикалық қабаттарға бөлу мәселесін әр зерттеуші өзінше шешкен. Ол А.Әбдірахманов,⁷ Т.Жанұзақ,⁸ Е.Қойшыбаев,⁴ Е.Керімбаев⁹ Қ.Рысберген,² Ұ.Ержанова¹⁰ және т.б. ғалымдар еңбектерінен анық көрінеді.

Бұл аталған пікірлерге қарағанда, қазақ тіліндегі жер-су атаулары тарихи-әлеуметтік негізіне қарай жалпыхалықтық лексика тәрізді, оның құрамы да этнос жүріп өткен кезеңдердің ізін танытатын атаулардан тұрады, ал аймақтық топонимияда бұған қоса сол аймақтың географиялық, шаруашылық ерекшеліктері болатыны айқын. Осыған орай, жер-су атауларының **тарихи-әлеуметтік қабаттары мен даму кезеңдерін** тіл иесі қазақ халқының жалпыхалықтық лексикасының жіктелуіне сәйкес гидронимдер жүйесін: **көне түркілік (жалпы түркілік), қазақ тіліне тән төл**

⁷ Әбдірахманов Ә. Топонимика және этимология.-Алматы: Ғылым,1975.

⁸ Жанұзақ Т. Қазақ ономастикасы. Казахская ономастика.- Астана:ІС-Сервис ЖШС, 2006.

⁹ Керімбаев Е.А. Лексико-семантическая типология оронимии Казахстана.Автореф. дисс. канд.филол. наук.Алматы, 1988.

¹⁰ Ержанова Ұ.Р. Батыс Қазақстан облысы топонимдерінің этнолингвистикалық сипаты. Филол.ғыл.канд. дисс. авторефераты.-Алматы, 1998.

⁵ Жанұзақ Т. Қазақстанның географиялық атаулары.Алматы облысы.- Алматы: Арыс, 2005.

⁶ Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии.-М., 1978.

және **кірме** қабаты бойынша саралап қарастыруға болады.

Жер-су атауларының ежелгі, көне қабаты жайындағы мәліметтер V-X ғасырлардағы Орхон, Енисей, Селенг, Іле, Талас өзендері бойларынан табылған V-VIII ғасырлардың жазба ескерткіштерінде, Y-IX ғасыр көне жазбаларда сақталған. Бұл ескерткіштер қазіргі түркі тілдерінің көбіне ортақ болуымен бірге қазақ тайпаларының көне замандағы тілі құрылымынан да мағлұмат беретіні мәлім. **Кеген** - Алматы облысы, Райымбек ауданындағы өзен, ауыл аудан орталығы атауы. Ғ. Қоңқашбаевтың пайымдауынша, өзен аты монғол тіліндегі *геген* - «әулие, қасиетті» мағынасын білдірсе,¹¹ А. Әбдірахманов атауды монғол, бурят тілдері деректеріндегі *гэгээн* - «ашық, айқын, жарық» мағынасынан іздейді.⁷ **Кеген** өзен атауы ретінде М. Қашқари еңбегінде: «Кейкан - Ulug Kejkan, Kicig Kejkan тұлғаларында беріліп, Қаяс тауынан Ыла (Іле) өзеніне қарай ағатын өзен аттары»¹² екені айтылған. Т. Жанұзақ осы *кей* сөзі ерте замандарда кейде *кей*, кейде *күй*, енді бірде *құй* тұлғаларында қолданылып, «үңгір, үлкен шұңқыр, өзен арнасы, жағасы (хакас тілінде), «терең сай, биік жар, тік жар, (қазақ, қырғыз тілдерінде) мағыналарын білдіргенін айта келе, соңғы дерекке сүйеніп, *кей* сөзінің *й* дыбысы түсіп қалған, ал **ке** тұлғасына қосылған **ген** сөзі түркі тілдерінде «су, өзен» мағынасында қолданылған, сондықтан **Кеген** атауының мағынасы «терең сай, арнадағы өзен» дегенді аңғартады деген тұжырым жасайды.⁸

¹¹ Қоңқашбаев Г.К. Словарь казахских географических названий. Алма-Ата: Изд-во АН КазССР, 1963.-

¹² Қашқари М. Түрік тілінің сөздігі. 1-т.- Алматы:Хант,1997.

Кең-байтақ қазақ даласында әрбір тарихи кезеңде тілдері мен діни наным-сенімдері әртүрлі тайпалар мен рулар өмір сүріп, мекен етті, сонымен қатар көрші елдермен қарым-қатынас та ежелгі дәуірлерде-ақ болған. Зерттеушілердің пікірінше, қазақ тілінің сөздік құрамындағы кірме сөздер, негізінен, араб, парсы, монғол, орыс тілдерінен енген болса, қазақ тілі лексикасындағы жалқы есімдер де құрамы мен құрылымы шығу тегі жағынан алуан түрлі.

Лабас (Лабазы) - Алматы облысы Райымбек ауданындағы тау және өзен аты. Е. Қойшыбаев **Лабазы** тұлғасының шығуы жайында екі түрлі пікір ұсынады: а) **«лаб»** (ир. жағалау)+**азы** (аз жағалауы) - этнотопоним; ә) қазақ тілінде «Іле басы» сөздерінен құралып, ілгерінді ықпал әсерінен дыбыстық өзгерістерге ұшыраған атау. Ал **Лабасы** тұлғасы көне түркіде **лаба+асы** «Асының саласы» мағынасын білдіреді деп түсіндіреді.⁸ Зерттеушілердің көпшілігі **лаб** сөзін тәжік тілінің «жаға, өзен бойы» мағынасындағы сөзі деп санайды. Тәжік тілінде бұл сөз бірнеше мағына білдіреді: **лаб** - «ерін, ауыз», «шет, жаға», **лаб чуй** - «бұлақтың жағасы» Өзбекстанда **Лабжар** тауы бар, оны Т. Нафасов жоғарыда аталған тәжік тіліндегі мағынасы арқылы түсіндіреді, яғни **«лаб+жар»** (жардың жағасы, атрабы), ал **Лабсой** «сай бойы, сай жағасы» мағынасын білдіретін атау деп есептейді¹³ **Лабасы** атауының екінші сыңарындағы **ас (асы)** сөзінің көне түркі, монғол тілдеріндегі мағынасы «су, өзен жағасы, өзен бойы» дегенге жақын.⁸ Осы жорамал бойынша, **Лабар/ Лавар,**

¹³ Нафасов Т. Узбекистон топонимларининг изохли луғати.-Тошкент,1988

Ленси/Лен атауларының да түбірі *лаб/лен* деп пайымдауға болады.

Лавар/ Лабар - Алматы облысы Еңбекшіқазақ ауданындағы өзен атауы, осы маңайдағы шағын елді мекен де *Лавар* аталады. Осындай атау Талдықорған жағында да бар. Атаудағы айырмашылық *б~в* дыбыстарының алмасуында ғана. Е. Қойшыбаевтың пайымдауынша, *лаб* (ир.) «жағалау» мағынасын білдіреді, ал *ар* - өлі аффикс, көне түркіде де осы тұлғада: *лаба* «өзен, су» + *ар* аффикс қолданылған деп есептейді. Ал якут, чуваш тілдерінде *лаба/лапа* «сай, жыра» мағынасында Т. Жанұзақов «*ар*» көне аффикстен гөрі иран тіліндегі «су, өзен» сөзіне бейім деп есептейді. Осы деректерге сүйенген, Т. Жанұзақовтың тұжырымы бойынша: «егер *лаб* сөзін «шет, жаға, өзен басы, сай, жыра» мәніне ие болса, онда *Лавар/Лабар* беретін мағынасы «сайдағы, жырадағы өзен, бұлақ» болып шығады, аффикс өліге айналған. Өзенмен аттас *Лавар/Лабар* тауы да жоғарыда, биікте, өзен басында, өзен басын сол таудан алады.⁸

Сөйтіп, қазіргі күні тұрпатына қарағанда, кірме сөз тәрізді болып көрінетін мағынасы түсініксіз, күңгірт атауды жаңғыртқанда, «сайдағы, жырадағы өзен, бұлақ» екені анықталады, бұл атаудың құрамындағы аффикстің өлі аффикске айналуы да оның көнелігінің дәлелі. Қазіргі күні мағынасы түсініксіз осындай атаулардың мазмұнын жаңғырту арқылы қоршаған орта туралы этнос дүниетанымының кеңею деңгейін байқауға болады.

Қазақ халқы жер мен суды бөлмей, «жер-су» атаған. Қазақ тіліндегі жер-су атауларын диссертациялық деңгейде алғаш зерттеген

Ғ.Қоңқашбаевтың тұжырымдауынша, Қазақстан жерінің кеңдігінен оның табиғаты да әртүрлі, оңтүстігі құмды ыстық шөлдер болса, солтүстігінде орманды далалар, ал оңтүстік-шығысында бір белдеуде созылып жатқан таулар болғандықтан, шаруашылықты жүргізу, жерді күтіп баптауға өз әсерін тигізбей қоймайды, ал ертеректе қазақтар көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан, сондықтан малға жайылым іздеп, жыл бойы бір жерден екінші жерге көшіп жүрген. Шаруашылықтың осы түрімен айналысқан қазақтар аймақтың ландшафтық ерекшеліктерін, әсіресе, ең негізгі қажеттілігі – мал жайылымына байланысты табиғи ерекшеліктерді жан-жақты меңгерген.¹¹ К. Д. Каймулдинова қазақ жерінің осыншама кеңдігі мен ауыз суға, мал суаруға қажетті су қорының тапшылығы гидрологиялық терминологияның ерекше жіктелуіне себепші болды деп есептейді. Жіктелу, алдымен, индикатор-терминдерге қарай: *көл* (айдын, астау, ащы, балқаш, батпак, жалтыр, шалқар, кемер т.б.); *өзен* (ақсай, мұқыр, еспе, айрық, жайылма, нұра, өзек, ми, ирек, саға, т.б.); *бұлақ* (ақпа, көз, тұма, жылға, қайнар т.б.); *құдық* (апан, қауға, орпа, шыңырау т.б.) болып сараланған. Бұлардың әрқайсысының халықтық географиялық терминдер жүйесін қалыптастырған, олар *индикатор-терминдер* деп аталады. Көшпелі қазақ малшысы үшін қажетті географиялық ақпарат жинақталады. Бұл ақпараттың негізінде су нысандарының басты сипаттамалары беріледі. Ол сипаттамаларға негіз болатын: жердің сулылығы, суының сапасы, *тұздылығы*, тереңдігі, көлемі, ұзындығы, жер бедері, қауіпсіздігі өсімдікпен қаматасыз етілу мүмкіндігі т.б.

жатқызылад¹⁴ Гидронимдердің жасалуына, оның мазмұнындағы ақпараттың көлеміне осы индикатор терминдер негіз болады. Мысалы, қазақтар *ащы* апеллативімен өзен көл бойларындағы сортаңды ойыстарды атайды. Ғ.Қоңқашбаев мұндай ойыстарда тұз бен ылғал сүйгіш өсімдіктер өседі, мұндай өсімдік жамылғысы мал үшін жақсы азық болып табылады¹¹ деп есептейді. Ал К. Д. Каймулдинова *ащы* апеллативінің судың сапасына қатысты: *Ащыкөл, Ащыбұлақ* атауларын көрсетеді, мұнда ол терминдік сипат алмай судың қасиетін білдіретін анықтауыш болады.¹⁴ Бұдан түсінетініміз: *ащы* апеллативінің ұғымдық мәнінің тереңдігі, оның мал шаруашылығындағы маңызының халық дүниетанымындағы қаншалықты зерттелгендігі. Сөйтіп, *ащы* - жайылым. Қазақ халқы мал жайылымы ретінде пайдаланылған ащылардың орналасқан жерлерін географиялық атауларда: *Ащылы, Ащылыайрық, Ащылыкөл, Ащылысай* - гидронимдерімен қатар, *Қараащы, Кеңащы, Қызылащы, Ұшащы* тәрізді жер аттарымен белгілеген.

Қазақ халқының өзін қоршаған табиғатты меңгеруі оны пайдалануға қызмет ететіндігін *ащы* апеллативімен қатар, *айран, саумал, қақ, тұз, сор* терминдері де білдіреді. Бұлар дала, шөлейт, белдемдеріндегі су нысандарының тұздылық дәрежесін, суының дәмін, нысандардың көлемін т.б. ақпаратты көрсетеді. Осы ақпарат көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан қазақ халқы үшін қажет білім болып табылады. Сондықтан да жалқы есімдер мағынасы туралы сөз қозғалғанда,

ғалымдардың түйінді пікірге келе алмай, кей ғалымдардың «жалқы есімдерге энциклопедиялық мағына тән, ол сөйлесімде анықталатын денотат туралы нақты ақпарат жиынтығын қарастырады»¹⁵ дейтін тұжырымы ұлттық дүниетанымға негізделген ақпараттың молдығынан туған. Гидронимдердің қай-қайсысының мазмұнында осындай дүниетанымдық ақпарат терең болады, өйткені халықтық географиялық терминдер мен топонимдік атаулар кез келген аймақтың физика-географиялық ерекшеліктерін дәл, айнытпай бере алады. Жалпы, географиялық атаулардың жергілікті жер ерекшеліктерін дәл бейнелеген жағдайда өміршең келетінін ғалымдар да көрсетеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің өзекті мәселелері.- Алматы:Ана тілі,1998.-304 б.
2. Рысберген Қ.Қ. Ұлттық ономастиканың лингвокогнитивтік негіздері.- Алматы:Дайк-Пресс, 2011.- 328 б.
3. Кішібеков Д., Сыдықов Ұ. Философия.- Алматы:Қарасай, 2008.-360 б.
4. Қойшыбаев Е.Қазақстанның жер-су аттары сөздігі.- Алматы: Мектеп, 1985
5. Жанұзақ Т. Қазақстанның географиялық атаулары.Алматы облысы.- Алматы: Арыс, 2005.- 256 б.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии.-М., 1978.- 198 с.

¹⁴ Каймулдинова К.Д. Қазақ топонимдерінің этноэкологиялық негіздері.- Алматы: «Ғылым» баспа орталығы,2001

¹⁵ Болотов В.И. Имя собственное, имя нарицательное. Эмоциональность текста. Лингвистические и методические заметки.- Ташкент: ФАН, 2001.

7. Әбдірахманов Ә. Топонимика және этимология.-Алматы: Ғылым,1975.-206 б.
8. Жанұзақ Т. Қазақ ономастикасы. Казахская ономастика.- Астана:ІС-Сервис ЖШС, 2006.-Т.1.-400 б.
9. Керимбаев Е.А. Лексико-семантическая типология оронимии Казахстана.Автореф. дисс. канд.филол. наук.Алматы, 1988.-23 с.
- 10.Ержанова Ұ.Р. Батыс Қазақстан облысы топонимдерінің этнолингвистикалық сипаты. Филол.ғыл.канд. дисс. авторефераты.-Алматы, 1998.-25 б.
- 11.Қоңқашбаев Г.К. Словарь казахских географических названий. Алма-Ата: Изд-во АН КазССР, 1963.-185 с.

- 12.Қашқари М. Түрік тілінің сөздігі. 1-т.- Алматы:Хант,1997.-590 б.
- 13.Нафасов Т. Узбекистон топонимларининг изохли луғати.- Тошкент,1988
- 14.Каймулдинова К.Д. Қазақ топонимдерінің этноэкологиялық негіздері.- Алматы: «Ғылым» баспа орталығы,2001.-92 б.
- Болотов В.И. Имя собственное, имя нарицательное. Эмоциональность текста. Лингвистические и методические заметки.- Ташкент: ФАН, 2001.-363с.

An analysis of vocabulary teaching strategies for the Turkish young learners

İbrahim KARTALMIŞ

Balıkesir University, English Language Teaching Department

Cansu ÖRSEL

Balıkesir University, English Language Teaching Department

Asst. Prof. Fatih YAVUZ

Balıkesir University, English Language Teaching Department

Abstract: Languages are composed of words making them the basic entities and components of these systems. They are like bricks for buildings. Namely, to construct a well-built language competence, it is crucial to have strong vocabulary knowledge. Therefore, vocabulary teaching constitutes one of the most crucial parts of Language Teaching. There is not only one way of learning and teaching vocabulary in a language. There are various strategies to help learners to construct their own vocabulary knowledge in their minds. These strategies are determined by different factors such as the varieties of words, learners' age, level etc. Thus, vocabulary teaching strategies must be chosen elaborately and students must be guided according to some criteria. Consequently, first of all, this paper aims to elaborate the frequently used vocabulary teaching strategies in foreign language teaching. Next, depending on age, one of the main factors in determining a strategy, this study aims to clarify the examples of vocabulary teaching strategies and vocabulary samples taken from different units with of the 2nd grade course book allocated by the Ministry of National Education in Turkey. At the end, this paper aims to analyze and make further suggestions on vocabulary teaching strategies for such age group.

Keywords: Vocabulary, Teaching strategies, Young learners

1. Introduction

Vocabulary teaching is regarded as one of the most significant components of language teaching. In order to teach vocabulary effectively, there are various strategies for teachers to choose from. On deciding what strategy would be the most beneficial, there are some factors needed to be taken into

consideration such as the varieties of words, learners' age, level etc. First, this study aims to provide the meanings of the terms, vocabulary and young learners. Next, it focuses on analyzing the vocabulary teaching strategies and the ones already used in the course books of the 2nd grade allocated by the Ministry of National Education in Turkey. Finally, it aims to offer further suggestions for these strategies.

2. What is vocabulary?

There are some definitions of the term “vocabulary” by some researchers. All of them meet on a common ground indeed. In order to clarify what actually vocabulary stands for in a language, it is essential to state some of these definitions. Faraj (2015) and Wangru (2016) provide Longman Dictionary definition of the term ‘vocabulary’ that is, all the words language learners know and utilize. In addition, Ur (2012, as cited in Kaya, 2016) states that vocabulary is not simply a word and each piece of vocabulary are to be labelled as ‘item’. Furthermore, according to McCarten (2007, as cited in Kaya, 2016), vocabulary is comprised of phrases, idioms, expressions, words in a language.

Vocabulary teaching constitutes one of the most crucial parts of Language Teaching (Bakhsh, 2016). Wilkins (1972, as cited in Yusu, 2014; He & Deng, 2015) underlines the importance of vocabulary in language learning and teaching by stating that, without grammar, one may not say a lot of things; however, without words, one cannot state anything. In addition, Faraj (2015) also states that, without vocabulary knowledge, it is impossible for language learners to make sense of what is expressed in that language and to convey their thoughts appropriately. Concerning this, Dilek & Yürük (2013) go further and assert that learning a language is equal to learning its vocabulary in order to underline the importance of vocabulary learning. Furthermore, Schmitt & Clapham (2001, as cited in Faraj 2015) also accept vocabulary as the significant part of language learning, and regard it as a way to evaluate a learner’s language competence. Nation and Waring (1997, as cited in Faraj, 2015) describe vocabulary knowledge as the basic part of

language learning, especially in developing the four language skills; listening, speaking, reading, and writing since it motivates learners and encourages them to be active in conversations. Similarly, Nam (2010) also indicates that vocabulary learning plays a key role to support the four language skills; therefore, ESL teachers are able to help students to improve these language skills when they are aware of effective vocabulary teaching strategies. Having seen the statements on the significance of vocabulary teaching and learning in language learning, we, as teachers, need to consider the effective strategies to be helpful for our learners. In the following part of this paper, first, the young learners and their characteristics will be pointed out. And then, the most common and effective vocabulary teaching strategies for young learners will be discussed.

3. Who are young learners?

Young learners are described by some scholars in language teaching field. However, these definitions show little differences in terms of the age factor. Some of them keep the scale larger. For instance, Nunan (2010) defines young learners are those who are at the ages of 3 to 15. On the other hand, some of the researchers keep it narrower. For example, Scott & Ytreberg (1990) split young learners into two groups and include the children that are between the ages of 5 to 7 in the first group and those at the ages 8 to 10 in the second group. Furthermore, Bakhsh (2016) also defines the young learners as the children who are between the ages of 5 – 6 and 12. In the light of these varied definitions, it seems possible to place young learners to the ages of 5 to 11-12 on average.

These learners exhibit some distinctive characteristic features in learning. First of all, Bakhsh (2016) states that young learners utilize their language skills without being aware of them. Bakhsh (2016) also indicates that they possess an indirect way of learning and creative ways to use the restricted number of vocabulary they have in their minds. Furthermore, they enjoy having fun, especially playing games while learning something, and they are easily distracted if teaching takes place in a boring and conventional way (Bakhsh, 2016). In addition to these, Scott & Ytreberg (1990) underline that young learners are not able to make a distinction between real and imaginary world. Moreover, they learn best when they involve in learning kinesthetically, their concentration span is considerably short, and they feel motivated when they are praised (Scott & Ytreberg, 1990; Bakhsh, 2016). Slattery (2001, as cited in Bakhsh, 2016) also adds that young learners learn best with the help of routines and repetitions.

4. How to teach vocabulary to young learners

Based on the young learner characteristics stated above, teachers are required to find the convenient ways to teach vocabulary to them. Hence this part of the study aims to point out the key principles to choose appropriate ways of teaching vocabulary and suggest some suitable vocabulary teaching strategies for young learners.

Hadfield (1998, as cited in Kaya, 2016) mentions about three processes to internalize a word: learning the word, personalizing it, and recalling it. In order to succeed the step of this process, as Neuman & Wright (2014) suggest, the vocabulary instruction young learners are in need of should be systematically planned and

sequenced. In such systematic and planned vocabulary instruction, a vital principle, teachers should keep in mind when deciding on activities for young learners, is that they need to contain visual, auditory, kinesthetic parts. In relation to this point, Nation (1974, 18) states that learners perceive the form of the words by dint of three different senses; visually, tactilely, and aurally and the meaning of a word can be explained by three different approaches which are demonstration, pictures, and explanation. Moreover, Phillips (1993, as cited in Kaya, 2016) indicates that the most effective ways to teach vocabulary to young learners are using visuals, movements, or realias. Similarly, Neuman & Wright (2014) express that these learners learn the words by guessing the connection of the visuals and sounds. Bakhsh (2016) also states that realias and visuals are significantly useful in teaching vocabulary to the young learners.

Another key principle teachers need to be aware is the frequency and repetition of the vocabulary. Kaya (2016) emphasizes the importance of repetition while teaching vocabulary and states that simple repetitions may be boring for the young learners and different types of vocabulary teaching and various activities including the same vocabulary would increase the retention of the items. Moreover, Neuman & Wright (2014) underline that young learners are able to learn the words they encounter the most; for this reason, the frequency of the word exposure in meaningful contexts increases the possibility of learning vocabulary. Similarly, He & Deng (2015) also point out that repetitive exposure to vocabulary in target language helps developing vocabulary knowledge.

Teachers should keep in mind that young learners are not able to focus on an activity for a

long time. Slattery (2001, as cited in Bakhsh, 2016) states that the activities need to be various enough to keep them alert. In order to provide an informative atmosphere and variety in vocabulary teaching, there are useful strategies for teachers to consult. The following sections deal with some of these strategies briefly.

4. 1. Vocabulary Teaching Strategies

Different vocabulary teaching techniques can be used in order to help the students to achieve a successful vocabulary competence. The techniques requiring the analysis of the language as a system are not included since Arikan & Taraf (2010) states that young learners are unable to analyze language as a system yet. The techniques ought to be chosen by regarding this feature of the young learners. Stahl & Shiel (1999) defend the well- planned vocabulary teaching increases the excitement of the students towards the words.

4.1. a. Using Visual Representations

One of the very basic vocabulary teaching strategies for young learners is to use visuals, realias with written forms of the words. Concerning this issue, Plass, Chun, Mayer, and Leutner (1998, as cited in Nam, 2010) indicate that students are able to recall the words better if they are explained in written forms and supported with visual materials. Since the young learners are very good observers, Brewster (2002) advises the demonstrations, gestures, and body movements as one of the best means of teaching for young learners. Moreover, Tellier (2008) indicates that the activities offering the visual representation of the words especially the ones including reproduction of that activity, ex. reproducing gestures or pictures, influence the memorization of the young learners. Frequent use of the word

is required for this technique and is very effective especially for the basic levels since the teacher uses demonstrations instead of using the first language which increases the exposure to the target language. Furthermore, it is also useful to keep students' concentration alive since teachers may use games containing visual aids and movements to make students participate actively. For this purpose, a picture dictionary part, drawing is available for young learners in course books, since the concrete concepts are easier to learn for them than the abstract ones. In addition, Visual memory is very crucial for the young learners and helps the memorization.

4.1. b. Teaching Vocabulary in Context

Vocabulary teaching according to the topic and the association is very useful for the students to remember the exact meaning. The topic related words are easier to teach but according to Cameron (2001) the context ought to be meaningful for the young learners and include the authentic language usage. Once the learners understand the topic, they may acquire a better understanding of those words. Nilsen (1976) and Mothe (2013) explain that teaching vocabulary to young learners in meaningful context is essential since it helps not only to keep the attention of the learners alive but also naturally generate the target vocabulary. Furthermore, Nunan (1991, as cited in Kaya, 2016) also underlines that it is necessary to begin teaching a new vocabulary by providing it in a meaningful context, and then let the learners use it out of this context later.

4.1. c. Collocations

Using collocations is another technique which is very essential for the non- native English speakers. Collocations of the language are an indivisible part of a culture; thus, the

collocations must be taught in an appropriate content and the learners must be exposed to the usages of the collocations repetitively.

4.1. d. Word map

Group works are very beneficial among the classroom activities it helps the student to collaborate while learning. For the vocabulary learning, word map may be one of the most common ones which generate creative thinking. Learners basically brainstorm on the given word and design a map which constitutes the words among the key concepts or the key words. The relationship between the words helps students to remember the words easily.

4.1. e. Concept Sort

Concept sort is a very useful strategy when the teacher needs to test the background knowledge of the learner about the chosen topic thus the students are asked to sort out the words which are given in a text according to the defined categories. Students not only find the opportunity to be familiarized to the target vocabulary but also may discuss the words and categories.

4.1. f. Frayer Model

Organization is a great tool to learn vocabulary since it makes learning easier and practical. One of the techniques is the Frayer Model which is a graphic organizer model to help learning vocabulary. After teacher provides the Frayer Model draft, the students draw the illustrations of the target vocabulary, write the definition, and then give examples. The target of this model is to develop an understanding on the target vocabulary and to make memorizing easier by making personal connections with the illustrations. This technique may be assigned as an individual work or as a group work.

4.1. g. Double Entry Journals

Another graphic organizer is the Double- Entry Journals which is basically a journal with the two columns, right one may be titled as the unknown words and the left one as the definitions. Neuman & Wright (2014) state that providing explicit definitions of the words in a convenient way before the lesson is an effective strategy for young learners in order to retain the vocabulary. For this reason, this strategy will be helpful to teach vocabulary for pre-lesson activities and before starting a new topic.

4.1. h. Selective Highlighting

Selective highlighting technique basically depends on sorting out and highlighting the important words according to the context. This technique is very useful for and may be used in all levels. For the basic levels the students may circle the true picture of a word and for the advanced level students may group the words according to their semantic features.

4.1. i. Possible Sentences

Creative thinking on the target vocabulary is a very useful way for teaching how to use the words in possible conditions. Possible sentences technique is one of the very essential ways for using creative thinking in the class. As Pinter (2009) points out using creative thinking and imagination are very enjoyable ways to learn for the young learners. The teacher provides the list of words of the reading text and the students guess the topic of the text and writes possible sentences. It improves the comprehension and the creative thinking skills of the students and requires a great deal of participation. As well as dealing with the words, the students also deal with the grammatical sentence structures to put the word in an appropriate sentence structure.

4.1. j. RAFT

Since children are active learners and thinkers to Piaget (1970) RAFT, standing for role, audience, form, and topic, can be a good choice. It is a technique promoting creative thinking. The students perform creative writing according to the given role, regarding the target audience, form, and the topic.

4.1. k. Word Hunt

Word hunts are the fun way to enhancing the vocabulary skills of the students. The course books often have the word hunts for each unit to teach the target words and help memorizing. As Barger (2006) states, it also builds word consciousness and helps realizing the connection between reading skills and the spelling of a word. This technique must be used after the students are introduced the target vocabulary and become familiar with them.

4.1. l. Context Clues

Context clues are pictures or other sentences that students use to determine the meaning of a word or phrase. The clues can be given directly or indirectly and it can even be in the text. As reported by Hulstijn (1992, as cited in Nam, 2010), words are kept in mind much longer when the learners make their meanings out in a correct way, instead of learning them with their equivalents in their first languages. Therefore, providing meaningful clues in contexts may be more beneficial for young learners to find out what the words mean.

4.1. m. Stories

Stories constitute one of the most beneficial vocabulary teaching means for the young learners since they are quite interesting for the children and it promotes inductive learning. Neuman & Wright (2014) express that reading books aloud to children is an efficient and

motivating source for vocabulary development. In the light of such statement, it is expected from teachers to read some stories including the target vocabulary. Such reading will enable students to make out the meanings of the words. In addition to this, asking students to draw illustrations about the vocabulary they have noticed may be the following part of stories. By doing so, they will be able to retain and recall the words longer.

4.1. n. Flashcards

It is a great tool to capture the attention of the young learners since it attracts the visual sense. The teacher may use the flashcards when introducing the new vocabulary to the learners. By flipping the flashcards the curiosity of the learners may be stimulated and thus they get more receptive. It is also very useful in terms of fulfilling the Multiple Intelligences Theory of Gardner (1983) since flashcards appeal to different types of learners.

4.1. o. Games

The young learners are still in a game world. They enjoy playing games a lot. At the same time, they also learn new things during their games. For this reason, having students play an informative game has a crucial place in language teaching. Regarding this issue, Bakhsh (2016) indicates that games create amusing and informative atmosphere for the young learners in a language class. Moreover, Lee (1995, as cited in Bakhsh, 2016) points out that games are useful in order to develop the four language skills; listening, reading, writing, and speaking. Likewise, Gardner (1999, as cited in Bakhsh, 2016) also underlines that games improve the interpersonal, kinesthetic and visual intelligences of young learners.

Newton (1995, as cited in Nam, 2010) states that students can learn the target language vocabulary more effectively when they make use of the words in communication, rather than simply learning their definitions. Some of the games played for language teaching require students to speak in the target language and use the words in communication. Therefore, such games are apparently beneficial for young learners to build up vocabulary knowledge.

5. Course Book Analysis

This part of the paper includes the analysis of the available vocabulary teaching strategies in the second grade teacher's guide book by Turkish Ministry of National Education. The main reason why this book particularly has been chosen is because second graders, most of whom are around 8 years old, are definitely in the age range of young learners, which is, as mentioned above, from 5 to 12 although this range is expanded by some scholars to some extent. The second reason is that English teaching starts in the second year of the education in Turkey, which means they encounter with another language in their life for the first time. In the light of the principles and strategies listed above, the strategies in the book will be revealed. In the final step, further suggestions are presented.

In unit 1, *Words*, the first instruction for the teachers is to use target language in the classroom as much as possible to provide the necessary input for the students. Especially the basic greeting expressions are repeated by the teacher to make memorizing easy. The teacher ought not to hesitate to use the target language so that students may learn the classroom vocabulary by repetitions. The book is highly rich in terms of visual materials such as picture matching activities, coloring projects and

content-based picture dictionaries. In this unit not only visual materials but also auditory materials exist to fasten the vocabulary learning such as songs and tapes. Since it is highly crucial to keep the young learners' attention alive the activities such as connecting the dots is used. To teach the spelling of the words, the missing letter activities are given. There are also other performing activities which keep the students active such as acting like a cartoon character for other students to guess. At the end of the unit there is a crossword puzzle to test the already learnt words and there is a project to prepare a picture dictionary during the units.

In Unit 2, *Friends*, the target is to use the basic impressions and to create an intercultural awareness. Drawing and coloring activities are given to teach vocabulary. Especially to teach how to greet and meet people, students are asked to perform situational dialogues. At the end of the unit, students learn how to introduce themselves and to achieve that communicative tasks are very frequently given.

The Unit 3, *In the Classroom*, focuses on the classroom vocabulary and consists of games and acting activities. The book recommends vocabulary teaching by showing the realias. Thus the vocabulary is taught in the classroom context. As an audiovisual activity, students may follow the little picture dictionaries while listening to the pronunciation of the words. Lastly, the group work is encouraged and basic RAFT activities are included in the book. The students are grouped and asked to perform according to the situation given in the pictures. The error correction during the performance is not recommended. Context clues are also used to teach verbs in an activity as the pictures in the text.

In the Unit 4, *Numbers*, the objective is to teach young learners to count in English and talking about their ages. Songs are offered and teacher

shows the fingers as students sing the songs about numbers. Pair work is recommended for the effective use of the vocabulary. While one of the students shows and asks the number, the other tells what the number is. Showing and using demonstrations is essential for the unit since it consists of classroom equipment. Additionally, selective highlighting activities are also beneficial for this unit.

The Unit 5, *Colors*, aims to teach colors, especially with the help of visuals of the famous cartoon characters. Just like the other units, songs constitute a crucial part for the vocabulary teaching. There is a RAFT activity which requires greeting each other by taking a role of one of the cartoon characters. Mimicking a cartoon character lessens the affective filter and raises the enthusiasm of the students. Just like the Unit 1, This Unit gives a picture dictionary project. The Flashcards, given by The Ministry of Education, is used to capture the attention of the learners.

The Unit 6, *At the Playground*, aims to teach students how to give short instructions and invite others to do something. The students are asked to participate in activities kinesthetically and verbally, as recommended for such age group. The words are presented in both visual and written form. The illustrations contain some cartoon characters, which will possibly attract the learners. The verbs are also shown with their visuals and written forms in order to enable students to figure out what they are asked to do kinesthetically. However, the compound words such as *seesaw*, *roundabout*, may not be easy for the target group. Thus, such words should be either omitted or demonstrated more with varied strategies such as word teaching them in contexts, word maps, and flashcards.

The Unit 7, *Body Parts*, teaches the parts of the body and possessions. The words are demonstrated in visual and written forms. As vocabulary teaching strategies, the songs, crosswords, realias, missing letters, are available in this unit. These are quite effective strategies for this target group. Especially thanks to the song about the body parts, students are asked to do some physical actions. In addition to these efficient strategies above, an attractive story containing possession and body parts and word maps will be appropriate in order to ensure the retention of the words.

In the Unit 8, *Pets*, the objective is to have students figure out the names of some pets, tell their location, and describe them shortly. As in the previous units, the prominent vocabulary teaching strategy is to show students the written and visual forms of the words. There are matching activities, short dialogues, song and coloring to practice the words. Furthermore, the activities aim to remember the previously taught vocabulary and combine them with the newly learnt ones. However, students do not involve in kinesthetic actions in this unit enough. They are once asked to prepare a poster and dictionary for these fresh words. Consequently, it would be reasonable to add some more effective strategies in this unit, especially in order to practice the vocabulary. Teachers might be provided with more meaningful context. Moreover, the story telling strategy, realias, etc. may also be allocated.

The unit 9, *Fruits*, aims to teach the names of some fruits, likes and dislikes, some verbs describing what we do with fruits and recall the numbers already taught in the previous units. The words are introduced with their visuals. Students are asked to involve in physical activities and also in coloring ones. The verbs are shown with the illustrations. The strategies

seem to be efficient surely. Moreover, the strategies such as word maps, real objects, flash cards will improve vocabulary retention. In some activities, teachers and students are suggested to bring some fruits and materials to prepare salad of them. Such activities will of course have an enormous impact on keeping the words in mind longer.

In the unit 10, *Animals*, the objective is to enable students to find out the names of some animals, express their abilities. The available vocabulary teaching strategies in this unit are role playing, matching, and demonstrating the words with their illustrations. Moreover, the words are repeated both verbally and orally for longer retention. The selected pictures seem to have been decided on intentionally since the cartoon characters are more attractive for such age group. Depending on the selected characters, creating and telling a story about both animals and their abilities, features will also draw attention. Moreover, involving in physical actions helps learners to find out the meaning of the words and take part in activities much more. For such purpose, some more games might be found. In addition, where possible, the semantic mapping, teaching in meaningful context strategies should be taken into consideration.

6. Conclusion

In this study, first, the definition of the vocabulary as a term has been provided. Next, the characteristics and the special needs of the young learners have been clarified. And then, the paper has focused on some of the vocabulary teaching strategies for the young learners. Finally, the Second Grade Teacher's Book by Turkish Ministry of National Education has been analyzed in terms of suggested vocabulary teaching strategies.

As a consequence of the analysis, it has been concluded that the activities and vocabulary teaching strategies found in teachers' guidebook are appropriate for the target group. What is available in the book appears to be taking young learner characteristics into consideration in terms of vocabulary teaching. The suggested strategies address to young learners' audial, visual, and kinesthetic senses. Throughout the book, the units supply convenient contents for the learners. The visuals demonstration of the words, flashcards and using cartoon characters to keep their attention will help teachers to construct vocabulary knowledge, as some scholars suggest. Furthermore, the diversity and the length of the activities seem to have been prepared according to the concentration span of the young learners since they are usually unable to focus an activity for a long time. Moreover, repetition is profoundly essential for young learners since they learn what they encounter most and the activities given in the course book mostly depends on the repetition of the words so that it gets easier for the young learners to memorize them easily. Another advantage of the book is that the usage of the body language and mimics by both teachers and learners has been suggested. Additionally, the teachers' guide book advocates the idea of using the target language as much as possible but also states that there is no obstacle in using the first language whenever it is needed.

When it comes to further suggestions, it can be said that the book should contain some short stories that include the target vocabulary, particularly to be used for pre-lesson activities. So teachers will be able to use selective highlighting strategy to draw young learners' attention to target vocabulary. In addition to this, teachers will also be able to provide a meaning context for vocabulary teaching. Furthermore, some more games should be

suggested for teachers to provide variety to choose from. Moreover, some of the units may use word mapping strategy to illustrate the connections between the words. Finally, some of the words such as compound words should be revised since they may not be convenient enough for young learners to retain and recall.

References

- Arikan, A., & Taraf, H.U. (2010) Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 5212-5215
- Bakhsh, S. A. (2016). Using Games as a Tool in Teaching Vocabulary to Young Learners. *English Language Teaching*, 9(7), 120.
- Barger, J. (2006). Building word consciousness. *The Reading Teacher*. 60(3), 279-281.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). The primary English teacher's guide. England: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dilek, Y. & Yürük, N. (2013). Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1531-1544.
- Don L. F. Nilsen. (1976). Contrastive Semantics in Vocabulary Instruction. *TESOL Quarterly*, 10(1), 99-103. doi:10.2307/3585943
- Faraj, A. K. A. (2015). Effective Strategies for Turning Receptive Vocabulary into Productive Vocabulary in EFL Context. *Journal of Education and Practice*, 6.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- He, H., & Deng, Y. (2015). The mental lexicon and English vocabulary teaching. *English Language Teaching*, 8(7), 40.
- Kaya, K. (2016). Impact of games on teaching vocabulary: a case study with sixth grade Turkish students (MA Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mothe, P. S. (2000). *Innovative techniques of teaching vocabulary at the intermediate level in the second language classroom*. India: Adarsh Senior College. Retrieved November, 10, 2013.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 28(1), 127.
- Nation, I.S.P. (1974). *Techniques for teaching vocabulary*. *English Teaching Forum* 12, 3: 18-21.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to young learners*. USA: Anaheim University.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*, 1(2), pp. 117-175.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Pinter, A. (2009). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London, England: Longman.
- Stahl S. A., Shiel T. G. (1999). Teaching meaning vocabulary: *Productive approaches for poor readers. Read all about it! Readings to inform the profession*. Sacramento: California State Board of Education.

An analysis of vocabulary teaching strategies ...

KARTALMIŞ, ÖRSEL, & YAVUZ

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.

Yusu, X. (2014). On the Application of Corpus of Contemporary American English in Vocabulary Instruction. *International Education Studies*, 7(8), 68.

Wangru, C. (2016). Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 64.

Этномәдени Мазмұнды Бірліктер – Ұлт Болмысын Таныту Құралы

БИСЕНБАЕВА Меруерт Кенжеғұлқызы

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың докторанты

Қазақстан Республикасы

Түйіндеме: Тілдің қоғам мүшелерінің арасындағы қатынас құралы ретіндегі қызметінің ерекшелігі қаншалықты маңызды болатыны – дәлелдеуді қажет етпейтін шындық. Ұлт тарихы, онымен бірге тіл тарихы – даму жолы ұзақ құбылыс, сондықтан әлем бейнесінің небір құпия сырларын ұғынып түсінуге бағытталған әр этностың ғасырлар бойындағы жетістіктері – тіл арқылы танбаланған мол қазынасы, баға жетпес байлығы болып табылады. Тіл тарихы да тіл иесі тарихымен – даму жолы сапарлас, өзектес құбылыс. Осы ұзақ жолда ұлт тілі бірнеше тармақта дамиды. Ұлт ретінде қалыптасқан қауымның ұлттық әдеби тілімен қатар аймақтық сипаттағы ерекшеліктері болады. Қазақтың ұлттық тілі ортақ негізі басым, айырым белгілері аз монолитті тіл екені белгілі. Осы азды-көпті айырым белгілер жергілікті ерекшеліктер қатарын құрайды. Осы халық санасында жатталған жергілікті ерекшеліктер сырын ашып, табиғатын тану, оны ұлт мәдениеті, тарихымен байланыста қарағанда толық көрінеді, өйткені ұлт – жаны тіл, этнос мәдениетсіз болмайды. Мәдениет тіл арқылы тарайды, тіл арқылы ұғынылып, жетіліп қалыптасады. Ұлттың сыры – тілінде, ол күнделікті тұрмыс-тіршілігінде қолымен, ақыл – ой, санасымен жасаған мәдениетімен, дүниетанымымен сабақтасып жатыр. Тілдік материал, этнодиалектизмдер, этностың тұрмысы әлемге көзқарасы, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, ой-өрісін білуге дерек болады, бұл топқа енетін лексика материалдық және рухани байлықты мол қамтиды. Мақалада қазақ этносының болмысын танытатын, дәстүрлі мәдениетінің көрінісі, дүниетанымының айғағы болып табылатын этномәдени деректер, олардың мазмұнындағы ұлттық дүниетаным негізі жайында, әсіресе оның аймақтық сипатқа ие тармағының мән-мазмұны, қазіргі тіл ғылымындағы антропоцентристі бағыт зерттеулеріндегі орны жайында сөз болады.

Тірек сөздер: этномәдени бірлік, лингвокультура, этнос, этнолингвистика, лингвомәдениеттану, этнолингвистикалық арна, заттық мәдениет, рухани мәдениет.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы о роли этнокультурных фактов, основе национального мировоззрения в их содержании, через которых передается сущность казахского этноса, являясь образцом традиционной культуры и доказательством мировоззрения, особенно о значении и содержании ветви с региональным характером в исследованиях антропологического направления современного языкознания.

Ключевые слова: этнокультурная единица, лингвокультура, этнос, этнолингвистика, лингвокультурология, этнолингвистический канал, материальная культура, духовная культура.

Abstract: In this article the problems about the role of ethnocultural facts, and the basis of the national outlook in their content which through the essence of the Kazakh ethnos is transmitted, being a model of traditional culture and evidence of the world outlook, especially the significance and content of the branch with a regional character in the research studies of the anthropological direction of modern linguistics are considered.

Keywords: ethnocultural unit, linguoculture, ethnos, ethnolinguistics, linguistic -cultural studies, ethnolinguistic canal, material culture, spiritual culture.

Ұлт тарихы, онымен бірге тіл тарихы – даму жолы ұзақ құбылыс. Ол халық санасында жатталған жергілікті ерекшеліктер сырын ашып, табиғатын тану, оны ұлт мәдениеті, тарихымен байланыста қарағанда толық көрінеді, өйткені ұлт – жаны тіл, этнос мәдениетсіз болмайды. Мәдениет тіл арқылы тарайды, тіл арқылы ұғынылып, жетіліп қалыптасады. Қай ұлт болмасын, сыры – тілінде, оның түп тамыры этностың мыңдаған жылдар жүріп өткен тарихи жолымен, күнделікті тұрмыс-тіршілігінде қолымен, ақыл – ой, санасымен жасаған мәдениетімен, дүниетанымымен сабақтасып жатыр. Тілдік материал, этнодиалектизмдер, этностың тұрмысы әлемге көзқарасы, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, ой-өрісін білуге дерек болады, бұл топқа енетін лексика материалдық және рухани байлықты мол қамтиды.

Қай ұлт болмасын, сыры – тілінде, оның түп тамыры этностың мың-мыңдаған жылдар жүріп өткен тарихи жолымен, күнделікті тұрмыс-тіршілігінде өз қолымен, ақыл – ой, санасымен жасаған мәдениетімен, дүниетанымымен сабақтасып жатыр. Тілдің осы ұлт байлығын сақтап, қордаланып ұрпақтан-ұрпаққа жеткізу қызметін, танымдық-аккумулятивтік, қасиетін Ә. Т. Қайдар «тіл феномені», «тіл әлемі» деп атайды. Осыған орай, «... тіл феноменін – *«тіл әлемін»*: этностың өзін танып-білудің қайнар көзі, біліктіліктің кәусар бұлағы десек, артық айтқандық емес. Бұл ұғымның ауқымына тілдің барлық қасиеті түгел сыйып тұрғандай: этностың дүниеге келуіне ұйытқы болған да – тіл, рухани-мәдени

өмірінің өзегі де, өзін-өзі танып-білудің өлшемі де – сол тіл т.т. Осының бәрі «тіл әлемінен» табылады» деп анықтай келе, «Сонымен, тіл әлемі» дегеніміз – этнос болмысына қатысты мыңдаған, тіпті миллиондаған мағыналық бірліктердің жиынтығы, синтезі» [1,11-б.], – деп қорытындылайды.

Осындай тұжырымдарға орай, қазіргі тіл ғылымы тілдің «қарым-қатынастың аса маңызды құралы» қызметімен қатар, танымдық қызметіне, мәдениеттің көрінісі қызметіне айрықша мән береді. Ал мәдениет адамсыз, адамның еңбегінсіз жасалмайды. Мәдениет - адамның саналы іс-әрекетінің жемісі, ал тіл сол нәтижені адам ақыл-ойының даму үдерісінде көрсетіп, танытып отырады. Әр тарихи дәуірдің өзіндік мәдениеті, әр халықтың өзіне тән салт-дәстүрлі мәдениеті болатыны белгілі. Мәдениет ұғымы мен мәдениеттің шығу негізі жайында философтардың пайымдауына қарағанда: «Мәдениеттің негізі – еңбек. Еңбек неғұрлым күрделі болған сайын, мәдениет те жаңа сипат алып отырады» [2,326-б.]. Еңбектің күрделенуі белгілі ұлттың әлемді танып, оның қыр-сырын меңгеруі арқылы ұлттық санасының кеңеюімен, дүниетанымының жетілуімен байланысып жатады, сондықтан «мәдениет – адам қызметінің жемісі» саналады, адамның өмір сүру үдерісіндегі қажеттілігін өтеуге негізделеді. Осыған орай: «Мәдениет қандай түр алса да, адамдық мазмұнда болады. Тек өзгертуші, жасаушы субъект ретінде ғана адам мәдениетті қабылдайды, дәлірек айтсақ, тарихи процестердің субъектісі болып табылатын адамның

қоғамдық, материалдық және рухани қызметінің барлық саласы мәдениет деген жалпы ұғым арқылы түсіндіріледі. ... Мәдениеттің ерекшелігі сол: ол - тек объективті шындық түрі ғана емес, шығу тегі жағынан алғанда, объективті мазмұны. Мәдениеттің материалдылығының өзі - оның шығу көзі адамға байланыстылығында. Адамның өмір сүру әдісі мен объективті қызметі негізінде ғана мәдениет материалдық сипат алады. «Мәдениет туындысы дегеніміз – адам тұрмысының затқа айналған мәні» [2,329-б.], - деп анықталады. Олай болса, қай этностың да мәдениеті дайын зат ретінде, заттық түр ретінде өмір сүреді деп, топшылауға болады. Әдетте, материалдық мәдениет өндіріс құрал-жабдықтары, сәулет өнері мұралары арқылы белгілі болса, рухани мәдениет: кітап, қолжазба, қылқалам шығармалары арқылы, сонымен қатар, өлең-жыр, ауыз әдебиеті үлгілерінде көрініс табады. Бұның барлығы – әр дәуірдегі адамның ақыл-ой, дүниетанымының жемісі, «мәдениет субъектісі - адам» өзінің алдындағы осы мәдени мұраны зерттеп, зерделеп жетілдіріп, дамытып отырады. Сол себепті мәдениеттің қай түрінде де, «Заттың мәдени бағаға ие болуы үшін ең алдымен адамдық сипат алуы керек» [2,329-б.], - деп есептеледі.

Сөйтіп, философтардың пайымдауынша, материалдық және рухани мәдениет арасында терең бірлік бар, өйткені олардың екеуі де адам қызметінің нәтижесі болып табылады, оның бастауында «рухани басы – адамның материалдық формаға айналдыратын идеясы, жобалары, ойлары тұр. Дегенмен мәдениетті: «... материалдық және рухани деп бөлу көбінесе шартты түрде болады, өйткені шынайы өмірде олар тығыз байланысты, бірімен-бірі сіңісіп,

толықтырып тұрады. Тек материалдыққа немесе руханиға жатқызуға болмайтын мәдениеттің бірқатар түрі бар (экономикалық, саяси, экологиялық, эстетикалық)» [3,9-б.]. Материалдық мәдениет пен рухани мәдениеттің «шарттылығына» байланысты М. Бижанова: «... материалдық мәдениетке жататын киіз үй және оның жабдықтары, тұрмыстағы пайдаланылатын бұйымдар рухани мәдениетке жататын қолданбалы өнермен, қолөнерімен астасып жатады. Ол тек баспана немесе тұтынылатын зат ғана емес, олардағы таңбалар мен рәміздерден сол халықтың дүниетанымын, салт-дәстүрін аңғаруға болады» [4,9-б.], - дейді.

Тіл мен этностың арақатынасы мәселесі – тіл ғылымы сияқты байырғы дүние. Этнолингвистика – синкретті және синхронды ғылым, өйткені этнолингвистика этносты жан-жақты түсінуді, бейнелеуді міндет-мақсатына айналдырады, сондықтан осы бағытта зерттеуге жол ашатын этнос ұғымына қатысты ғылым салаларын тірек етеді. Солардың ішінде сөйленістер тіліне ең жақын тұрғаны [5,206-б.], тіл мен мәдениеттің арақатынасын синхронды түрін зерттейтін және сипаттайтын этнолингвистиканың бір бөлігі – лингвомәдениеттану, дәлірек айтқанда, лингвомәдениеттану – лингвистика мен мәдениеттанудың түйіскен тұсынан өрбіген, этностың тілі арқылы өрілетін мәдениетін зерттейтін ғылым [5,206-б.]. Ю.В.Бромлейдің концепциясы бойынша: “Этнос – в узком смысле слова самой общей форме может быть определен как исторически сложившиеся совокупность людей, обладающих общими относительно стабильными особенностями культуры (в том числе языка) и психики, а также

сознанием своего единства и отличия от других таких же образований” [6, 37-б.].

Бұл диалектілер жүйесі, диалектілік лексика, этнопсихология, этносоциологиялық зерттеулер нысаны бола алмайды деген ой тудырмайды, мәселе тек зерттеудің нысаны мен жұмыс көлеміне тіреледі деп есептеледі. Халық жадында басынан кешкен оқиғаларының, тұрмыс – тіршілігінің куәсі тұнып жатыр, бұлар – диалектілік лексикадағы этностың материалдық және рухани мәдениетінен хабар беретін, этнолингвистикалық зерттеулер өзегіне айналатын деректер – *этнодиалектизмдер* [5,206-б.].

Этнолингвистика – тіл ғылымы мен этнологияның жай қоспасы емес, халықтың ақыл-ой, сана-сезімінің жемісі – рухани және материалдық мәдениетін, әдет-ғұрып, салт-дәстүр сияқты этносқа тән белгілерін тіл деректері арқылы сөйлететін тіл ғылымының саласы, тіл ғылымындағы ерекше бағыт. Этнолингвистика – синкретті ғылым, дегенмен оның синкреттілігі бірден айқындала қойған жоқ, уақыт өте оның зерттеу шеңбері кеңейіп әрі анықталып келеді [5,9-б.]. Н.И.Толстой этнолингвистиканы кең және тар көлемде қарастыру мүмкіндігі туралы айтады. Кең көлемде этнолингвистика диалектология, фольклор тілі, тарихи диалектология сияқты салаларды қамтиды. Бұл мәселелер жөнінде таласты пікірлер болғаны белгілі, тек соңғы (XX ғ. ортасынан) жылдары фольклор өз іргесін бекітіп алған сияқты, бірақ соңғы жылдары ауыз әдебиетінде салт-дәстүрлік шығармалардың шығу тарихына көңіл аудару тенденциясы байқалады деп есептейді. Этнолингвистика тар көлемде тіл мен этнос,

тіл мен мәдениет, тіл мен діл, тіл мен мифология т.б. мәселелерді қарастырады [7,399-б.], осының өзі этносты жан-жақты танып түсінуге мүмкіндік беретін этнопсихология, этносоциология, лингвомәдениеттану сияқты салаларды этнолингвистиканың айналасына топтастырады, сонда ғана этнос болмысы, оның тіл әлемі туралы толық сурет пайда болады.

Этнолингвистиканың синхрондылығы мен синкреттілігі – осында .

Этнолингвистика ғылымының жетістіктері мен белгілі кезеңдегі күйі туралы сараптама зерттеуінде М.М.Копыленко бұрынғы кеңестік кеңістіктегі этнолингвистика дамуының бағыттарын төмендегіше таратады:

- Алғашқысы Вяч.Вс.Иванов пен В.Н.Топоров атымен байланысты, бұл ғалымдардың зерттеулері мәдени, мифологиялық лексика материалдарын реконструкциялауға негізделген шарттылықты ұстанады;
- екіншісі – академик Н.И.Толстой және оның мектебі, зерттеу нысаны – славян онтологиясы, мифологиясы, салты және диалектологиялық материалдар. Тіл мен мәдениетті оның иесі этностың дамуындағы дивергенция, конвергенция процестері, тілдің диалектілік бөліну мәселелері, этностың географиялық орналасу жағдайлары сияқты жайттарды бірлікте, қатар қарастырады [7,16-17-бб.].
- үшіншісі - Ә.Т.Қайдардың этнолингвистикалық мектебі, бұл мектеп ізденістерінің бағыт - бағдарын саралай келе: "Это направление изучает этнос в зеркале языка. В нем нет симбиоза дисциплин, поскольку

язык представляется главным и непосредственным предметом анализа: этнология, история, культурология и прочие нелингвистические дисциплины привлекаются как вспомогательные"[8,17-б.],- деп тұжырымдайды. Ол – тілдің халық тарихының баға жетпес байлығын ұрпақтарға жеткізуші кумулятивтік қызметінің маңыздылығын баса көрсету, солай бола тұра, этнолингвистика этнография мен лингвистиканың қосындысы еместігін өткен ғасырдың сексенінші жылдарының ортасынан басталған этнолингвистикалық ізденістер дәлелдеп келеді, бұл бағыттың басты мақсаты – этнос өмірінің өткені, тұрмыс-тіршілігі, дәстүр, дүниетанымы мәселелерін дөп басып дәл анықтау, оны тілдегі көрінісі тұрғысынан зерделеу деп түсіндіреді.

Ұлт ретінде қалыптасқан қауымның ұлттық әдеби тілімен қатар аймақтық сипаттағы ерекшеліктері болады. Қазақтың ұлттық тілі ортақ негізі басым, айырым белгілері аз монолитті тіл екені белгілі. Осы азды-көпті айырым белгілер жергілікті ерешеліктер қатарын құрайды. Жергілікті ерекшеліктер – белгілі аймақта өмір сүретін қауымның тілі, оның диалект екендігі келесі топтың тіліне қарсы қою арқылы ажыратылады, сондықтан ұлттық тілдерде диалект саны бірнешеу болады, әйтпеген күнде оның диалектілік сипаты болмайды, ұлттық әдеби тіл диалектілердің негізінде пайда болады, сол себепті диалект тарихы халық тарихымен тамырлас, онымен құрдас. Тіл этноспен бірге жаралып, бірге өмір сүреді десек, оның бастапқы белгісі өсу, даму,

қарым-қатынас көріністері осы күнгі *диалект-жергілікті ерекшелік* ретінде айқындалған сөздерінде сақталған.

Н.И.Толстой өткен ғасырдың бас кезіндегі ғалымдардың (Д.К.Зеленин) диалект халықтың материалдық (үй құрылысы, түрі, құрал-жабдық, киім, үй жабдықтары) және рухани мәдениетіне (салт-дәстүр, халықтық музыкалық шығармашылық) қатысты қалыптасқан кешенді тілдік және тілден тыс көрсеткіштер деген пікірін дамытады. Диалектіні кешенді-синкретті түрде зерттеудің жемісті болатындығын, ареалдық, ареалдық-типологиялық ізденістерде ежелгі славяндардың тілін, дінін, тұрмысын жаңғыртуда этнолингвистиканың болашағы зор екенін айтады."Этнолингвистика и диалектология надежная "лопата для историка"[9,7-б.],– деп, этностың тарихи дамуындағы, материалдық және рухани мәдениетін бейнелеудегі диалектінің ерекше маңызын көрсетеді, бұл бұған дейін диалектілерді зерттеу, жинау тек тіл тарихын жасау тұрғысынан ғана қарастырылды дегенге сілтейді.

Этнолингвистика мен лингвомәдениеттанудың әрқайсысының өзіндік мақсаты мен міндеті болумен қатар, бір арнаға құятын тұсы басым, ол – тілі арқылы мәдениеті, мәдениеті арқылы тілі, мінез-құлық, жан-дүниесі, ұлт ретіндегі табиғаты, ерекшелігі көзге түсіп танылатын біртұтас құбылыс– этнос. М.С. Атабеваның пайымдауынша, осы ерекшеліктеріне байланысты этнолингвистика зерттеудің мақсаты мен міндетіне қарай лингвомәдениеттанудың іргетасы қызметін атқарады десе де болады [5,206-б.]. Этнографиялық мазмұнды диалектілік сөз сол аймақ

тұрғындарының тыныс-тіршілігі, салт-дәстүрі сияқты ерекшеліктерді білдіреді, әдеби тілде оның баламасы болмауы да немесе басқа атауы болуы да мүмкін.

Ежелгі қазақ дәстүрінде жылқы малының етімен қоса сүтін де пайдаланған, **қымыз** – қазақ халқының дәстүрлі сусыны. Мәдениет түрлері бірімен-бірі тығыз байланысты, бірінен-бірі туындап отырады. Сол биені сауып, сүтін азық ретінде пайдалану бастапқыда күнкөріс қажеттілігі болса, дүниетаным кеңейген сайын бие сүтінің денсаулыққа пайдалы қасиеттері де ашылады. Енді қымыздың сусын қызметі маңызды бола бастады. Осыған орай, оның толып жатқан түрі мен қымызды пайдалану салттары да өмірге келеді, өйткені адам баласы ішкен-жегеніне ғана мәз бола бермейді.

Осындай салттың бірі - **биебау/қымызмұрындық** аталады, оның сөйленістерде - **қымыз мұрын/ қымыз тұрып** тәрізді дублеттік қатарлары бар.

Қымыз мұрын - биені байлағанда бірінші рет ішілетін қымыз (ҚТАС, 454). Жамбыл облысының Мойынқұм, Шу, Мерке аудандарында кездеседі (**Қымыз мұрынга** чакырмадың деп өкпелеп жүр. **Қымыз тұрыптың** да білдіретін мағынасы - осы, тек бұл нұсқасы Ресейдегі Омбы облысы қазақтары тілінде ұшырасады.

Қазақтың дәстүрлі мәдениетінде бие байлап, **қымызмұрындық / биебау беру** тоймен тең, себебі ол – көшпелі қазаққа сарылған алты ай қыстан аман шығып, жаңарған жер-дүниемен, ауыл-аймақ, ел-жұртымен қауышу сәтінің, арқасын кеңге салып мейірлену сәтінің көрінісі, өмір

жалғастығының шындығы, өмірдің ырғағы. Осыны қызықтауға бір ауыл екіншісін “биебауға” шақырыпты” (Қытайдағы қазақтар сөйленісінде) десіп, барын киіп, бақанын асынып ерекше шаттық күй кешеді, сағынып көрісіп, барыс-келістерін жалғастырады [5,208-209-66.]. Қазақ халқының дәстүрлі мәдениетінің осындай салт, жоралғылары Атамекеннен шет жүрген қазақ диаспорасы арасында ұзақ сақталғаны байқалады. Бұл белгілі жазушы Қабдеш Жұмаділовтің «Соңғы көш» романында төмендегіше суреттеледі:

...Алдыңғы күні Қанағат үйі мал сойып, көршілері ауылдың шетіндегі **желіге** шашу шашып, **бие байлаған**. «Биебауға» бөтен ешкімді шақырмай, өздері қызықтады. Саны аздау болғанымен, шетінен сүтті, мама биелер кешеден бері Қанағат үйінің үлкен **қара сабасын** еміздіктетіп, алқындырып тастаған. Бұрынғы аталардан мұраға қалған **күміс сапты піспек, шытыралы қоңыр тегене**, әбден **қымызсінді** болып, мейіздей қатқан **бүйрек ожау** теңнен алынып, қайтадан іске қосылды. Кеше күні бойы күрпілдетіп пісілген қара саба айналасына **қымыз** иісін аңқытып, ауылдың еркек-әйелі мерекені күткендей бүгін айрықша көңілді еді. ...

Естайлар келгенде, ауылдың үлкен-кіші, бала-шағасы тегіс Қанағат үйінде жиналып отыр еді. Алдарында үлкен **тегене қымыз**, бәрінің жүзінде қуаныш нұры ойнайды. Естай мен Жолбарысты сыйлап, төрден орын берісті. Қанағат **дастарқан** шетінде малдасын құрып, **оюлы бүйрек ожаумен қымызды** өзі сапырып отыр. Бетіне бүртік-бүртік май

*түскен уыз қымыз сырлы тегенде
баяу көпіріп тың алады. Алғашқы
қымыздан ауыз тигенше, асыққан
жұрт еріндерін жалап еріксіз
жұтынады. Алайда үй иесі асығатын
емес, қою қымызды көтере-көтере
сапырып, жағалай тұрған кеселерге
құя бастады. Зина бір тізерлей
жайғасып, қос білезік салған ақ
білегін соза жұртқа қымыз әперіп
отыр. Кеселерге түгел қымыз
құйылып болғасын, бидің өзі қол
жайып бата істеді (Қ. Жұмаділов).*

Бұл мәтін **биебау** салтының бір көрінісін бейнелейді. Мәселе шақырылған адамның санында емес, дәстүрді құрметтеуде болып отыр, жыл айналып бір келетін бие байлау маусымын ежелгі қазақ аса қадірлеген, сағынышпен күткен. Осы салтанатқа теңде жатқан қадірлі ыдыстарын шығарып, қыз-келіншек әдемі киімдерін киіп, әшекейлерін тағынған. Шағын мәтіннен атадан балаға ауысып келе жатқан қолөнері бұйымдарының неше үлгілерін, материалдық мәдениет пен рухани мәдениеттің тоғысуынан пайда болған салтты көруге болады. Ең бастысы, қымызды баптау – өнер, оны үлкен аналар, салихалы бәйбішелер атқаратын болған. Осы өнерді ұрпақтарына үйретіп отырған. Бұл – мәдениеттің *кумулятивтік* қызметі.

Т.Ғабитов рухани мәдениет рухани өндіріс саласынан және оның нәтижелері - дін, өнер, мораль, ғылымнан құралады: «Моральдық мәдениет - адамдардың жасаған заттық және рухани құбылыстарының әлемі ретінде түсінілетін мәдениет, онда дүниені игерудегі, адамның дүниедегі орнын анықтаудағы, адамның тірі жан және әлеуметтік субъект ретіндегі тектік

қабілеттері мен мүмкіндіктері дамытылған, адамдық күштері іске асырылған» [3,9-б.], - деп көрсетеді, өйткені «Мәдениет - адамның текті жан ретінде қалыптасу нәтижесі». Моральдық мәдениетті қоғам мен индивидтер қол жеткізген адамгершілік деңгей, әлеуметтік субъектілер қатынасындағы адамгершілік, сонымен қатар моральдық мәдениетті адамдар арасындағы қатынаста мақсатқа жету жолындағы өзін-өзі және өзгені бағалау бағыты ретінде анықтауға болады. Адамзат қоғамы мәдениетінің дамуына жанашылдық пен дәстүр тән, бұл екі сала мәдениет дамуы үдерісінің екі жағы саналады, өйткені мәдениет тұрақты және өзгермелі компоненттерден тұрады. «Мәдениеттегі тұрақтылық, «инерциялық» – бұл дәстүр. Дәстүрде мұрагерлік элементтері: идеялар, құндылықтар, дәстүрлер, салттар, дүниетану тәсілдері сақталып, ұрпақтан-ұрпаққа беріледі. Дәстүрлер рухани мәдениеттің барлық формаларында болады. Ғылыми, діни, моральдық, ұлттық, еңбек және басқа дәстүрлер... Соның арқасында қоғам дамиды, жас ұрпақ... адамның қол жеткізген тәжірибесін, мәдениет нормасын игереді». Т.Ғабитовтың тұжырымдарында, дәстүрлер жүйесі қоғамдық организмнің тұтастығын, тұрақтылығын бейнелейді. Ескі рухани құндылықтарды, тарихи естелікті ұмыт қалдырып, рухани өмірді жақсарту мүмкін емес, дегенмен рухани өмір жаңармай тұрмайды, ал шығармашылық, өзгеріс қоғам дамуының көріністері болып табылады. «Дәстүрлер мен жаңарулар бірлігі - кез келген мәдениеттің әмбебаптық сипаттамасы» [3,11-б.].

Ұлттық мәдениет – дәстүрлі мәдениет, азды-көпті «жаңарғанымен», әр ұлттың өмір сүру ережелерінің жиынтығы, салт-дәстүрінің,

әдет-ғұрпының көрінісі, мінез-құлық, адамгершілік нормаларының қоғамдық сана арқылы ғасырлар бойы қалыптасқан заңдылықтары. Ұлт мәдениетсіз болмайды, ұлттық мәдениетті танытушы құрал Тіл екендігі – дәлелдеуді қажет етпейтін шындық. Осы мәселеге қатысты, З.Қ.Ахметжанова: «Этнический Ренессанс современных научных исследований проявился в повышении интереса к проблеме взаимодействия национальной культуры и языка, наиболее существенным аспектом которой выступает рассмотрение культурного пространства этноса сквозь призму языка. Этот аспект мы обозначили как **культура в зеркале языка**» [10,3-б.], - дейді. Мәдениет тілде таңбаланады, сондықтан да тіл - мәдениет көрінісі, мәдениетті таныту құралы болып табылады. Мәдениеттің таңбалық сипаты дегенде, оның тілдік таңба семантикасы арқылы айшықталуы деп түсінуге болады. Тілдік таңба мен мәдени таңба арасындағы сабақтастық этномәдени мазмұн арқылы пайымдалады. Тіл – тек мәдениетті танытушы құрал ғана емес, тілде мәдениеттің арқауын құрап, негізін қалайтын ұлттық рухтың ізін айқындап тұратын ұлы күш сақталады. Мұндай арқауы берік жалғастық пен сабақтастықты З.Қ.Ахметжанова этнос дамуының кепілі санайды [10,7-б.].

Ж.Манкеева ұлт мәдениеті жайлы қалыптасқан «мәдениет дегеніміз – адамзат жасаған материалдық және рухани мұралардың жиынтығы» тәрізді тұжырымдарды саралай келе, «мәдениет – адам қызметінің ерекше тәсілі» шын мәнінде, мәдениет белгілі кезеңде пайда болып тұнып қалған құбылыс емес, мәдениет – тарихи даму үстіндегі

процесс, өйткені мәдениетті тудырушы адамның таным әрекеті, ойлау қабілеті өсу, жетілуге бейім, сол себепті ғалым «мәдениет адамдардың өмірі мен іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілінен, сондай-ақ олардың материалдық және рухани байлықты жасауынан көрінетін қоғам мен адамның белгілі тарихи даму дәрежесі» [11,65-б.], - деп есептейді

Мәдениеттің материалдық негізі туралы ой тарқатқан ғалымдардың алғашқыларының пікірлерінде-ақ, мәдениет – жеке адам, бүкіл қоғамды дамыту жолындағы құндылықтарды туғызып өрістетуге арқылы адамзат баласын жан – жақты жетілдіріп, өркендетіп отыратын үздіксіз даму үстіндегі үдеріс. Мәдениет – адамның ақыл – ойы мен еңбегінің жемісі нәтижесінде пайда болатын құндылық, сондықтан ол түріне қарай материалдық және рухани мәдениет болып табылады, нақтырақ айтқанда, мәдениет қоғам мүшесі ретіндегі адамның өмірді танып-білуі арқылы игерілген дағдылары мен қабілеттерінен құралады, ол адамзат өкілінің білімі мен наным-сенімдерінде, өнері мен адамгершілік қасиеттерінде, салт-дәстүрінде кең этнографиялық мағынада көрініс табады деп тұжырымдалған

Тілі мен мәдениеті мінез-құлқы, тұрмыс-тіршілігі арқылы танылатын біртұтас ұғым-этносты зерттейтін этнолингвистика мен лингвомәдениеттану өзектес, әрине, өздеріне тән ерекшеліктері, кейде өзіндік зерттеу нысаны бар, алайда зерттеу барысында олардың ерекшелік белгілерін анықтау мақсат емес, мақсат – диалектілік лексикадағы диалект иелерінің өмір тәжірибесі, таным әрекеті, өмір сүру тәсілінен туған мәдениетін танытатын этнодиалектизмдерін сипаттап саралау. Бұл

мақсатта лингвомәдениеттану этнолингвистикалық зерттеудің тірек қызметін атқарады, дәлірек айтқанда, этнолингвистика халықтың тұрмысын, салт, әдет-ғұрпын, этногенезін, оны мәдениеттің бір көрінісі тіл арқылы, тілді мәдениетке қатысты зерттейді. Осы тұрғыдан алғанда этнолингвистика мен лингвомәдениеттанудың өзіндік белгілері де айқындала түседі, яғни этнолингвистика мәдениеттің материалдық жағына көбірек көңіл бөлсе, лингвомәдениеттану этнос мәдениетінің рухани жақтарына дүниетаным негіздері, ұлттық болмыс, ұлттық психология, моральдық құндылықтары тәрізді тұсына жете назар аударып, этнос “жанына” көбірек үңіледі.

Этнодиалектизмдер этнос табиғатын тануда тілдік дерек қызметін атқарады, олай болса, этнодиалектизмдер қазақ диалектілері тұрғысынан алғанда, қазақ этносы мәдениеті атты үлкен арнаның белгілі аймақтардағы көздері: сөз символдары мен тілдік таңбалары болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, 1998. – 304 бет.
2. Кішібеков Д., Сыдықов Ұ. Философия. - Алматы: Қарасай, 2008.- 360 б.
3. Ғабитов Т. Қазақ мәдениетінің рухани кеңістігі.- Алматы: Раритет, 2013.- 400 б.
4. Бижанова М. Түркі даналығындағы бақыт метафизикасы. - Алматы: ҚР БҒМ ҒК ФСДИ, 2013.- 204 б.
5. Атабаева М. С. Қазақ тілі диалектілік лексикасының этнолингвистикалық негізі. – Алматы: «Білім», 2006 ж, - 288 бет.
6. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография.- М.: Наука, 173. - 282 с.
7. Толстой Н.И. Некоторые проблемы и перспективы славянской и общей

этнолингвистики//Известия АН СССР, серия лит. и языка. 1983. Т. 41, №5. - С. 397-505.

8. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики.- Алматы: Ақыл кітабы, 1997.- 178 с.

9. Толстой Н.И. Диалектология в этнолингвистической перспективе// Системные отношения в лексике севернорусских говоров.- Вологда: ВГПИ, 1982.- С. 165-174

10. Ахметжанова З.К., Оналбаева А.Т. Умирзакова З.А. Культура в зеркале языка. - Алматы: Елтаным, 2014.- 480 с.

11. Манкеева Ж. А. Мәдени лексиканың ұлттық сипаты.- Алматы: Ғылым, 1997.

Kazak Masalları Üzerine Bir Araştırma

Nazym SHUINSHINA

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Türk Dili ve Edebiyatı Doktora Öğrencisi
nazimkerey@mail.ru

Öz: Kazak edebiyatı dil, şekil ve öz yönünden milli bir nitelik taşımaktadır. Sözlü ve yazılı edebiyat olmak üzere başlıca iki koldan gelişmiştir. Kazak edebiyatının ilk nüshaları bütün Türk halklarına da ortaktır. Tanınmış tarihçi Kazak akademisyen Prof. Dr. Mekentas Mirzahmetuli; “Aslında Kazak ülkesinin başından geçen tarihî gelişmeler, bütün Türk yurtları için ortak gelişmelerdir” der. Kazak edebiyatı, hanlığın kuruluş yıllarından 19. yüzyıl sonlarına kadar daha çok sözlü halk edebiyatı olarak gelişmiştir. 20.yüzyılın başlarına kadar konar göçer bir hayatı devam ettiren Kazak halkının zengin halk edebiyatı vardır. Kazaklar yazılı edebiyatları meydana gelene dek, ideallerini, milli karakter özelliklerini, örf ve adetlerini, medeniyetlerini, dünya görüşlerini, sosyal, siyasi ve iktisadi durumlarını, istek ve arzularını çok eski zamanlardan beri, mitler, efsaneler, masallar, destanlar, halk hikayeleri, türküler, cırlar, maniler, atasözleri, bilmece, atışmalar, ninniler ve nevrüz şiirleri gibi halk edebiyatı ürünleri üzerinden günümüze kadar devam ettirmişlerdir. Kazak halkının sözlü olarak anlattığı, kendine has özellikleri yerleştirip geliştirerek oluşturduğu masallar, Kazak halk edebiyatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu makalede, Kazak halk edebiyatında yer alan Kısa Hikayeli (nüvel) masalları incelenecektir ve örnekler verilecektir. Kısa Hikayeli (Nüvel) masallardaki unsurların çoğu yeni ve özeldir. Burada fantastik unsurlar da mevcuttur, ama onun kalitesi olağanüstü masallara benzemez. Ondaki hayal çok süslüdür, eski mitolojik kavramlarla, dini inançlarla olan köken ilişkisini göstermiştir. Nüvel masallarda çok ilgi çekici, korku veren durumlar, insanın kaderi, aile ve sıra dışı olaylar söz konusu olur. Bu gruptaki masallar içinde örneğini çok fazla gördüğümüz başlıca konular; nasihat verme, akıllı yiğit, güzel kız, iki yüzlü sevgili, üvey annenin düşmanlığı ve kader ile bahttır. Masalların temel amacı ibret vermek, terbiye etmektir. Bu masaların asıl fikri, akılla maksada ulaşmaktadır.

Anahtar sözcükler: Masal, Kazak nüvel masalları, araştırma, derleme

Kazak folklor biliminin gelişmesi ve oluşmasının kendine özgü kuralları vardır. Bu konu her zaman gündemde yer alarak farklı araştırma yöntemleriyle dile getirilmiştir. Örneğin, Kazak folklor üzerine hazırlanan “Kazak Edebiyatının Tarihi”¹ adlı çalışmada bilim adamlarının her ne kadar, ideolojik zorluklar içeren dönemlerde yaşasalar da, ortak yapılan çalışmalarıyla bu konuyla ilgili kendi görüşlerini aktarabilmişlerdir. Ayrıca, Kazak

folklorunun tipolojisi, tarihi, şiir sanatıyla ilgili incelemeler neticesinde de açıklığa kavuşturulmuştur.²

Milli folklorun halk arasından derlenmesi, yayımlanması ve ayrıntılı araştırma tarihi hakkında söz konusu çalışmalar ‘belli bir çerçevede’ okuyuculara folkloru tanıtmada önemli katkıda bulunmuştur. Kazak folklorunun derlenmesi, yayımlanması, diğer dillere çevrilmesini Kazaklar’ın Rus hakimiyeti altına

¹ Kazak Edebiyatının Tarihi. Alma-Ata .1968. 1.2.3. Cilt

² Kazak Edebiyatının Tarihi. Alma-Ata .1968. 4.5.6. Cilt

girmesiyle başlamıştır. Türkoloji alanına çok emeği geçen V.Bartold, L.N.Gumelyev, N.Y.Bıçurin, S.E.Malov gibi dilbilimciler kendi çalışmalarında Türk dünyasında önemli yer alan şahıslar hakkında bilgi vermişlerdir.³

Kazak masallarının halk arasından derlenmesi ve yazıya geçirilmesiyle ilgili yapılan ilk çalışmaların XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yani Çarlık Rusya döneminde başladığı söylenilebilir.

Kazak masallarının derlenmesi ve yazıya geçirilmesiyle ilgili olarak ilk çalışma yapanlar, G. Potanin, V. Radlov, A. Divayev, A. E. Alektorov, A. Vasilyev, N. Pantusov, B. Dañılbayev, T. Seyfullin, O. Aljanov, J. Aymanov, B. Dosimbekov, M. İbragimov gibi isimlerdir. Bu kişiler Orenburg'ta, Omsk'da, Kazan'da, Astrahan ve Taşkent'te çıkan gazete ve dergilerde seri halinde Kazak masallarını yayımlamışlardır. Onlar kendilerinin derlemiş oldukları masalları hem Rusça hem de Kazakça bazen de sadece tek bir dilde yayımlamışlardır. Masalları kazakça yayımladıklarında (Kiril harfleriyle Kazakça) masalın Rusça kısa bir özetini vermişlerdir. Bunlar, derlemiş oldukları materyalleri 1870'li yıllardan başlayarak "*Dala Vılayatı* (Kirgizkaya Stepnaya)" gazetesinde, "Torğay Oblıstık Vedomos"ta, "Aqmola Oblıstık Vedomos"ta, "Orenburg Gazeti"nde, "Orenburg Guberniyalık Vedomos"ta ve "Astrahan Gazeti" vb. gibi yerlerde sürekli olarak yayımlamışlardır (Ğabdullin, 1974, s. 98).

Radlov, Kazak masallarının duyuluşunu, dil ve üslup özelliklerini muhafaza etmeye çalışarak, yani olduğu gibi kayda geçirmeye gayret

etmiştir. Radlov'tan önce Kazak masallarını Şokan Vılihanov, Berezin ve İlminskiy gibi araştırmacılar da derleme ve çalışmalarını Radlov gibi ilmi bir sistemle yapmamışlar ve eserlerini de Kazakça yayımlamamışlardır (Ävezov-İsmayılov :VIII-IX.).

Kazak halk edebiyatı örneklerini, halk arasından derleme işiyle ilgili olarak titiz çalışmalarda bulunan araştırmacılarından birisi de N. Pantusov'dur. O, 1870'li yıllardan başlayarak Kazak yurtlarının çoğunu dolaşmış, Kazakça öğrenmiş ve Kazak halk edebiyatı örneklerini yazıya geçirmiştir. Pantusov, toplamış olduğu materyalleri Rusçaya çevirmiştir. Onun derlemiş olduğu materyaller "*Dala Vılayatı Gazeti* (Kirgizkaya Stepnaya Gazeta)"nde Kazakça ve Rusça olarak yayımlanmıştır. O daha sonra "*Kazak-Kırgız Tilini Üyrenüvşilerge Kömekşi Materiallar* (Kazak-Kırgız Dilini Öğrenenlere Yardımcı Materyaller)" ve "*Kazak Halık Ädebiyetinin Ülgileri* (Kazak Halk Edebiyatı Örnekleri)" adlarıyla 1899 ve 1909 yılları arasında Kazan'da (Kiril harfleriyle Kazakça) yedi kitap neşretmiştir⁴. Bu kitaplarda Kazak masallarıyla ilgili olarak birçok materyal de yayımlanmıştır.

Kazak halk edebiyatının bir türü olan masalın tanımlanması "Kazak Edebiyatı Ansiklopedisi"nde şöyle verilmektedir: "Masal - sözlü edebiyatı nesir türünün içindeki en görkemli, konu ve kompozisyonu gelişmiş türüdür. Onun hem eğitici hem de estetik fonksiyonu vardır. Masal, gerçeği olduğu gibi değil, tam tersi olmadığı gibi anlatmaya çalışmaktadır. Genelde masalın uydurulmuş

³ Ensiklopediya, C:IV, (1989), Qazaq Entsiklopediya Yayınları, Almatı.

⁴ N. N. Pantusov, **Material K İzuçeniye Kazak-Kırgızkago Naryaçıya**, Vıpusk 5. Kazan 1902. Burada kadınlar hakkında üç tane Kazak masalı yer almaktadır. N. N. Pantusov, **Obrasztı Kirgizskoy Narodnoy Literaturı**, Kazan, 1909.

olağanüstü hikaye olduğu düşünülür. Fakat bu doğru değil. Çünkü masal, feodal devrinden önceki halkın düşünce sistemini, onların gelenek göreneklerini, yani o zamanın gerçeğini yansıtmaktadır.”

Kazak masalları olağanüstü, toplumsal hayatla ilgili ve hayvanlarla ilgili masallar olarak ana iç maddeden oluşur. Sosyal yaşamla ilgili masallar da kendi içerisinde kahramanlık (bahadırluk), güldürücü (komik) ve nüvel içerikli yani (kısa hikâyeli masallar) türlerden oluşur. Masalların hem muhteva hem de tür açısından son derece zengin sosyal yaşamla ilgili masallar şekillerinden biri tabii olarak kahramanlık, gülünç ve şaka içerikli masallardır. Bunlar Sovyet Devri zamanında (1919-1991) yazıya geçirilerek sınıflandırması yapılmış ise, Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) son 30-40 yıl içerisinde araştırılmaya başlanmıştır. Bu yönden hikayelerin bu tip türlerini araştırmada ilgi alanı son derece geniş ve kapsamlı olarak sayılabilir (Ğabdullin, 1974, s. 99).

Kısa Hikâyeli Masallar daha önce araştırmacılar tarafından “Toplum hayatıyla ilgili masallar” grubunda incelenmiştir. Oysa bunlar toplum hayatıyla ilgili masallar gibi değildirler. Bu masallarda olaylar olağanüstülüklerle süslü ve karışıktır. Diğer bir özellikleri de bu masalların konularının çok karışık olması, bu masalların birbirinden fazla çetrefilli olaylar sırasına sahip olmasıdır. Bir diğer yönü de bu masallardaki kahramanların özelliği toplum hayatıyla ilgili masallardaki kahramanlardan farklıdır. Buradaki kahramanlar muratlarına kurnazlıkla değil akıl gücüyle ulaşmakta ve düşmanlarını da akıllarıyla yenmektedirler. Bu türün fonksiyonu ibret ve terbiye vermektir. Yani insanın, ömründe ulaşmak istediği amaçların hepsine sadece çalışmayla ve akılla ulaşabileceği düşüncesini vermektedir. Bu masalların diğer masallardan bir farkı da vakıaların Kazak

bozkırlarında değil de şehirlerde ve han saraylarında geçmesidir (Kaskabasov, 2002, s. 232-244). Bu tasnif Komünizm döneminde pozitivist, amrik ölçülere bağlı olarak yapılmış bir tasnif olarak dikkat çekmektedir.

Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel), diğer masal türleri gibi sözlü edebiyatımızda eğitimsel ve didaktik içerikli ana maddelerden oluşur. Bu tür masal türleri sınıflandırılarak belli bir standartlara girinceye kadar olağanüstü masallar arasında yer alır, devri edebiyat teorisine göre ele alınmıştır. Dolayısıyla Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) o dönem araştırma metodlarına göre adanan terimlerle göre sosyal içerikli masallar ve de olağanüstü masallar şeklinde değerlendirilerek günümüze ulaşmıştır.

Eskide Sosyal yaşamla ilgili masal ve olağanüstü olarak bilinen Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) devrine göre toplama, derleme ve araştırma, sınıflandırma aşamasından geçmiştir. 20. asrın 20. yıllarına kadar masalların özel künyesi, ya da benzeri eseri yayımlanmamıştı. Ama benzeri eserlerin içerisinde önemli bir madde olarak, makale ve tezlerin malzemesi olarak kullandığı ortadadır. Bu yönden yaklaşınca o devir halk masallarını arama, anlama ve toplama devri şeklinde biliniyorsa, Sovyet Dönemi de elde olan malzemeleri çoğaltma, snıflandırma ve bilimsel tashihini yapma devri olarak ortaya çıkar. Sovyet Döneminde nüvel masalların sistematik şekilde araştırılmaya başladığını, Halkbilimle ilgili bilim dalının ciddi kollarının biri olduğunu belirtmemiz gerekir.

Kazak Edebiyatı araştırmalarının eskiden günümüze kadar olan bilimsel araştırma seyirini takip ederken şu istikametini ortaya çıktığını fark ederiz: *Ekim Bolşevik Devrimi öncesi devir* ve *Sovyet Devri*. Bilimsel araştırmaların tarihsel bakımdan kronolojisi bu şekilde

görünerek iki ana kolu meydana getirmektedir (Ğabdullin, 1974, s. 8).

Sosyal Yaşamla ilgili ve olağanüstü masalların toplanması, yayımlanması ve derlenmesi gibi çalışmalarının tarihsel bakımdan tablosunu çizme çabası (ilk kaleme alanlar, ilk bulan ve yazıya geçirenler, ilk defa herhangi bir yayım türünde yayımlayanlar, bazı hikayelerin konusal özellikleri değerlendirenler v.s.) Kazak Edebiyatı ve Kazak Folklorü Biliminde hep güncelliğini koruyan temalardan olmuştur. “Kazak Edebiyatının Tarihi” adına eserin Sovyet Devrindeki, yani 1948–1960 yıllar arasında olan yayımları ve ülkemizin bağımsızlığı dönemi 2008 yılında yayımlanan künyelerde “Kazak Folklorü” ve “Kazak Folklorünün Tarihi” adına hacimli eserlerde değinildiği gibi halk edebiyatı araştırılmasında herhangi bir duraklama olmamıştır. Kazak Edebiyatıyla ilgili araştırma eserlerinin 1948 y. ve 1960 y. künyeleri ünlü Avezov kadar bilim adamının özel dikkati ve tashihi üzerine kurulu olması bunların değerini ve ciddiyetini kat kat arttırmıştır. Kazak Folklor Bilimi ile alakalı olan 1972 y. ve 1988 y. yayımlanan iki eserde yer alan veriler, Sosyal Yaşamla ilgili ve olağanüstü masalların (o dönem Nüvel yani Kısa Hikayeler adı kullanılmıyordu) araştırılmasında emeği geçen ünlü devlet adamları ve bilginlerin isimlerinden bahsetmektedir: V.Radlov, G.Potanin, A.Divayev (Ekim Devrimi öncesi devir); S.Seyfullin, M.Avezov, K.Cumalıyev, E.İsmaylov, A.Margulan, N.Smirnova (Sovyet Devri) gibi bilim adamlarının tez, uyarı v.b. çalışmalarına atf yapılmaktadır. Bundan dolayı da adı geçen bilim adamlarının eserleriyle edebi kişilikleri hakkında bilgi vermeye zaruriyet olmamıştır. Ama ele aldığımız konu üzerine, bilhassa Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) hakkında olan görüşlerle ilgili verileri

aydalanmaya gerek vardır. Bu bağlamda, özellikle Kazak Sözlü Edebiyatının araştırılması ve sınıflandırılması konusunda büyük emek harcayan usta edebiyatçı M.O.Avezov’un, E.Ismaylov’un 1960-80 yıllarında yayımlanan eserlerinden Kısa Hikayeli Masallarla (Nüvel) ilgili kısımlarından faydalanır, ondan bir sonraki nesil olarak tanınan E.Kostyuhin, E.Tursinov, S.Kaskabasov gibi bilim adamlarının doktora tezlerini, hikayelerin tekstolojik araştırmaları ve diğer yayım türlerinden veriler aramayı doğru buluyoruz.

XVIII asırlardan sonraki dönemlerde Kazak toprakları üzerinden geçen seyahatçılar, gezginler, büyükelçilikler mensupları, tüccarlar v.s. bulunduğu yerlerin özelliklerinden, halk yaşamından ve alışık gelen huylarından, kişisel yaşamlarından bahsederler. Onlar tabii olarak halkın kültür düzeyine, ev kültürü, toplumsal özelliklerine, tarihiyle inanç, örf-adetlerine, hayvancılık geleneğine, ekonomisine, sanat ile yaşam felsefelerine titizlikle bakmışlardır. Kazak Sözlü Edebiyat mahsullerinin ilk toplanması ve yazıya geçirilmesi aşaması da bu devirlere denk gelmektedir.

Kazak Edebiyatı mahsullerinin ilk araştırılması ve toplanması *Ekim Devrimine* kadar olan çalışmalardandır. Bunu da iki ana şemaya bölerek değerlendiriyoruz:

1. Grubu V.Radlov, N.Potanin gibi Rus asıllı araştırmacılar ise,

2. Grubu da Ş.Ualihanov (daha çok Çokan Velihanov ismiyle tanınır), A.Divayev gibi Kazak asıllı araştırmacılarıdır.

XVIII–XIX asırların I. yarısında Kazak toprakları üzerinden geçen P.Pallas, P.Georgi, A.Levşin v.s. gezginlerin yazılı şekilde bıraktığı veriler günümüze kadar ulaşmış, ama net yazı

şeklinde olan kaynak elimizde bulunmamaktadır. Onların yazılarından kazak masalları hakkında, bir yada birçok masalların ana türüyle birkaç versyonları üzerine bilgi edinmek mümkün ise, bazı masalların ancak özetine değindiklerinden dolayı bilgileri de kısıtlı olmuştur. Daha sonra meydana gelecek Türk-Müslüman asıllı bilginlerin arasından Ç.Velihanov'u, A. Divayev, N.Katanov, B.Daılbayev, S.Seyfullin, O.Alcanov, C.Aymanov, B.Dosımbekov, M.İbragimov v.s. bilim adamları kazak masalları hakkında değerli görüşlerini bildirmişlerdir. Adı geçen bilim adamları toplayıp, yazıya geçirerek edebi Kazakçaya ve Rusçaya çevirerek yayınlamayla meşgul olmuşlardır. Örneğin, XIX yy. ilk Kazak Halkbilimci, eğitici, coğrafi bilimci I.Altınsarin'in, Çokan Velihanov gibi büyüklerin bıraktığı eserler son derece değerlidir. Onların çalışmaları Sosyal yaşamla ilgili masallarla ilgili olmuştur. Altınsarin'in 1879 yılında yayımlayan "Kazak Krestomatisi (Künyesi)" adına eğitim kitabında kazak masallarına bolca yer verilmiştir⁵. Bu eserlerde Kısa Hikayeli Masallara (Nüvel) rastlayamazsak bile dönemi Kazak toplumundaki durumları öğrenmede, halk yaşamı hakkında bilgiler edinmede önemli kaynakları karşı karşıyayız.

Bu devirde Kazakistan topraklarıyla sınırdaş Rusya Eyaletlerinde V.Radlov'un, A.Divayev'in, K.Kraft'ın N.Pantusov'un, V.Vasiliyev'in, G.Potanın'ın, A.E. Alektorov gibi devlet memurlarının, askerilerinin halkbilimciliğiyle ilgili araştırmaları vardır. Adı geçen bilim adamları kazak masalları ile ilgili yazılarını, görüş ve tespitlerini Rusça, orijinal metni de Kazakça olarak Rusya'nın yöresel

veya mahalli basım yayımlarında yayımlamışlardır) (Ävezov 1988:7).

Benzeri örneklerden ünlü Rus doğubilimci V.Radlov'un 1837-1918 yılları arasındaki devlet memuru görevindeyken yaptığı bilimsel çalışmalarını söyleyebiliriz. Radlov 1850-60 yılları arası halk arasından «Han'ın Kızı», «Karaköz Güzel» gibi Kısa Hikayeli Masalları (Nüvel) yazıya geçirerek, kendi yürüttüğü "Halk Edebiyatından Örnekler" adına eserler künyesinde 1870 yılında "Kazak Edebiyatı" adına özel maddesinde, yani 13. kitabında Kazakların 13 masalını yayımlamış, arasında 2 tane Kısa Hikayeli Masal (Nüvel) de mevcuttur (Radlov, 1870, s. 253-335). Bu masalların yayımdaki şekilleri hem sayısal hem de kalite ve tür bakımından kayda değerdir.

V.Radlov'un yayımladığı «Han'ın Kızı» adına masalı halk arasında söylenen «akıllı kadın» deymi ve süjesi ile bağdaşmaktadır. Kısa özeti de şu şekildedir: "Hanın Veziri olan kimse göklerde uçan kazların yükseklerdeki "konuşmalarını" bulmaya/öğrenmeye emir verir. Bu emri de Han'ın kızı öğrenerek "kötü erkeği iyi dişi yönetir" şeklinde konuştular diye cevaplandırır. Han Vezirinin sualini çözemeyen erkeğe han kızı böylece yardım eder, daha sonraları o erkeği diyardaki en akıllı erkeklerin biri yapar. Ama Han, kızını o erkeğe verdiğinde "kötü akılsız erkekle yaşayacaksın" diye serbest bırakır. Ama zaman geçtikçe Han'ın akıllı kızı beceriksiz erkeği akıllı yapar ve güzel yaşamaya devam ederler. Bir müddet geçince bu durumu Han'ın kendisi onaylama yani kabul etme zorunda kalır". Hikaye süjesi de "kötü erkekleri adam yapan sıradan karı milletidir" neticesine yönelir. Radlov'un yayımladığı bu masal halk arasında en çok yaygın olan ve devamlı konuşulan masallar arasında olanlarıdır. Bu masalı XX asır başı

⁵ Altınsarin.İ. Kirgizskaya xrestomatya.Orenburg, 1879. Maktubat . CII6., 1889.

A.Divayev, 1970 yılında Moğolistanlı Kazak araştırmacısı K.Sartkocaulı yazıya geçirir, ana metinle berbaer olan diğer anlamsal versyonlarının açıklamalarını yapar.

Radlov'un yazıya geçirdikleri bilgileri araştıran ve sınıflandıran M.Avezov Ekim Devrimi öncesi olan bilimsel araştırmaların Radlov'ta daha kapsamlı ve kaliteli olduğundan bahsederken Radlov'un bilgi toplarken Kazakçayı iyi derecede bilememesi bazı teknik/orfografik hatalara neden olduğunu bildirir, o dönem masal okuyucuların kişisel hayatlarından, masal başlarken özel giriş yapmaları özelliklerinden haberdar ettiği için Radlov'un çalışmalarını değerli sayar.

Kazakların klasik şekildeki Kısa Hikayeli Masallarının (Nüvel) biri «Atımtay Comart» adına bir masaldır. Ekim Devrimi öncesi yazıya geçirilerek “Horoşi Çelovek – Güzel Adam” adıyla «Turgayskiye Vedomosti» gazetesinin 1898 y. № 14 sayısında yayımlanmıştır. Daha sonraları K.K.Kraft'ın «Kazakların Masaldaki Hayatı» adına makalesi de bu gazetede yayımlanmıştır⁶. Bu hikayenin K.Kraft yayımlayan nüshadan başka Sovyet devrinde kaleme alınan A.Margulan nüshası da mevcuttur. Her iki nüshanın konusu aynı olmakla beraber süje farklılığıyla olaylar zincirlemesi farklılık göstermektedir. K.Kraft'ın Rusça metninde Kazak bozkırlarındaki Atımtay'ın portresine ağırlık veriliyorsa, A.Margulan nüshasında da doğu kökenli milletlerin edebiyatı nahtsulleri araya girer, olaylar zincirlemesi kazak topraklarının dışına sarkarak şehir sakini Atımtay portesi farklı yönde verilir. Kazaklı ortamda büyüyen Atımtay çocukluğundan başlayıp, biyimişken kendisi gibi yoksul çocuklara yardım eder, hayırseverlik ve kişisel merhamete daha yakın

olur. O'nun git gide büyüyen karizmasını kıskanan Han özel tim askerinin birine “ya O'nun başını yada “Akkuş” adına bindiği atı getirmeyi” emreder. Ama Han emriyle öldürmeye gelen asker Atımtay'ın son derece iyimser misafirperliğiyle karşılaşarak, hatta Han'ın “getir” dediği atı keserek etini ikram alınca asıl amacını unuturlar, anında sonunda öldürme planından da vazgeçerler. O anlarda Atımtay “Benim başımı kendin kes” diye Han'a kendisi gelir. Bunun kadar cesareti, yiğitliği beklemeyen han şaşırır, yaptığı hatayı üzerine alarak Atımtay'ın kahramanlığına, cesaretine başını eğer. K.Kraft'ın araştırmalarında “İyi Kişi” (Kazak Masalı) adına yayınlanan Rusça metninin asli şekli belli değildir. Belki yazma esnasında anında Rusçaya çevrilerek yazılmış olabilir. Kitapta masalın Kazakistan'ın kuzey yörelerindeki “Torgay Eyaleti, Aktöbe İlçesi, Börte Kasabası, No 2 köyünün sakini Mambetcan İbragimov'un söylediklerinden yazılmıştır” notu mevcuttur. Günümüzde “Atımtay Comart” masalı çeşitli basım yayınlarında olanlarıyla beraber 1939 y. A.Margulan tarafından yazılan nüshasıyla arşive iade edilmiştir ki, bütün ilgili atflar bu nüsha zerinden yapılmaktadır. Bu devrler başı, özellikle araştırmacı K.Kraft'ın sayesinde “Atımtay Comart” dahil, “Ayaz Biy” gibi Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) yazıya geçirilmiş, Rusça çevrilerek çeşitli basım-yayımlarda yayınlanmıştır.

Sovyetler devrinde A.Margulan tarafından yazıya geçirilen nüshada Mısırlı Atımtay Bağdat şehrinde kendinden bile daha akıllı olduğu söylenen Banu Halım'ın ismini duyar, arayıp bulmaya karar verir. Banu'dan bu kadar akıllılığın sırrını sorduğunda, “Bu yerden altı ay sürecek kadar mesafede bulunan, kendisinden daha akıllı ve cömert olan ve “cevher saçan”, diyerek Gauharşasma'ya gönderir.

⁶ Kraft.N.N İz kirgizskoy starını.Orenburg, 1900.

Gauharşasma Atımtay'ı, mesafesi dört ay kadar sürecek yerde Kuran-ı Kerim'in ancak iki-üç ayetini okuyup oturan bir ihtyara doğru yönlendirir. İhtyar da Atımtay'a gördüğünü, bildiğini aktarak yeniden Gauhar'a gönderir. O Atımtay'a kendi sırnı aktarır, yeniden Banu'ya yollar. Anında sonunda Atımtay ile Banu'yun cömertliği eşdeğer olup birbirleriyle evlenirler. Her iki nüshanın ana konusu aynıdır: halka hizmet etme, kişilerin yaşam kalitesini yükzeltme, mümkün olduğu kadar perişan hali olanlara destekte bulunma gibi insani ve hayırseverliğe çağıran anlamları bulabiliyoruz. Yine de doğu kökenli Atımtay'ın cömertliği ile akıllılığı tasvir edilirse de daha çok Atımtay'ın akıllı kişilerle cömertliği arama işine, iyliği arama ve bulma maksadına ağırlık verilir. Benzeri konulardaki halk mahsullerininin tipolojik ve teorik meselelerini araştırma yeni nesil folklörbilimcilere, halkbilimci ve toplumbilimcilerin araştırmalarına iyi kaynak olmaktadır.

XIX-XX asır başları Kazakistan'ın batı yörelerinde Kısa Hikayeli Masalların (Nüvel) örnek metinlerini toplamaya A.E.Alektorov, N.Katanov, İ.Zaytsev gibi Rus kökenli araştırmacılarla beraber sıradan öğretim üyeleri de katılmışlardır. 1909 y. Bökey Ordası (Eyaleti) olarak bilinen İç Kazak Ordusunda Kazak-Rus okulunun öğretmeni İ.Zaytsev il il dolaşarak yazıya geçirdiği "Köpes (tüccar) Kızı ile Mulla", "Bir Kişiyin Üç Oğlu Hakkında" adına Kısa Hikayeli Masalların (Nüvel) yazılı nüshalarını o dönem tanınmış doğubilimci N.F.Katanov'a (1861-1920) yollar. Bunlar "Katanov Fonu" adına fonda saklı bulunmaktadır. "Köpes Kızı ile Mulla" kısaca olan, dili uyanık, derin manaları olan güzel masaldır. Benzeri masalların süjeleri genellikle aynıdır; aldatmacılık, yaramazlık yapma, haksız olarak mal-mülk kazanma ki, bunların geçici

olması, aldatmacılığa aldırma, kendi kendini kandırma gibi öğütlerden ibarettir. Hatta bu tip mal-mülk kazanmanın sonu ölümle sonuçlanacağına dair bilgiler, uyarılar da bolca rastlanır.

Han'a emanet bırakılan zengin tüccarın hanımıyla genç kızı, tüccara Kuran-ı Kerim okumaya gelen mullanın yanında bulunanların hepsi soygunculuğuna uğrayarak perişan hale gelirler. Han da yardım elini uzatmayınca şehirde dolaşırlar ve kaybolma acısını çekerler. Bunların durumunu gören ve endişe duyan serçeler onların bu halden nasıl çıkabileceklerini bir ağacın altında mola verdikleri anda hikaye ile iletirler. Akıllı kız kuşların dediklerini anlayarak ağacın dibinden değerli taşı bularak, el ettikleri gelire eski evinin yerine yeni ev inşaa ettirirler. Evine eski mullayı tekrar davet eder, geçmişte yaptığı hainliği için tutuklarlar. Han akıllı vezirinin yardımıyla mullaya sert ceza vermeyi kararlaştırır. Kız ile annesi muradlarına erişirler. Bu masalı işiten yada okuyan kimse kendi hayatına gerekli olan öğütleri, eğitici maddeleri bulur. Böylece yaşama olan fikri değişir, adaletliğe, merhamete daha yakınlaşır.

Bu masalların Tatarstan'daki Kazan Üniversitesinin Bilimsel Kütüphanesinde Elyazmaları fonunda saklı olduğunu 1954 y. folklör araştırmacısı M.Gumarıva beyan etmiştir. Bunun kopyası Kazak SSC Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü Elyazmaları Fonuna iade edilmiştir. Fondaki kopy arab asıllı harflerle Kazakçadır. Hikaye 1964 y. ilk defa «Kazak Masalları» klitaplar serisi yayımında dönemi ideoloji sansüründen geçirilerek, kısaltarak ve değişiklik yaptırılarak neşredilmiştir. En olumsuz ve üzücü yönü de günümüz ders kitapları dahil, Sovyet döneminde sansürden geçen kısaltmış ve

düzeltilmiş şekli piyasaya o şekilde sürülmüştür.

Kazak Edebiyatı ve folklörü örneklerini yayımlamada «Dala Ualayatının Gazeti» adına gazetenin rolü büyüktür. Bibliyograf-bilim adamı Ü.Subhanberdina'nın yayımladığı “Kazakların Ekim Devrimi Öncesi Medyası” adına eserinde bu konu daha geniş ele alınmıştır. Bu gazetede yayımlanan “Masal” başlığı altındaki Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) felsefi süjelerle ilgili kurulduğundan bahsedilir. Akıl satmakla meşgul olan akıl satıcısından alınan “Düşünerek Yap” masalı sayesinde yaşamını devam ettirebilme fırsatını bulan Han, bu olaydan sonra bütün doktorlarla hastalığı giderenlere iyimser bakmaya başlar. Eserin asıl amacı milleti ve gençleri “düşünerek yapmaya” çağırma ki, “düşünülmüş olarak yapılan iş – faydalı olur”.

Bu hikaye “Önege - Öğüt” başlığı altında A.Margulan'ın iade eden nüshasıyla süje bakımından, özellikle adam ölümüyle biten konularıyla hemen hemen aynı olmaktadır. Yine o nüshalarda Han'ın hayatı “akıllı” lafın gücüyle alakalı olmayan, ama “kendi kendine iki kere ölümden kurlatılmış” olaylarla ilgili olmaktadır. «Önege» masalında Han'ın doktoru kuaförcüye değiştirilmiştir. Kuaför Han'ın saçlarını keserken veziri veren altın bıçakla kesmeyip kendine ait ağaç kollu bıçağıyla keser. Böylece Han'ı ölümden kurtarmış oluyor. Çünkü “Ne yaparsan da düşünerek yap, yoksa perişan olursun” yazısını okur. Bu nüshada Han'ın akıl satıcısını “Han Vezir'i” yapması, Han'ın “akıllı laf” sayesinde yine bir tehlikeyi atlattığını, “cinayette bulunmak isteyen ekmek pişirciden kurtulmasına dair” bilgileri sunar. Okurlara tanınmış bu nüsha Sovyet devrinde yazıya geçirilir, bilimsel kütüphanede saklı bulunur. 1957 y. «Kazak Masalları» künyesinde, 2011 yılında da

“Babalar Sözü” kitaplar serisinde yayımlanmıştır.

«Dala Ualayatı Gazeti» adına gazetede Kazakça ve Rusça olarak yayımlanan nüshalarını birkaç yıl sonra A.Divayev'in «Sır-Derya Bölgesinden Halkbilim Verileri» şeklinde Türkistan kolu yayımının 1903 y. №1 sayısında yer alır. Daha sonra bu hikayeyi N.N.Pantusov adına Rus araştırmacısı “Halk Edebiyatından Örnekler” adına künyesinin 1909 y. XXV cildinde yayımlayacaktır. Böylece Kısa Hikayeli Masal (Nüvel) mahsulleri iki asır gibi zaman diliminde 10-15 yıl içerisinde 3 yayım türünde Kazakistan'ın çeşitli yörelerinde kitap haline gelmiştir. Bununla beraber adı geçen devrelerde okul eğitimi malzemesi olarak geniş şekilde kullanıldığını bazı resmi belgelerden öğrenebiliyoruz.

Kısa Hikayeli Masalları (Nüvel) toplama ve araştırma çalışmalarını yürütme işlerine dönemi SSCB Bilimler Akademisi Kazak Şubesi olarak bilinen Kazak SSC BA Dil ve Edebiyat Enstitüsünün çalışanları, tekstolojik ve endeksasyon çalışmalarını yürütenleri, el yazmaları fonunda çalışanları büyük emek harcamışlardır. Bunların arasında M.O.Avezov, K.Cumaliyev, M.Gabdullin, A.Margulan, E.Ismayilov, N.Smirnova, M.Gumarova, T.Sıdıkov, B.Uahatov, B.Adambaev, G.Sultangaliyeva, T.Kanagatov v.d. fazlasıyla çalışmışlardır.

Bu devirlerde Kazak masallarının yazıya geçirilmesi döneme göre standart şekilde yapılarak, malzemeler ülkenin çeşitli yerlerine gönderilen bilimsel ekspedisyondan raporlarında yer alırdı. Çalışanlar da tabii olarak Bilim Akademisi görevlileri, akademisyen ve staj öğrencileri, yörsel kıdemli büyükleri, öğretmenler, hilayeciler, destancılarla şairlerden oluşurdu. Dönemi hikaye onun içerisinde Kısa

Hikayeli Masalların (Nüvel) toplanması sayısızca diyebeceğimiz kadar kalabalıktı. Bütün malzemeler eşi bulunamaz milli değerler arasından yer almaktadır. Arşiv verilerini karıştırınca bilimsel ekspedisyona yada yazıya geçirme çalışmalarının 1920-30 yılları sularında duraklama noktasında olduğunu fark ederiz. Bu dönem ülkemizin sosyal yaşamıyla toplumsal çalkantılarında olduğu zaman olarak bilinir. Ama bu aralarda bile A.Divayev'in başkanlığı altında bilimsel ekspedisyona organize edilmesi çalışması rastlanmaktadır ⁷. Bunu da arşiv verilerinden görebiliyoruz.

Günümüz Kısa Hikayeli Masallar (Nüvel) Fonu malzemeleri 1940-70 yılları arasında yazıya geçirilenlerdendir. Bu zamanlarda halkın manevi zenginliğini derlemeye, toplamaya K.Sügirbetov, S.Berikbolayev gibi bilim adamları büyük çaba harcamıştır. Kızılorda'lı Rahmet Mazhocayev'in, Semey'li İsa Baynazaroglu'nun çalışmaları kayda değerdir.

Kazak Kısa Hikayeli Masallarla (Nüvel) ilgili olarak yapılan çalışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bu çalışmalar genel olarak farklı boyut ve içerikte eski masalların metin neşirlerinin tekrarından ve incelenmesinden ibarettir.

Kaynakça:

1. Avezov,M, Kazak Ertegileri [Kazak Masalları], Kazmemkorkemadep Yayınları, Almatı, 1957.
2. Avezov,M. *Folklor Yazıları, Seçmeler* (Haz. Yrd. Doç. Ali Abbas Çınar). Ankara: Bilig Yay., 1997.
3. Avezov, M– Ismayilov,E “Ertegiler”, Kazak Ertegileri,1. Tom, Almatı 1957.
4. Altınşarin.İ. Kirgizskaya xrestomatya.Orenburg, 1879. Maktubat . CII6., 1889Gabdulın, M, (1958), Kazak Halkının Ağız Edebiyeti (Kazak Sözlü Edebiyatı), Kazakistan Memlekettik Okuv Pedagogikalık Yayınları, Almatı.
5. Dibayev A.A. Etnografitheskit materualı.Vıp. I. 1892. Taşkent.Vıp. II. 1893. Vıp. III. 1894. Vıp. IV. Vıp. V. 1896. Vıp VI. 1897, 1900. Ensiklopediya, C:İv, Qazaq Ensiklopediya Yayınları, Almatı, 1989.
6. Kaşkabasov, S., Janazık, Avdarma Baspası, S. 200-218, Astana, 2002.
7. Kazak Edebiyatının Tarihi. 1.2.3. Cilt, Alma-Ata, 1968.
8. Kazak Edebiyatının Tarihi. 4.5.6. Cilt, Alma-Ata, 1968.
9. Kraft N.N. İz kirgizskoi starını. Orenburg, 1900.
10. Pantusov, N. N. Materialı K İzuçeniyu Kaşak-Kirgizkago Naryaçıya, Vıpusk 5. Kazan 1902.
11. Pantusov N. N., Obrasztı Kirgizskoy Narodnoy Literaturı, Kazan, 1909.

⁷ Dibayev A.A. Etnografitheskit materualı.Vıp. I. 1892. Taşkent.Vıp. II. 1893. Vıp. III. 1894. Vıp. IV. Vıp. V. 1896. Vıp VI. 1897, 1900.

Қазаргі Қазақ Және Қытай Тіліндегі Кірме Сөздердің Лексика-Семантикалық Ерекшеліктері Nowadays Kazakh And Chinese Words And Their Lexical-Semantic Features

Farida ORAZAKINKIZI, Ashimbay NURKASIM

унив.доценті Фарида ОРАЗАҚЫНҚЫЗЫ, Ашимбай НҰРҚАСЫМ

Абай атындағы ҚазҰПУ. Алматы, Қазақстан

faridak09@mail.ru

Түйіндеме: Мақалада қазақ және қытай тілдеріндегі кірме сөздердің лексика-семантикалық ерекшеліктері қарастырылады. Қандай да бір тілге басқа тілден кірме сөздердің енуі сол тілдің дамуына қажетті табиғи үдеріс болып табылады. Кірме сөздер дегеніміз-тілдің өзіндік сөзжасам тәсілімен емес, басқа тілдердің ықпалымен жасалған немесе олардан енген сөздер. Қазақ және қытай тілдерінің лексикалық құрамына кірме сөздердің көптеп еніп, тілге сіңісіп, табиғи түрде қалыптасып кеткені сонша, тіпті кірме сөздерді, төл сөздерден ажырату қиын. Қазақ тіліне кірме сөздердің басым бөлігі араб, парсы, моңғол және орыс тілінен енген болса, қытай тіліндегі кірме сөздер тобын ағылшын, тибет, маньчжур, моңғол, жапон және орыс тілдері құрайды. Тілдің сөздік құрамының толығып кемелденуі бір ғана өзінің ішкі мүмкіншіліктері арқылы болып қоймайды. Сонымен қатар өзінде жоқ сөзді өзге тілдерден ауысып алу арқылы да тіл өзінің сөздік құрамын байытып, жетілдіріп отырады. Қай тілдің болса да, сөздік құрамы өзінің даму барысында басқа тілдерден енген сөздерменде толысып отырады. Бір тілден екінші тілге сөз ену тарихи жағдайға және экономикалық, сауда, саяси және мәдени қатынастарға байланысты болады. Мұндай мемлекетаралық қатынастар халықтардың бір-біріне зат алмастыруымен қатар, ол заттардың атауларын да ауыстыруға мүмкіндік береді. Бір тілден екінші тілге ауысудың ұзақ жолын басып өткен, әрқайсысы әртүрлі кезеңдерде келіп басқа тілге енген мұндай сөздердің сыртқы, дыбыстық тұлғасы тұрақсыз болып келетіндігі де мақалада баяндалады.

Тірек сөздер: қазақ тілі, қытай тілі, кірме сөздер, лексика

Abstract: In this article borrowings in the Kazakh and Chinese languages and their lexical-semantic features are considered. Entry into any language of borrowed words from other languages, is a natural process that is required by the development of the language. Borrowed words are such words which are made not by building by means of the language itself, but under the influence of other languages or which entered from it. A lot of borrowed words are merged into the Kazakh and Chinese languages' lexical content and are so naturally formed so it is very difficult to differentiate borrowings from original words. In the Kazakh language most of the borrowed words are from the Arabic, Persian, Mongol and Russian languages, while the group of borrowings of the Chinese language consists of the English, Tibetan, Manchurian, Mongolian, Japanese and Russian languages. Vocabulary of the language is not enriched only through its own internal capabilities. At the same time, the vocabulary of the language is also enriched and improved by borrowing words not existing in the language. Any language's vocabulary in the course of its development, is improved by entry of words from other languages. Entry of a word from one language into another depends on historical situation and on the economic, trade, political and cultural relations. Such interstate relations between the nations allows not only changing things, but also changing the names of the things. This article demonstrates the long period of changing borrowings from one language into another language by describing unstable external, phonetic features of the borrowed words.

Keywords: Kazakh language, Chinese language, vocabulary, borrowing words

Кез келген тілдің, сөздік құрамы өзінің даму барысында басқа тілдерден енген сөздермен толығып отырады. Бір тілден екінші тілге сөз ену тарихи жағдайға және экономикалық, сауда, саяси немесе мәдени қатынастарға байланысты болады. Мұндай мемлекетаралық қатынастар халықтардың бір-біріне зат алмастыруымен қатар, ол заттардың атауларын да ауыстыруға мүмкіндік береді. Оны лексикада кірме сөздер деп атайды. Кірме сөздер-тіларалық қарым-қатынас нәтижесінде бір тілден екінші тілге ауысқан бөгде тілдік элементтер. Қазақ тіліне кірме сөздердің басым бөлігі араб, парсы, моңғол және орыс тілінен енген

Араб- парсы тілдерінен сөз ену негізінде VIII–XI ғасырлардағы исламның енуіге байланысты. Моңғол тілінен сөздер Қазақстанның Монғол империясының құрамында болған кезде (XII–XIII ғасырларда) кірген. Орыс тілінен қазақ тіліне сөз ену қазақтардың Ресей империясының құрамына енуінен кейін (XVIII ғасырдан бастап) басталды.

Қазақ тілі лексикасынан орын алып, қазақ халқы сөздігінің бір арнасы болған араб, парсы, иран тілдерінен қазақ тіліне сөз ену ертеден, сонау VIII–IX ғасырлардан басталады. VIII ғасыр шамасында арабтар Орта Азия және Қазақстан жерін басып алады.

Көрнекті тіл мамандары В.В. Радлов және Н.Т. Сауранбаевтың зерттеулері бойынша қазақ тілінде араб-парсы тілдерінен VIII-XI ғасырларда енген сөздердің сан мөлшері өзге түркі халықтарына қарағанда недәуір аз екендігін көрсеткен болатын. Белгілі тіл білімінің зерттеушісі Ш.Қ. Бектұров қазақ тіліне араб-парсы сөздері тәжік және өзбек

тілдері арқылы мынадай жолдармен енгендігін айтады (Болғанбаев Ә, 2001, 56 б):

1. Шаруашылық, сауда қатынастары арқылы енген сөздер: *айна, таға, орамал, перде, базар, таразы, т.б.*

2. Мәдени және ғылыми қарым-қатынастар арқылы, әсіресе, Фирдоуси, Науаи, Омар Хайям мен Хафиз шығармаларымен бірге енді: *мектеп, мереке, емтихан, ғылым, ғалым, пән, медресе, мағлұмат, т.б.*

3. Исламға байланысты енген сөздер: *құдай, Алла, молда, мешіт, шариғат, ораза, намаз, аруақ, ақырет, мұнара, т.б.*

Қазіргі қазақ тіліндегі араб сөздерін мынадай сегіз топтарға бөлуге болады:

1. Оқу білім, ғылым мен мәдениетке байланысты сөздер: *ғылым, өнер, мәдениет, кә- мелет, тарих, тәжірибе, дәреже, дәріс, мұғалім, дәлел, қағида, мәселе, жасау, қате, шә- кірт, т.б.*

2. Жазуға байланысты сөздер: *хат, әліппе, қалам, кітап, дәптер, мақала, мәтін, мазмұн, т.б.*

3. Абстракт жалпылама атаулары: *абырой, ақыл, мейір, парыз, нәпсі, қадір, құрмет, махаббат, пейіл, несін, тағдыр, т.б.*

4. Әлеуметтік және саясаттық жағдайға байланысты сөздер: *мемлекет, әмір, мәжіліс, әлеумет, үкімет, құқық, мекеме, әділет, құжат, әдет, т.б.*

5. Дінге байланысты сөздер: *дін, мешіт, мұнара, шариғат, жасағат, хақ, ақиқат, зекет, муфти, әулие, т.б.*

6. Кісі атаулары: *Айша, Әнуар, Бақыт, Ғабит, Дәулет, Қадыр, Райхан, Сәбит, т.б.*

7. Уақыт атаулары: *уақыт, дәуір, дәурен, заман, ғасыр, маусым, жұма, сағат, т.б.*

8. Түрлі құбылыс атаулары: *дүние, сағат, табиғат, сахара, мекен, тағам, мүмкін.*

Парсы-қазақ тілдерінде қолданылатын ортақ сөздер қатары тілдік қатысымда жиі кездеседі. Кейбір сөздердің тілдік қолданыстағы мағыналары бірдей болса, ал кейбір сөздер- де екі тілде беретін ұғымында мағыналық парық бар. Мысалы: мына сөздердің қазақ және парсы тілдеріндегі айтылуында аз-кем дыбыстық айырмашылық (парық) бар, ал мағыналары бірдей, яки жақын болып келеді.

Монғол тілінен қазақ тіліне енген сөзде

Қазақ халқы өткен ғасырларда монғол халқымен де белгілі қарым-қатынаста болған. Соның нәтижесінде бұл халықтардан да қазақ тіліне бірсыпыра сөз еніп, сөздік құрамды біршама байыта түскен. (Базылхан Б. 1973, 125 б)

1219–1221 жылдары Шыңғыс хан Қазақстан мен Орта Азияны жаулап алған. Ұзақ уақыттың ішінде Қазақстан Монғол империясының құрамында болған. Монғол тілінен сөз ену кезеңі XII-XIII ғасыр деп саналады. Монғол тілінен қазақ тіліне енген сөздер негізгі үш топқа бөлуге болады:

1) ел билеуге мен мемлекетке байланысты сөздер:

хан, ұлыс, нөкер, жасақ, аймақ, жарлық, т.б.

2) жер-су атаулары (негізінде Шығыс және Оңтүстік Қазақстанның топонимдері):

Алтай, Тарбағатай, Нарынқол, Нұра, Баянауыл, Зайсан, Қордай, т.б.

3) басқа сөздер мен атаулар: *жыл, жол,*

жиен, нұр, жаға, т.б.

Орыс тілінен енген сөздер

Орыс тілінен қазақ тіліне сөз ену сонау XVIII ғасырдан басталады. Орыс халқы мен қазақ халқының саяси-экономикалық және мәдени-ағарту істері негізіндегі тығыз байланысы қазақтардың орыс патшалығының, Ресей империясының құрамына енуінен кейін (яғни 1731 жылдан кейін) күшейгені белгілі. Сол кезде қазақ елінде ел билеудің хандық формасы біртіндеп ыдырай бастап, патшалық тәртіп бойынша жаңадан әкімшілік ел билеу орындарының құрылуы мен байланысты қазақ тіліне мынандай сөздер енді: *болыс* (волость, волостной), *ыстаршы* (старшина), *шенеунік* (чиновник), *сот* (судья, суд), *поштабай* (почтовый).

Сауда-саттыққа, өмірлік бұйымтайлардың атына байланысты: *жәрмеңке* (ярмарка), *көпес* (купец), *сәтен* (сатин), *сиса* (ситец), *шайнек* (чайник), *шай* (чай), *самауыр* (самовар), *жәшік* (ящик), *бәтеңке* (ботинки).

Орыс сөздерінің қазақ тіліне еніп, жиі жұмсалыуының өмірлік қажеттілігі оларды солай айтып, солай қолдануға мәжбүр ететін жай тілде ол ұғымды бере алатын баламасының жоқтығы. Мысалы, *от арба* (пойыз), *ыстанса* (станция), *қара айғыр* (паровоз).

Орыс тілінен қазақ тіліне сөз қабылдаудың тарихи кезендері, шығыстанушы Б.А. Сүлейменова айтқандай, үш кезеңге бөлінеді:

1. XVII–XIX ғасырлар арасы.
2. XIX ғасыр мен XX ғасырдың 30-жылдарына дейін.
3. 1930 жылдардан қазірге дейін.

Ғ.Ғ. Мұсабаев, филология ғылымдарының докторы, профессор, орыс тілінен енген сөздерді негізінен бес кезеңге бөледі

1 кезең – XVII ғасырдың басына дейінгі кезең. Бұл кезеңге дейін орыс халқы мен қазақ халқының арасында соншалықты күшті байланысы болғанмен, екі халық арасында аз болса да қарым-қатынас болып тұрғандығы байқалады. Мысалы, сол кездегі мынадай сөздерді атауға болады: *жүлік* (жүлік), *саман* (үлкен кірпіш), т.б.

2 кезең – XVII ғасырдың басынан бастап XVIII ғасырдың іші болған. Бұл кезеңде орыс халқы мен қазақ халқының қоныс араласуы, соның нәтижесінде қалалар мен бекеттер салына бастайды. Осы кезде мынадай сөздер қазақ тілінде кездесе береді: *императрица*, *полковник*, *указ*, *генерал*, *губернатор*, *господин*, *граф*, т.б.

3 кезең – XIX ғасырдың II жартысы болады. Бұл кезде мынадай сөздер пайда болады: *ашмашке* (восьмушка), *дога* (дуга), *қамыт* (хомут), т.б.

4 кезең – XX ғасырдың бас кезі болады. Осы кезде мынадай сөздер пайда болды: *доктор*, *фельдшер*, *агроном*, *электр*, т.б.

5 кезең – 1920-сыншы жылдардан кейінгі дәуір. Бұл кезде мына сияқты сөздер орыс тілінен енді: *директор*, *телевизор*, *сервант*, *гарнитур*, т.б.

Бұлай болу барынша шартты. Алдымен орыс тілі кірме сөздерінің қазақ тілі тарихына енуі XVII ғасырдан басталады дегенді шартты түрде ғана айтуға болады. Бұған қарап оның алдымен қазақ тілінде орыс тілінен енген сөздер болған жоқ деп түсіндеу керек. Бұл құбылысты тек халық тарихының белді белестерімен де ұштастыру жеткіліксіз болар. Мысалы, Абайдың өлеңіндегі «Интернатта оқып жүр талай қазақ баласы», «Единица – жақсысы, ерген елі бейне көл» дегендегі *интернат*, *единица* орыс сөздері екі халық арасындағы тілдік байланыстың күшейгендігін көрсетеді (Байменова Б.Ж. 2009. – №4 (16)).

Жоғарыда атап өткеніміздей, бір тілге, екінші тілден сөздердің енуінің өз ерекшелігі, өз тарихы, өз оқиғасы болады екен. Сондай тілдердің бірі қытай тілі.

Қазіргі кездегі кез келген тілдің дамуын, кірме сөздерсіз елестету мүмкін емес. Қытай тіліне кірме сөздердің енуі, ерте кезеңнен елдермен экономикалық, саяси және мәдени байланыстардың орнауымен қатар басталған. Алайд қытай тіліне кірме сөздердің енуін ғылыми тұрғыда зерттеу XX ғ басында басталды. Бұл туралы толығырақ, «Қытай тіліне кірме сөздердің енуі» атты зерттеуінде Ши Ювэй көрсеткен. Қытайдың лингвист ғалымдары өкінішке орай, кірме сөздермен айналысатын мамандардың жоқтығын тілге тиек етеді. Изи Сяньлиньнің пайымдауынша, дәстүрлі түрде дамыған елдерде, лексиканың кірме сөздер саласымен айналысатын мамандар жұмыс жасайды, ол біздің елдегі қалыптасқан жағдай мүлде басқаша, кірме сөздер жинағы немесе сөздіктер, кірме сөздер лексикасы саласында жұмыс атқаратын лингвистер аз.

Ал бүгінде қытай тіліндегі кірме сөздер саласына көп көңіл бөлінуде. Осы салада зерттеу жүргізіп жүрген лингвистер қатарына Ван Ли, Гао Миняя, Ло Чанпэя және тағы басқаларын жатқызуға болады. Қытай тілінің лексикасын зерттейтін лингвистердің зерттеу нәтижелері бойынша, қытай тіліндегі кірме сөздер тобын ағылшын, тибет, маньчжур, моңғол, жапон және орыс, санскрит тілдері құрайды.

Ли Сияндунның пікірінше, қытай тіліндегі кірме сөздердің зерттелуі, тарихи кезеңдермен беріледі (Ли Сяндун. 2003 30-34 б)

- 1 Цинь Хан Тань үстемдік еткен кезең
- 2 XIX ғ басы мен XX ғ соңы
- 3 XX ғ дан бүгінге дейінгі кезең

Қытай елі біраз жылдар бойы шығыс әлемінен алыстап, маньчжур, монғол, индус сияқты көршілес елдерімен де қарым-қатынасын үзіп алды. Қытай елі буддизмді қабылдағаннан бастап, тілдеріне санскрит тілінен енген жаңа сөздер ене бастады. Кейбір сөздер кірме сөздер, ескірген сөзге айналып үлгерген. Ол сөздердің қатарына 佛陀 futuo - Будда, 喇嘛 lama - лама, 韦驮 weiduo - Веда, 阿罗汉 aluohan - алохань, 释迦牟尼 shijia mouni - Шанья- Муни сынды сөздерді жатқыза аламыз.

Ал, 20 ғ алғашқы онжылдығында, маркстік идеологияның таралуымен қатар, қытай тілі мынандай қоғамдық саяси терминдермен толықты. 马克思主义 makesi zhuyi - марксизм (马克思 makesi - Маркс + 主义, кірме сөз жұрнағы «-изм», идея, доктрина), 马克思列宁主义 makesi liening zhuyi - марксизм-ленинизм (马克思 makesi -

Маркс + 列宁 liening - Ленин + жұрнақ «-изм», идея, доктрина), 社会主义 shehui zhuyi (社会 shehui - әлеует + жұрнақ «-изм», идея, доктрина), 资本主义 ziben zhuyi (资本 ziben - капитал + жұрнақ «-изм», идея, доктрина) және т.б

Семенас А. Л.– 1997. 48-57 б)

Қытай тіліне жапон тілінен кірме сөздердің енуінің өз тарихы бар. Оны қытай-жапон соғысымен байланыстыруға болады. Екінші ұлы отан соғысына дейінгі кезеңде Тайваньда орын алған соғыс нәтижесінде, қытай тіліне жапон тілінен соғыс жағдайына сәйкес келетін біршама терминдер енген. Жапон тілі қытай тілінің лексикасының құрылымына аздаған өзгерістер алып келді. Мысалы: 场合 changhe - жағдай, 场所 changsuo - орын, 手续 shouxu –іс жүзінде. Бұл кірме термин сөздер ежелгі қытай лексикалық элементінен құралған, сол үшін де мағынасы бір, бір түбірлі сөздердің қайталануынан жасалады. Оған мысал, 场所 changsuo (орын) зат есімі 场 chang (алаң, аймақ, зал) және 所 suo орын сөздерінен құралып, бір ғана орын дегенді білдіреді.

Сондай-ақ, ғалымдардың пайымдауынша қытай тілінде, жанама және екінші рет енген, кірме сөздердің де саны аз емес. Ол сөздер қытай тіліне тікелей емес, басқа тілдің лексикасы арқылы енген. Ондай термин кірме сөздердің қатарын ағылшын тілінен енген сөздер құрайды. Мысалы, 披萨 biza «пицца» (ит. pizza) және 马得拉酒 madela jiu «мадера» (фр. Madeira) сөздерінің түбірі итальян және француз тілі болсада, олар қытай тіліне ағылшын тіліндегі дереккөздер арқылы енген.

Қытай тіліндегі сөздіктердің біршамасы орыс тілінен енген. Әрине, оның себебін түсіндіру де, түсінуде оңай. Себебі шекаралары бір, көршілес елдердің, тілдік заңдылығыда ұқсас. Бір тілден, екінші тілге ену кезінде, қытай-орыс қатынасына байланысты, экономикалық, саяси және мәдени факторларға лайықтап терминдер ендіріліп отырған. Қытай тіліне орыс тілінен енген сөздердің саны аса көп емес. Көбінде ұлттық болмысты суреттейтін тағам, сусындар, мәдени элементтер, тарихқа қатысты терминдер енген. Мысалы.: 列巴 lieba - нан; 克瓦斯 kewasi - квас, 克非儿 kefeier - айран, 伏特加 futejia - арақ, 布尔什维克 buershiweike – большевик және т.б.

Қазіргі кездегі кірме сөздердің қатарында, американа ағылшын тілінен тікелей енген сөздер бар. Бұл термин сөздер саясат, экономика, қаржы, компьютерлік техника және басқа да салаларды қамтиды. 写字板 - Word Pad (写字 – иероглиф жазу, 板 – тақта), 迪斯科 disike - диско (ағылшынның disco), 奔腾 benteng - Пентиум (ағылшынның Pentium), 酷 ku – керемет (ағылшынның cool), 比特 bite - бит (ағылшынның bit), 快餐 kuaican - фаст-фуд (ағылшынның fast-food: жылдам + тағам), 下载 xiazai – интернеттен жүктеп алу (ағылшынның download: 下 down - төмен, load и 载 жүктеу) және т.б Кейбір кірме сөздер, жаңа түсініктер беру үшін сәнге айналған сөздердің мағынасын білдіру үшін енген деп саналады. Жастар арасындағы қытай тілінде өз тілін ағылшын тілімен сәндеу әдетке айналған. 拜拜 bai- bai (ағылшын тілінен bye-bye, «сәу

болыңыз») жастар арасындағы бастапқы мағынасы 再见 zaijian.

Қытай лингвистері мына жағдайға баса назар аударады. Ағылшын тілінен енетін сөздер путунхуаға (ҚХР ресми тілі), еніп келеді. Тікелей емес, қытай диалектері арқылы қытай тілінің лексикасына гуандун арқылы енуде. Бұл қытай тілінің ішінара жүйесінде екінші реет кірігу деп аталады. Олардың лексикалық және фонетикалық жүйелері путунхуадан өзгеше болады. Гуандундық диалект, Гонконгтің бір ғана провинциясында, ағылшын тілінен қытай тіліне енген сөздердің қатарын көптеп қолданып отырады. Мысалы, автобус сөзі 巴士 bashi («bus» сөзінен), 的士 dishi - такси taxi сөзінен), 波士 boshi - босс, бастық (бастық сөзінен), 十多 shiduo - магазин (store сөзінен) путунхуа тікелей емес, гуандун диалекті арқылы енген.

(Ши Ювэй. О связи современного китайского языка и иностранных заимствований)

Қазақ тіліндегі сияқты, қытай тілінің лексикасына кірме сөздер біршама өзгерістер алып келген деп айта аламыз. Оған мақала барысында қарастырған мәселелеріміз, кірме сөздердің дереккөздерінің шығуына тоқталып өтуіміз, өзге тілден енген сөздердің лексика-семантикалық мағыналарын, ерекшеліктерін ашып көрсете алуымыз негіз бола алады.

Қорытындылай келе, екі тілдегі кірме сөздердің ұқсастығында аздап байқадық. Екі тілге де орыс тілінен біршама сөздер енген. Көршілес жатқан елдер болғандықтан, шекарамыздың ғана емес, тілдік шекарамыздың көршілес болғаныда дұрыс шығар. Орыс тілімен

қатар, екі тілге де ағылшын тілінен енген сөздер өте көп. Оларды жеке талдар болсақ, ауқымды тақырыпқа айналып кетер еді. Ағылшын тілінен сөздердің енуіне, бірден бір себеп, әлемдік жаһандану үрдісі.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Болғанбаев Ә. Қазақ тілі лексикасы. – Алматы: Рауан, 2000.
- 2 Базылхан Б. Монғол-қазақ тілдерінің салыстырмалы-тарихи грамматикасы. Баян-Өлгий, 1973
- 3 Байменова Б.Ж. Әдеби тілге орыс тілінен енген сөздер // Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының жаршысы. – 2009. – №4 (16).
- 4 Ли Сяндун. Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков // Вопросы филологии. - М., 2003 - № 2 (14). - С. 30-34.
- 5 Семенов А. Л. Особенности лексических заимствований в китайском языке // Вопросы языкознания. – 1997. № 1. - С. 48-57.
- 6 Ши Ювэй. О связи современного китайского языка и иностранных заимствований. - <http://www.huayuqiao.cn/articles/shiyouwei/shiyw09.htm>.

Мектеп Оқушысының Оқу Мотивтерін Қалыптастыру Арқылы Сөз Әдебін Жетілдірудің Лингвомәдени танымдық Факторлары

Linguacultural-Informative Factors of Speech Ethics Improvement by means of Formation of Education Motives in School Pupils

ERMEKBAEVA Aisulu Sherievna

3-year PhD student, Khoja Akhmet Yasawi International Kazakh-Turkish University

Mekhmet KAVAKLI

2-year PhD student, Khoja Akhmet Yasawi International Kazakh-Turkish University

Abstract: In article conditions of development of national universal norms and development of the vital skills by means of their correct, competent use and the daily practice in connection with expansion of the habitat, education and information space of the pupil in modern process of globalization are considered that is the purpose of specially chosen subject of speech ethics and etiquette in school. As in the future pupils will face more often with these two types of relationship. The rule of training in speech etiquette- training in the correct use of the tools influencing feelings of the person such as: respect, courtesy in a conversation which are major factors of formation of naturalness and effectiveness of exchange of opinions. Also good breeding depends on understanding by the subject of human values, ability to prove not only in words, but also in actions is considered as the main condition of the organization at the high cultural level of relationship between people.

Keywords: linguacultural-informative factor, speech ethics, etiquette, motives, knowledge, standard of speech, literacy.

Öz: Makalede ilköğretimdeki alan öğrencilerine konuşma görgüsünü, konuşma âdabını seçmeli ders olarak vermenin amacı, günümüzdeki küreselleşme sürecinde öğrencinin yaşadığı, öğrenim gördüğü, bilgi alış-verişi yaptığı ortamın genişlemesi münasebetiyle milli ve insani normları öğretme, kendinin günlük hayatında bunları doğru ve bilinçli kullanmasını sağlayarak hayat becerilerini geliştirme ile ilişkili durumlar gösterilmiştir. Öğrencilere konuşma âdabını öğretirken eğitim motiflerini oluşturma amacıyla resmi ve gayriresmi koşulların beraber verilmesi öngörülmüştür. Çünkü öğrenciler gelecekte iletişimin bu iki türü ile de karşılaşacaktır. Konuşma görgüsü öğretimindeki temel ilke, başkalarıyla düşünce paylaşırken doğal ve verimli olmanın başlıca faktörlerinden olan konuşmadaki saygı, hürmet, nezaket gibi kişinin duygularına etki eden araçları doğru kullanmayı öğretmektir. Edebin insanlar arasındaki ilişkinin yüksek kültür seviyesindeki başlıca şart olması nedeniyle, edebî bireylerin insani değerleri kavramasına, hayatında uygulamasına, sadece sözlerinde değil, eylemlerinde de bunu ispatlamasına bağlı olduğu konuları ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: lingvokültürel faktör, konuşma âdabı, görgü, eğitim motifleri, konuşma kültürü, eğitimlilik.

Заманауи білім беру жағдайында ғылымдар тоғысын – интеграциялық оқытуды жүзеге асыру оқушылардың интеллектуалдық әлеуетін арттырудың маңызды шарты болып саналады. Бұл – оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыруға, дүниелік білім алуына оң ықпал ететін бірден бір фактор. Осы тұрғыдан алғанда бейіндік мектепте сөз әдебін, сөз этикетін оқыту үдерісінде тіл мен тарихтың, тіл мен мәдениеттің, тіл мен этнографияның, тіл мен философияның, тіл мен психологияның, тіл мен тәрбиенің бірлігі мен тоғысы жүзеге асады. Сондықтан тілді оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін зерделеуде антропоэктик парадигма аясында туындаған ғылымдар тоғысындағы ұстанымдар, қағидалар басшылыққа алынады. Соның барлығында да ұсынылып отырған білім мазмұны лингвомәдениеттаным саласымен ұштасып жатыр.

Лингвомәдениеттаным – тіл білімі мен мәдениеттану пәндерінің тоғысуында пайда болған, этнос мәдениетінің өз тіліне әсер етуін зерттейтін ғылым. «Таным – өте күрделі үрдіс, оған адамның бүкіл жан дүниесі: түйсіктері, ақыл-ойы, ырқы, сезім тебіреністері, ішкі көкей көзі (интуиция) – бәрі де өзара бір-бірімен байланысты түрде қатысады» [1, 494-б.]. Адам танымына сіңген ұғымның қай-қайсысы да тілде көрініс табады, ол сонымен қатар сол халықтың таным мәдениетінің, сөз мәдениетінің көрсеткішіне айналады.

Отандық ғылымда өздерінің тіл туралы пайымдауларында алғаш рет тіл мен халықтың, тіл мен танымның, тіл мен ділдің бірлігі жөнінде теориялық тұрғыдан пікір айтқан А.Байтұрсынұлы, Қ.Жұбанов, С.Аманжоловтар болатын. А.Байтұрсынұлы: «Тіл – адамның адамдық белгісінің зоры, жұмсайтын қаруының бірі» - дейді [2, 1 -б.]. Ғалым бұл жерде тілдің әрі танымдық, әрі әлеуметтік, әрі прагматикалық қызметтерін

бір сөзбен түйіп отыр. Тілде адамдық белгіні дәлелдейтін басты көрсеткіш – сөздің әдеппен жұмсалудың деңгейі. Дұрыс жұмсалған жағдайда тіл оның қажетін өтейтін құралға айналады. Ғалымның тілді жеке дара ұлттың дүниесі емес, жалпы адамзаттың құндылығы екенін атап көрсетеді. Ал, Қ.Жұбанов тіл мен мәдениеттің, танымның бірлігін одан әрі тереңдете келіп: «сөйлеген адам өзіне сөйлемейді, басқа біреуге сөйлейді. Сөйлегендегі мақсат – біреудің екінші біреуге өзінің ойын білдіруі»-деп сөздің ұғынықтылығы мен сөйлеуші тұлғаның мәдениетіне байланысты екенін дәйектеп көрсетеді [3, 52-б.].

С.Аманжолов тілдің ұлттық дүниетаныммен сабақтастығын былай түйіндейді: «Қай ұлттың болса да, тіл байлығы – сол ұлттың тарихи айнасы. Өйткені сөздің бәрі – сананың көрінісі. Сондықтан әрбір сөз тарихтың дерегі болады... Сөздің өзі – идеяға айналған саналық зат. Тіл – сана-сезімнің, ойдың тәжірибеде көрінетін заттық сәулесі» [4, 68-б.]. Бұл жерде ғалым тіл мен сананың байланысынан тұлға мәдениеті қалыптасатынын және көрінетінін дәлелдеп отыр. Адам тек тіл арқылы өзін танытатыны, тіл арқылы өзгені танитыны тереңдікпен тұжырымдалған.

Бейіндік мектепте сөз этикетін, сөйлеу әдебін арнайы таңдау пәні етіп алудағы мақсат – қазіргі ғаламдану үдерісіндегі оқушы өмір сүретін, білім алатын, ақпараттармен алмасатын ортаның кеңеюіне орай ұлттық және жалпыадамзаттық нормаларды меңгерту, өзінің күнделікті тәжірибесінде оны дұрыс, сауатты қолдануға төселдіру арқылы өмірлік дағдыларын дамыту. Оқушы үшін бұл курста сөз этикетінің регулятивтік, волюнтаристік, аппелятивтік, фатикалық, конативтік, эмотивтік қызметтері өзара тығыз байланыста, параллельді түрде жүзеге асырылып отырады. Өйткені сөз әдебінің аталған қызметтері ғылым жүзінде

ажратылып берілгенімен, олар сөйлеу үдерісінде өте тығыз сабақтастықта қолданылады. Мұндай қызметтерді білу оқушының танымдық қызығушылығын, оқу мотивтерін дамытып, кеңейтіп отырады. Олардың қызығушылығы артқан сайын практикалық әрекеттерде сөз әдебі нормаларын сапалы меңгеріп, саналы жұмсауға төселеді. Өйткені теориялық білім оқушының тілге көзқарасы мен ол туралы дүниетанымын тереңдетеді. Ал таным тереңдеген сайын, олардың сөз әдебін сақтауға деген мүдделілігі арта түседі.

Оқушыларға сөз әдебін үйреткенде олардың оқу мотивтерін қалыптастыру мақсатында ресми, бейресми жағдаяттар қатар ұсынылып отыру көзделеді. Өйткені оқушылар болашақта қарым-қатынастың осы екі түрімен де бетпе-бет кездеседі. «Жақсы сөйлеу, сыпайы сөйлеу – әдептіліктің маңызды шарты. Жақсы, орынды сөйлеп, елдің «тілін таба білу» іскер адамға пайдалы. Ал іскер пайда көздейтін адам болғандықтан, пайдаға жарайтын нәрсенің бәрін білген жөн. Жүздескенде жылы шырай таныту, Басқалардың сенімін жоғалтпай, айтқан уәдеде тұра білу, өз бас пайдасын ойлай тұра басқалардың құқығын тәрк етпеу сияқты әрекеттер іскер адамға қажетті құлық, өмірлік ұстаным болуы тиіс» [5, 96 с.].

Сөз этикетін оқытудағы қағида – өзгелермен пікір алысудың табиғилығын, нәтижелілігін қалыптастырудың басты факторларының бірі сөйлеудегі ізет, құрмет, сыпайыгершілік секілді кісінің сезіміне әсер ететін құралдарды орынды жұмсауға үйрету. Олар сөйлеу этикетінің түрлі коммуникативтік актілерде (амандасу, қоштасу, ризалық білдіру, кешірім сұрау, құттықтау, т.б.) жүзеге асуы барысында көрініс табады. Сол себепті бұл бағыттағы білім өзінен өзі оқушының ішкі тілегіне сай келеді. Өйткені ол кез келген адам үшін ең маңызды қажеттіліктерді өтеуге бағытталып отырады. Сонымен қатар оқу үдерісінде оқушылар алдымен этике сөзінің мағынасын терең

білуі керектігі ескерілді. Сондықтан оның тарихи бастаулары мен ұлттық ерекшеліктеріне назар аударылды.

Адамдардың қатынас мәдениеті мыңдаған жылдар аясында қалыптасқан белгілі бір ережелерді сақтауға негізделген. Орта ғасырлардан бастап бұл ережелер этикет деп аталатын болды.

Этикет (француз тілінен аударғанда – жарлық (ярлык), этикетка) – адамның басқа адамдармен сыртқы қарым-қатынасына қатысты мінез-құлық ережелерінің жиынтығы. Онда тұлғаны айналасындағы адамдармен тіл табыса білуі, сөйлесуі, қолдау формалары, көпшілік орындарда іс-әрекеті, өзін-өзі ұстау мәнері, киім киісі арнайы ережелер түрінде белгіленеді. Ал, қазақ ұғымында, бұл ішкі мәдениеттің, болмыстың, шынайы қарым-қатынастың бүкілхалықтық сипат алуымен, байға да, жарлыққа да ортақ жазылмаған заң, ресми бекітілмеген, бірақ өмір салтында әбден орныққан әдеп ережелері болып саналады. Қазақтың сөз әдебіне байланысты өмірлік қағидалары арнайы құжатта емес, халықтың төл мұраларында – шешендік сөздерде, мақал-мәтелдерде, тыйым сөздерде кең орын алып отырған. Оны қазақ баласы қалыпты өмір жағдайларында түсініп, түйсініп, қатаң сақтаған. Ол әлеуметтік институттар арқылы, отбасы, әулет, ауыл тәрбиесі негізінде қалыптасқан. Бұл жағынан ұлттық әдеп нормалары ежелгі грек, римдіктердің өміртанымымен ұқсас болып келеді.

Жалпы этикеттің сыртқы формаларын анықтайтын саналы мәдениет ережелері Ежелгі Грекия мен Ежелгі Римнен басталған деп саналады. «Дәл сол кезеңде адамдарды әсем мінез-құлыққа арнайы баулуға көңіл бөлінген. «Әсем мінез-құлық» ұғымы аясына антикалық адамның ізгі істері, оның адамгершілік және азаматтық туралы көзқарастары енген. Сұлулық пен адамгершіліктің үйлесімін ежелгі гректер «калокагатия» (грек тілінде «колос» – әсем, «агатос» – мейірімді) ұғымына сыйдырған.

Калокагатияның негізі етіп сыртқы дене бітімі де, рухани-адамгершілік қасиет те алынған. Адамның сұлулығы мен күштілігінің үстіне әділ, дана, өр, ақылды болуы да ескерілген. Бұл орайда антикалық дәуір адамында этикет ұғымы бүгінгідей тек сыртқы әрекет мәдениетін ғана қамтымаған, өйткені олар үшін сыртқы мен ішкі (этикалық пен адамгершілік) бір-біріне қарама-қайшы құбылыс деп саналмаған» [6, 58-59 -66].

Сөз әдебі – сөз мәдениетіне тән сөз сапаларының бір саласы. Ол – тіл қатудың, сөз жұмсаудың қоғам қабылдаған, жұртшылық ұйғарған, ұлттық сипатқа ие ережелері мен тәртібі. “Тіл қатудың жағдайы қарым-қатынас жағдаятына қарай жұмсалатын арнайы сөздер мен тұрақты сөз орамдарының жүйесі арқылы жүзеге асады” [7, 30 -б.].

Сөз этикеті белгілі бір жағдаятта тілдесудің, сөз саптаудың тәртібіне тән ережелерді сақтауды талап етеді. Сөз мәдениетінің этикалық компоненттері негізінен, сөз актілерінде: өтіну, сұрау, ризалық білдіру, сәлемдесу, құттықтау, қоштасу және т.б. тәрізді белгілі бір мақсатқа көздеп айтылған сөз әрекетінде көрінеді. Оған қатысушылардың жасы, жынысы, әлеуметтік мәртебесі, туыстық қатынасы, олардың арасындағы қарым-қатынастың ресми/бейресми түрімен байланысты (коммуникатор – тілдесушілер) өзіндік қағидалары сақталады.

Ұлттық сөз әдебі нормалары туралы айтқанда оның бір-бірінен әрі айрықша, әрі өзара ұқсас екі арнадан бастау алатыны ескерілуі қажет. Оның бірі – ұлттық сөз әдебіне қатысты ұстанымдар да, екіншісі – жалпыадамзаттық этикалық құндылықтар. Қазіргі таңдағы этикалық нормаларды құрайтын бұл компоненттерді айыра білу – адамның өз ортасында дұрыс әрекет етіп, көздеген мақсатына жетуінің басты шарты. Себебі “этикалық нормалар – қарым-қатынастың әр түрлі жағдаятына

(ситуациясына) тән тілдесу ережелерінің жиынтығы” [8, 21-б.]. Бейіндік мектептің оқушыларына арналған таңдау пәнін оқытуда осы екі арна бірге қамтылып отырады. Өйткені олар үшін ұлттық қағидаларды білу ата дәстүрін сақтауды талап етсе, жалпыадамзаттық әдеп нормаларын білу үш жақты міндетті көздейді: а) өзге жұрттың сөз әдебі мен өз халқының сөз әдебін салыстырып, олардың әрқайсысына тән ерекшеліктерді саналы түсінеді; ә) өзгелердің сөз әдебі ережелерін игеруі арқылы оқушының сөз қолданым мәдениеті дамиды, өзге ортадағы қарым-қатынаста өзін еркін әрі жайлы сезінеді; б) тіл білудің, тілдік әдеп нормаларын білудің ұтымдылығына көз жеткізеді. Бұл қазіргі жаһандану жағдайында қарым-қатынас аясы кеңейген ғаламдық ортада аса қажет біліктердің бірінен саналады. Сол қажеттікті сезіну оның оқу мотивтерінің кеңеюіне мүмкіндікті молайтады. Мысалы, бір ғана «сәлемдесу формалары әңгімелесушілердің әлеуметтік, биологиялық т.б. сипаттарына байланысты және қатынастың түрлеріне қарай сараланады. Мағыналық және стильдік реңкке қарай амандасудың қазақ және ағылшын тілдерінде бірнеше түрі бар.

«Сөз этикасы – дүниетанымдық компоненттерден, этикеттік компоненттерден және эстетикалық элементтерден тұратын күрделі құрылым. Әдеп адамдар арасындағы қарым-қатынастың жоғары мәдени деңгейде ұйымдастырылуының басты шарты болғандықтан, ол жеке субъектілердің адами құндылықтарды түсінуіне, оны өз бойынан өткізуіне, сөз жүзінде ғана емес, іс-әрекетінде де дәлелдей білуіне байланысты болады. Бейіндік мектептің мақсаты – оқушының ойында сөз әдебі туралы ұғым қалыптастыру ғана емес, алдымен, сол ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан сөз әдебі нормаларын, қалыптасқан қағидаларды ұстануына қажетті алғышарттар жасау, сыпайы да әдепті сөйлеуге төселдіру. Мұндай өте пайдалы әрі қажетті білім мен біліктер оқушылар тарапынан үлкен

қызығушылықтың тууына мүмкіндікті кеңейтеді де, олардың оқу мотивтерін шынайы түрде қалыптастырады.

Сөйлесушілердің ортақ тіл табысуының, өзара құрмет, ілтипат сезімдерінің көрініс табуының айғағы саналатын әдептік сөз орамдарын қажет жерінде орнымен қолдану оқушының коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасуының көрсеткіші деп есептеледі. Сол себепті сөз мәдениеті сапаларының ішінде этикалық нормаларды меңгерту мектептің бастауыш сыныптарынан бастап қарапайымнан күрделіге қарай сатылап жүргізілуі қажет» [6, 59-б.].

Біз осы идеяны одан әрі өрбітіп, сөз әдебін арнайы таңдау пәні ретінде оқытуды көздедік. Өйткені анықтаушы эксперимент жұмыстарының кезінде бұл мәселенің оқушылар үшін аса қызықты екенін, маңызды, пайдалы болатынын, сондықтан оқу мотивтерін тудыру арқылы тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік мол екенін аңғардық.

Қорыта айтқанда, күнделікті тұрмыста, ресми жағдаяттардың қарапайым түрлерінде қолданылатын сөз орамдарын бірте-бірте дамытып, кеңейтіп оқушының сөз дағдысына сіңірудің қажеттігі даусыз. Мәселен, алғыс сезімін білдіруге, өтініш білдіруге қатысты сөз әдебін үйретуден бастау алған оқыту жоғары сыныптарда сөз этикетінің дүниетанымдық компоненттерімен, халықтық танымдағы тіл субъектісінің тіліне, сөзіне қатысты мақал-мәтел түріндегі пайымдауларымен таныстыруға болады. Мұндай сабақтастық сөз әдебі жөнінде оқушының дүниелік білімін кеңейтіп, ой-өрісін өсіреді, өз ана тілінің танымдық көкжиегін жақын білуге талпындырады. Осы талпыныс пен ұмтылыс түпкі нәтижеде оқушылардың пәнді оқу мотивтерін берік ете түсетінен көз жеткізілді. Сабақ барысында сөз этикетін меңгертуге қатысты түрлі оқу мәтіндерімен жұмыс жасатылады. Ондай тапсырмалар да

оқушылардың сөз этикеті деген ұғымды саналы түсінуіне мүмкіндік берді. Сөз этикеті ережелерінің сыпайылық принциптеріне негізделетінін, сөйлеушінің өз әріптесіне құрметпен қарауы негізгі талаптың бірі болып саналатынын, сыпайылық, сыйластық, ізеттілік – моральдың, этиканың түп негізі екенін оқушы өзіндік ізденісі мен тілдік талдауы арқылы түйсінуі – басты шарт. Осының барлығы соңғы нәтижесінде сөз әдебін лингвомәдениеттанымдық тұрғыдан меңгерудің қажеттігі мен тиімділігін танытады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Мырзалы С. Философия.-Алматы: Бастау, 2014. -648 б.
- 2 Байтұрсынұлы А. Әдебиет танытқыш.-Қызылорда, 1926. – 286 б.
- 3 Жұбанов Қ. Сөздің жалпы құрылысы. – Алматы: Қазақ баспасы,1936.- 74-б.
- 4 Аманжолов С. Қазақ тілі теориясының неігері. Основы теории казахского языка / құрастырған Аманжолов А.С./- Алматы: Ғылым, 2002.- 366 б. – 68-б.
- 5 Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: Издательство РУДН, 1997. – 331 с.
- 6 Дәулетбекова Ж. Жалпы білім беретін мектептерде сөз мәдениетін оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері – Пед. ғыл. докторы дәрежесін алу үшін жазылған дисс. – Алматы: ҚазҰПУ, 1999.- 290 б.
- 7 Қазақ тілі. Энциклопедия. -Алматы: Қазақстан даму институты, 1998. - 509 б.
- 8 Сыздықова Р. Сұхбаттасу мәдениеті // Сұхбат. – 1990. – № 2. – 16-31 бб

УДК 821.512.122-3:39

Қазақ Прозасындағы Этно-Мәдени Сипатты Көркемдік Детальдың Қолданылуы

The Use of the Artistic Details with Ethno-Cultural Aspects in the Kazakh Prose

Сатылханова Г.А.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дің докторанты, Алматы қ., Қазақстан

Танжарықова А.В.

*Филология ғылымдарының докторы, аға оқытушы,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

Ислам Досбол

*Филология ғылымдарының кандидаты, доцент,
А.Ясауи атындағы ХҚТУ, Түркістан қ., Қазақстан*

Түйіндеме. Мақалада қазақ прозасы, қазақ әңгімесінде кездесетін этно-мәдени сипаттың көркемдік деталь ретіндегі эстетикалық қуаты, поэтикалық қызметі талданады. Этно-мәдени сипат дегенде белгілі бір халыққа тән әдет-ғұрыптар мен салттардың, дәстүрлер мен наным-сенімдердің жүйесі әуелі ойға оралады. Халықтың заттық және рухани мәдениеті төл әдебиетінде, төл перзенттері жазған туындыларда молынан кездесуі жазылмаған заңдылық. Кім-кімді болмасын өскен ортасы, ертеден қалыптасып бүгінге үзілмей жеткен мұрасы тәрбиелейді, кемелдікке жеткізеді, танымын қалыптайды. Сондықтан болар қазақ ұлт әдебиетін зерттегенде сол ұлтқа тән белгілерді терең білмей дұрыс бағытта іздену мүмкін емес. Қазақ халқы бүгінге дейін мол тарихы мен ежелден қалыптасып желісін үзбей жеткен салт-дәстүрге бай, өзіндік дүниетанымы әлемдік өркениетпен ұштасып жатқан ел. Бұл тарапта түрлі ғылым салалары (тарих, этнография, этномәдениеттану, т.б.) бойынша жүргізіліп жатқан зерттеулер өз алдына, әдеби туындыда көрініс тапқан этно-мәдени сипаттарды зерттеудің өзі маңызды. Көркемдік деталь – әдебиетте көркем шығарманың шырайын келтіретін белгі. Әр образ, әрбір портрет, пейзаж бен түрлі көркемдік құралдардың сәтті шығуы осы детальды өз орнына жұмсаумен болады. Зерттеу жұмысымызда көркемдік детальдың түрлері, этно-мәдени сипатты детальдың ерекшеліктері, жалпы поэтикасы ғылыми көзқарастар тұрғысында қаралып, талданады. Мақалада Ә.Кекілбаевтың «Күйші», Ж.Аймауытовтың «Ақбілек» романында, О. Бөкей, М. Мағауин, Д. Досжан шығармаларындағы этно-мәдени сипатты белгілердің көркемдік деталь ретінде қолданылуы қарастырылған. Сондай-ақ, осы зерттеу нысаны болған прозалық шығармаларды талдау барысында ХХ-ғасырдағы әдеби орта мен көркем сөз әлеміндегі тың бетбұрыстар, этно-мәдени сипатты детальдардың көріну белгілері айқындалады. Этно-мәдени сипатты көркемдік детальдардың әдеби туындыдағы қызметі әр тарапты ізденуді қажет етеді. Жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесінде әр халықтың өзіндік үлесі бар. Көркемдік деталь өзінің сипатына қарай сол тілдегі мол байлықты көрсете отырып, сол халықтың өзіндік ерекшелігін көп назарына ұсынады. Бұл жөнінен көркем шығарманың бөлшегі ретінде көркемдік детальдың қызметі бірлеседі.

Кілт сөздер: көркемдік деталь, этно-мәдени сипат, қазақ прозасы, қазақ әңгімесі, жалпыадамзаттық құндылықтар, характер, суреткер концепциясы, ішкі монолог, кейіпкер психологиясы, автор философиясы, ұлттық сана, образ, портрет, пейзаж

Abstract. In this article the use of the artistic details with ethno-cultural aspects as an aesthetic power and poetic function are discussed in the Kazakh prose. When the question is about an ethno-cultural aspect we remember the traditions, customs and system of superstitions of those people about whom we tell. The person is brought up by his nature where he grew, his heritage which was created earlier and continues to this day, forms consciousness - it is regularity. Due to the investigation the national Kazakh literature it is impossible to investigate it in the right direction without knowing the signs belonging to this nation. The Kazakh people are rich with the history created earlier and the customs that continue to this day at which the world outlook is connected with the world civilization. There are a lot of conducted researches at this branch (history, ethnography, ethno-cultural studies, and others), it is important to investigate the same ethnocultural character which are shown in literature. Artistic detail is a sign which discloses the value of a prosaic work in literature. Thanks to the pertinent use of this detail every image, each portrait and a landscape and different prosaic works was successfully performed. In our research work the types of artistic details, the ethnocultural aspects of the features of artistic details and its general poetics will be considered and analyzed in the context of scientific approaches. In this article, the use of signs of ethno-cultural aspects are considered as artistic details in A. Kekilbayev's works "Kuishi", the novel "Akbiyek" of Zh. Aymaulytov, the works of O. Bokey, M. Magauin, D. Doszhan. Also discussing the prosaic works which were the object of a research, the phenomena of new turns, signs of details of ethno-cultural character are defined in literary place and in the world of artistic expression of the 20th century. The function of artistic details of ethnocultural character in the literary work of art demands all-round search. Each people have their part in the system of general human values. The artistic detail showing richness of this language by its character offers the feature of those people to the attention of others. Here the function of the artistic detail unites as one part of the art work.

Keywords: artistic detail, ethno-cultural aspects, Kazakh prose, general human values, character, conception of the writer, inner monologue, psychology of hero, philosophy of the author, national consciousness, image, portrait, landscape.

Әдебиет қай уақытта болмасын өзінің көркемдік қуатымен жалпы халықтың мәдени тұрмыс-тіршілігін, дүниетанымын көрсететін айшықты өнер саласы. Қазақ көркем сөз өнері де осы ерекшелігімен әлемдік әдеби үдерістің өзіндік бет бейнесі, өзіндік қалыптасқан бағыты бар бөлігі ретінде танылады.

Көркемдік детальдің көркем туындыдағы кейіпкер бейнесін, табиғат суретін бейнелеуде өзіндік орны бар. Портрет пен пейзаж арасындағы бір-бірін толықтырып тұратын үндестік көркемдік деталь қызметінен. Шығармадағы оқиға өтетін уақыт пен кеңістіктің үйлесімін, идеялық-мазмұндық желісін ашатын ұтымды көркемдік детальдар жазушы стилінің

ерекшелігін танытатын құрал да бола алады. Көркемдік деталь сонымен қатар өз орнын тауып қолданылуына қарай шығармадағы микрообраз, яғни кіші образ болады және тұтас көркем дүниенің өзіндік ерекшелігі бар бөлшегі ретінде танылады. Қазақ әңгімелерін талдай отырып бұған кеңірек тоқталамыз.

Қазақ прозасында елдің құрметті азаматтарының бейнесі арқылы үлкен мәдениетінің сан-салалы қырлары ашылып көрінеді. Мәселен, Садақбай қамшыгер образы арқылы (О. Бөкей. «Қамшыгер») тарихтағы қамшыгерлік туралы, Қарабала арқылы (Ә. Кекілбайұлы. «Тасбақаның шөбі») темірші ұстаның өмірі туралы, Әбдіғаппар сері образы арқылы (М. Мағауин. «Әбдіғаппар сері») қазақтың жеті

қырлы бір сырлы дейтін өнерпаздары жайлы, Сердалы арқылы (Д. Досжан. «Көкпар») шабандоздар өмірі мен өнері жайынан аз-кем мағлұматты болуға мүмкін. Осы бейнелер арқылы көнеден жеткен өркениеттің бір ұштығын болса да көруге болады.

Өнерпаз тұлғалар образы елдің өткенінен хабар беріп қана қоймай, сол кездегі өмірден, таным-түсініктен де хабардар етеді. Бұл жазушы еңбегі мен шығармашылық ізденісінің нәтижесі.

Қазақ көркемсөз өнерінің ардақты өкілі Оралхан Бөкей «Қамшыгер» әңгімесінде өмір бойы қатарының алды болып, соңғы демінде де намысқа бағып өткен асыл қасиет иесінің бейнесін жасайды. Садақбай қамшыгер өзінің ер мінезімен, батыл қимылымен, ерекше қасиетімен атаққа шыққан азамат.

Әуелі қамшыгер деген атаудың мағынасына үңіліп қаралық. «Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі» атты энциклопедияда «қамшыгер» атауына берілген анықтама: «ұрыста қамшымен қорғана білетін және жауын соққыға жығатын қамшыны қару ретінде жұмсауға әбден машықтанған адам... Қамшы арқылы жауынан қорғана алатын не қайтарып салатын адамдар ғана *қамшыгерлер* аталады» (Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі, 2013, 425 б.).

Қамшыгерлікке қатысты өзіндік атаулар, терминдер жүйесі қалыптасқан. Аталмыш энциклопедияда «қасқайта тартып (салып) жіберу; қасқайта періп жіберу; кесе тарту; оса тарту; тіле тарту; осып жіберу, тіліп

түсу; кесіп түсу; көсіп-көсіп жіберу; орай тарту; жондата тарту; шекеден, самайдан тарту; қызыл тобықтан тарту; жауырын ортадан тарту; аяқтың үстінен тарту; қамшыны ішке тарта ұру; қамшыны сыртқа тептіре ұру; сыйпай қамшылау; жанай қамшылау, бауырлай қамшылау; бауырлап-бауырлап жіберу; жасқау т.б. Демек, Қамшыгерлік өзіндік терминдік жүйесі қалыптасқан ұлттық спорт өнерінің саласы болды» (Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі, 2013, 425 б.) деп атап көрсетеді.

Әңгіме «Ай астында: Қан жылап жетімсіреген қараша үй қалды; қара жамылған жесір әйелдің мұңдықты басы қалды» (О. Бөкей, 2013, 171 б.) деп басталғаннан бір қазаның орын алғанын аңғарып, қайғыға батқан мұңдыққа жанашыр пейіл танытасыз. Бұл шығарма аурасына енгеніңізді білдірсе керек. Сонда да болса қамшыгерді көргіңіз келеді. Алайда елден жырақ жалғыз қонған қараша үйдің тіршілігінен хабар берген пейзаж кідіртп, санаңызда өткен күннің тұрмысы толық суретімен көрінбейінше өз баянынан жаңылмайды.

Табиғат аясындағы сол «қараша үйдің белдеуіне кейде тұрықты, есік пен төрдей баран ат байланатын» (О. Бөкей, 2013, 172 б.). Алғаш үйден су алып келуге ғана шығатын әйелді ғана көрсек, енді отағасының да бой көрсеткеніне қуанасыз. Мұнда үй белдеуіне байланған баран ат тек табиғат көрінісін айшықтамай, үй иесінің барын, оның өзіндік тіршілігі барын түспалдап тұр.

«Қызыл іңірден намаз шамға дейін суынып, сонсын үйдің өр жағындағы көкорайға

арқандалатын-ды. Атты жауырыны еңкіштеу келген еңгезердей атанжілік адам арқандайтын» (О. Бөкей, 2013, 172 б.). Міне көптен күткен сурет. Сонау бір кездердегі көшпенді қазақ тұрмысының жұқанасы мен сол кезден қалған дағдысынан айрылмаған намыспен күн кешкен тұрмыс иесі. Ол осал адам бола алмайды. Батыр тұлғалы, «атанжілік адам» ғана болуға керек. Ә дегеннен әйгілі қамшыгер осы болды ғой дерсіз.

Азалы күйді бастан кешкен тірлік алғашқы сөйлем-суреттен кейін-ақ ғайып болған. Ол қай үй болды? Қамшыгерге қатысы қанша? Дегенмен әлі де болса қамшыгердің толық бейнесін танымай тұрып, ол жайтты күйттеп кеткеніміз жарамас. Автор да солай етеді.

Қараша үйдің қоңыр тірлігі өз дағдысымен ілбіп жүріп жатады. «Айқай-шусыз момақан тыныштық. Қараша үй де, қара көк аспан да, қарауытқан тау мен қара барқын орман да – бәрі-бәрі бір сәт ұйықтап кетеді. Ұйқысы қандай керемет дейсің...» (О. Бөкей, 2013, 172 б.).

Әр сөйлемнен сурет көріп, әр сөзі көз алдыға сурет алып келетін мұндай тіл орамдарын Оралхан Бөкей туындыларынан жиі кездестіруге болады. Ертедегі ұмыт болған тұрмыстың жұрнағын болса да сақтап келген шаңырақтың баяны әр сәт сайын елтіп әкетіп отырады. Бір кезде «Керегеде салбырап ілулі тұрған бұзау тіс он екі өрім қамшының ұшынан сүт ағып тұр...? Сүт тамшысы тұп-тура төрде жатқан жігіттің көз ұясына құйылады. Жып-жылымшы әрі саумалдай дәмді мәйектің қайдан ғана шыпылдап шығып тұрғаны беймәлім. Әйтеуір, жезбен орамдап, тас қып түйіп тастаған ұшынан мөлт етіп ағады да, жігіттің көзіне сырт етіп үзіліп түседі. Бір

қызығы бағанағыдан бері сорғалап тұрғанымен, көзін дымдап ашытқан емес. Құмға сіңген судай жоқ болады» (О. Бөкей, 2013, 172 б.).

Бастабында «осынау оқшау құбылысты хош көре қызықтағандай тырп етпестен, қымыз ба деп қыбы қана сүйсініп қалған. Іргесінде албырап, таң алдын-дағы тәтті ұйқы меңдеп, түшіркеніп-ақ жатқан әйеліне осы ғажайыпты айтпақ боп бұрылайын деп еді, шегелеп тастағандай аунай алмады. Екі-үш рет: «Қамқа, әй, Қамқа!» – деп дыбыстап та көрді. Өндірішегіне оқтау тығып тастаған ба, үні шығар емес. Қамшы ұшынан шыққан әлгі сүт әлі де толастамаған. Енді көз шарасынан құдилап ерінге тамшылай бастады. Жігіт жұмған аузын ашпастан қалың дүрдік ернін жымқырып көп жатты. Көп жата да алмады. Не де болса дәмін татып көрейін деп аузын ашып еді, қып-қышқыл қан дәмі таңдайына тақ ете қалды. Адамның қаны ма, малдың қаны ма, айыра алған жоқ. Өне бойы мұздап салды. Селк етіп аса бір сасқан қатты шошыспен көзін ашқанда, уықты қуалай бетіне тамған суды сезді. Атып тұрып тысқа шығып еді, түн ортасында ғана шөкімдей бұлтты жоқ, айнадай тап-таза аспанды сұп-сұр бұлт сыкастыра құрсаулап алған екен. Рахман ақ жауын үнсіз сіркіреп тұр. Арқандағы баран ат сүңгілесіп, салпыып қара торы боп кетіпті. Оттамастан басқа ұрғандай мүлгиді. Шарықты бұлақ шанағынан асып-тасып жатыр» (О. Бөкей, 2013, 172-173 бб.).

Осы бір кішкене ғана үзіндіден табиғат суретін де, кейіпкер кейпін де аңғаруға болады. Табиғаттың тосын мінезін баяндай бастағаннан бір қатерді сезесіз. Садақбайдың көрген түсі де сол бір қатерден хабар беріп тұрғандай. Көрген түс пен

табиғаттың бұлай құбылуы шығармада ерекше суретпен берілгеніне қарай басы артық зат, не жануар көре алмайсыз. Әр деталь өз орнында суреттің шырайын келтіріп тұр. Көркем туындыны «сөзбен салынған сурет» деп атайтынымыз да осындай шығармаларды оқығаннан туған ой, өзіндік шындығы басым пайымдау болса керек. Түнгі тыныштығы бұзылған Садақбай өзін жайсыз сезінген болар, көрген түсінен болар әйтеуір бас жағында ілініп тұрған қамшысын алып тасташы дейді әйеліне.

«Бұзаулы сиыр беріп өрдірген қамшысы тағынан түсіп, пұшайман болып қалғандай сезінді. Он екі өрім бұзау тіс қамшының осы шаңырақтың толайым тірлігін арқалап келген есіл еңбегін ұмытқысы келді-ақ» (О. Бөкей, 2013, 174 б.). Осы бір көркемдік детальдің өзінен қамшыгер үшін қамшының бағасы қандай екені білінеді. Әрине атақты қамшыгердің қамшысы осал болмауға керек. Өзінің өз болып, еңбек етіп, мал тауып жүргендегі қолдағы қаруы, тіршілігіне қажет азығы осы қамшы серігінің себебі деп біледі Садақбай. Дегенмен көрген түсінен шошынғаны болар «Бейқарар тірлігінің тұздығы дәл қазір алай-дүлей жан дүниесімен жараспаған... Ол бейнақақ қамшы жазғанды талақ тастап отыр. Талақ тастағысы келгені аузынан қан дәмі кетпейді» (О. Бөкей, 2013, 174 б.). Осы секілді суреттемелерден кейін Садақбай бүк түсіп жатып алады. Керейге барып мал айдап келеміз деп келіскен жолдастары үйіне келгенде де орнынан тұра қоймайды. Өзінің қанға сінді әдеті ме, әлде намысшылдығы ма көрген түсін әйеліне айтып жорытуды да ар санайды. Тіршілік қамымен керей аулына бармаса да болмайды. Амалсыз орнынан көтерілген. Жолдастарын соңынан ерте көздеген еліне

жетеді. Үйреншікті әдеті болар алты жолдасына бір үйір жылқыны алдына салып беріп, өзі ауылдан қуып келер аттаншыларды тосып қалған болатын. Алайда алты жолдасы алдарындағы үйірді бытыратып алады. Ал Садақбайдың өнері осы кезде көрініс береді. Ол өзін қуып келе жатқан «керейліктің қасқа маңдай атын кеңсірігін ала осып жіберді. Қамшы қиястай тиген екен. Құйқа терісі бір елідей боп қан-сөлсіз ырсиып, ар жағындағы сүйегі ағарып қалды. Ауырсынған ат шыр көбелек айналып жүр» (О. Бөкей, 2013, 180 б.).

Жоғарыда энциклопедиядан келтірілген үзіндіде қамшыгерліктің ұлттық спорт түрі екенін, сонымен қатар қамшыны ұрыс қаруы ретінде қолдана білетіндерді ғана қамшыгерлер деп атайтынын білген болатынбыз. Міне соның бір көрінісін О. Бөкей өз әңгімесінде баян етеді. Мұнда Садақбайдың керейліктің қасқа маңдай атына сілтеген қамшысының күші көрінеді.

Осы сапардан қайтарда жорықтан жылқысыз қайту әдетімде жоқ деген Садақбай бір жылқыны қолға түсіріп қайтады. Осы тұста тағы бір деталь Садақбай күшін, жалпы қамшыгерге тән сипаттардың біріндей болған ерлікті баяндап кетеді қаламгер. Мұны әңгімеден ғана оқу мүмкін. Қайта баяндау сөздің дәмін кетіреді. Сонымен Садақбай шідеріде тұрған «атты қыл құйрығынан шап беріп ұстай алды да, тұқыртып баса қойды... Ат теппек боп құйымшағын бұлғандатып шыжбалақтағанымен, бөксесін көтере алмады. Шідерін асығыс ағытып, жайдақ міне берген. Міне бергенде, мұның жауырына басқа біреу қона берген. Қайдан сап ете қалғаны белгісіз. Садақбай басын оқыс бұрды. Адам. Адам екеніне көзі жетті

білем, оң жақ қолын қайырып әкеп ту сыртындағы пендені қапсыра қысып, арқасына таңған күйі атқа қонды. Әлгі бейбақ тырп ете алмай, көкжалдың сауырындағы тоқты-торымдай-ақ салақтап кете барды. Былай ұзап шыққан соң, арқасындағы олжасын жұлқа тартып, жайдақ аттың шоқтығына әкеп сұлатты» (О. Бөкей, 2013, 181 б.).

Үзіндіден көргеніміздей аттың да, адамның да салмағын елең етпеген қамшыгер күші ертегіде ғана кездесердей көрінеді. Көркем шығарманың табиғатына тән дегенмен қамшыгерлер туралы ел аузындағы сөз де осы тараптан шығып отырады. Осы жолдан қайтқанда Садақбай бір атты мініп, бірін жетекке алып, алты жолдасын ертіп ауылына бет алады. Алайда жолда қар аралас жаңбыр жауып, арты борасынға ұласып, сүрлеуінен жаңылып, бағыт бағдарсыз алға жүре береді. Жол бастаушы Садақбай. Бір жерге келгенде «ет жеп, сол жерде ұмыт қалдырған» пышағын бір жолдасына осы жерде ме екен қарашы десе, сол жерден пышағы табыла кетеді. Демек бағыты дұрыс. Келесі бір кезеңнен өтерде оқыс оқиға болады. Ел болып «Қыл көпір» атап кеткен Түйетастың қабырғасын қырып салған сүрлеуден өту аса қауіпті болатын. Жол бойы қажып, ой үстінде келе жатқан Садақбайдың «жан дүниесі көкпар тартып жатқандай ию-қию; жан дүниесінде ит ұлып, ел көшіп бара жатқандай – ырымы жаман. Алты сан алаштың алдында бас имеген қажыр-қайраты өзгеше бір тәлімді пайдаға емес, қара қазанның қамы үшін ғана сарп етіліп, бор кеміктеніп құрып, өз-өзінен мүжіліп жатқанын ойлаған» (О. Бөкей, 2013, 187 б.).

Садақбай бейнесі шығармадағы идеалды образ. Оның мұндай ойға баруы табиғи. Әрі аса қауіпті сүрлеумен келе жатқанда бұл секілді ойдың жарға жығары рас болса керек. Солай болады да. «Батыр – аңғал» дейді халық. Рас болса керек. Садақбай да иек астындағы қатерден сақынбағаны себептен Түйетастың құзар биігінен Шарықтыбұлақтың суына құлайды. Жарасы қанша ауыр болса да, кісі алдында намысқа тырысып, көңілді отыруға жарағанмен, кісілер шыға бере ес-түсін білмей талып құлайтын болады. Бір күні бар күшін жиып, сау аяғына бар салмағын сала орнынан түрегеліп, сыртқа шығады. Шығады да «білемдей ұстаған қамшысымен қабат-қабат өгіз терісін пәрменімен тартып жіберді. Терілердің қамшы тиген тұсы балтамен шапқандай кесіліп қалған» (О. Бөкей, 2013, 190 б.).

Қамшыгер дүниеден өткенде қолындағы қамшысын қатты ұстағаны сондай былайғы жұрт қолынан қамшысын айырып ала алмайды. Елге біткен бір ердің тағдыры осылай түгейді. Әңгіме басындағы азалы күй, ауыр сөйлем қайта жаңғырады. Жетім үй мен жесір әйелдің қамшыгер Садақбайдың артында қалған мүлкі мен мұңдығы екені осында белгілі болады.

Ә. Кекілбайұлының «Тасбақаның шөбі» әңгімесінде Қарабала мен Оңбайдың өмірдегі көргені мен білгені, жеткені мен жетпегені бар тұрмыс-тіршілігін сөз етеді. Екеуі де бір ауылда өскенімен, құрдас болғанымен бірі алғыр, озат болса, бірі бостау, оқуға қырсыз болып өседі. Бұл балалық кезі. Есейген, ес білген кездеріндегі мінезі де сол қалпы өзгеріссіз. Заман ығына қарай бейімі өзгергені болмаса, алғыры алғыр, бостауы бостау болып күн кешіп

жатқаны бар. Тағдыр талайдың қалай құбыларын, кімнің маңдайына не жазылғанын біліп болмайды. Жазушы өз шығармасында осының бір ұштығын қарапайым ауыл тұрғындарының тіршілігімен, екі құрдастың мінез ерекшелігімен, қабілет-қарымымен айқын көрсетіп береді. Бас аяғы Қарабаланың ауданға барып Оңбайға бөлінетін машинаның рұқсат қағазын алып келуімен байланысты оқиғаға құрылған әңгіме барысында өмірдің ащы да болса ақиқаттай түйілетін жақтары көрініс берген.

Қарабала кішкене күнінен Оңбайдың қасында жүріп, ығында қалған темірші ұста. Оңбай – бала күнінен алғыр болып өскен, басшылыққа жаратылғандай тұлға есепті. Тіпті майданға әскер алғанда да Оңбай майданға аттанып, Қарабаланың денсаулығы жарамай ауылда қалған. Екеуінің осындай мінездемелеріне қарамай өздерінің шүкір етерлік тіршіліктері бар.

Әңгіменің Қарабала тасбақаның аузындағы шөпті алар тұсын бір оқып шығалық. «Қарабала шыбын жаны көзіне көрініп азапқа түскен бейшараны етпетінен аударып салайын деп, шыбыртқысын созып еңкейе берді де, тасбақаның жазғытұрым жер астынан тістеп шыққан шөбін алған адамның қай қалауы да орындалады дейтін әңгіме ойына оралып атынан түсті. Қасына барды. «Біссімілә!» – деп шөпті алды. Инедей ғана бір тал шөп. Құмақтарда көп өсетін көсіктің сабағына келіңкірейді. Алақанына сап сипап көрді. Сосын көзі бақырайып үйелеп жатқан тасбақаны етпетінен аударды. Атына мінді. Анадай жерге барып артына бұрылды. Киелі тасбақа әлі бауыр көтере қоймаған қу жусандардың арасына қарай тырмыса жорғалап барады» (Ә. Кекілбайұлы, 1999, 150 б.).

Осы жерде Қарабаланың сенгіш, ақкөңіл, адал азамат болып өскенін, ақ, адал қалпында қартайғанын ишаралайтын детальды көруге болады. Тіршілік иесіне зияны жоқ қария тасбақаның жер астынан тістеп шыққан «инедей ғана бір тал шөпті» алғанына мәз болғанын, көңілі көтеріліп, мерейі өскенін көруге болады. Осындайда Оңбайдың еш мәні жоқ әйтеуір қайталап айта беретін әніне бұл да салады. Жолы болғыш Оңбайдың өмір жолы да бір тегіс емес. Оның да бұралаңы, ой-шұқыры көп. Оны көрер Қарабала емес. Қарабала өзінің қоңырқай тірлігіне разы темір соққан ұста. Оның санасында Оңбайдың шешен сөйлейтін, алғыр да озат қасиеттері берік орнаған. Соған иланған. Өттең соғыс болмағанда дейді. Оңбай өстіп жүрер ме еді дейді. Ойы, арманы өзі емес Оңбай үшін. Иә соғыс жылдары майдандағы Оңбай ғана емес, Қарабалаға да оңай тимеген еді.

«Содан төрт жыл бойы қызыл шоқ пен қара төстің қасынан бір елі ұзаған емес. Соғыс бітерден бір жыл бұрын Оңбай келді. Қарабала күйе-күйе ұстаханасынан сол күні ғана жарық барында шықты. Төрдің алдында құс жастыққа жантая сұлаған досын, іргеге сүйеулі қос балдақты, босағадағы қисық табан сыңар етікті көргенде бойын билей алмай қалды. Әскер киімін киген соң тіптен көксұрланып алған досының қолынан ұстай бере абдырап отыра кетті» (Ә. Кекілбайұлы, 1999, 154 б.).

Майдан кімді аяған. Соғыстан Оңбай да мүгедек болып қайтқан. Майданға өзін емес, Оңбайды алып кеткеніне қиналған Қарабаланың ойы да қызық, төрт жыл бойы әскер қатарына іліге алмағанына ұялған, ұялып жарық барында ұстаханасынан

шықпай қоюы да қызық. Қызық дегенмен риясыз көңілдің тазалығы осындай болса керек. Қарабаланың ұсталық тіршілігі ғана болғанымен, өз күнін өзі көруге жететін, тұрмысын қамти алатын. Ал Оңбай қашанда елдің алды болуға ұмтылып баққан кісі. Соғыстан келісімен ауылға басқарма болып сайланған.

«Шолақ аяқ басқарма ойда жоқта төбеден түсе қалды. Жұрттың көрмесін көріп, білмесін біліп отырады. Ол дегенде бұрын аузын ашып, көзін жұматын ел енді жағаларын ұстайды. Орақшы әйелдер басқарма үстімізден шығып қала ма деп, бұрынғыдай шөмеле түбінде бірінің бірі басын қарап беретінді қойды. Қырманшы шалдар астық бастырып біткен күні қырман түп деп ырым қып жұрттың етегіне бір-бір уыс бидай түйіп жіберетінді тоқтатты. Кеңседегілер де аяқтарының ұшынан басады. Ауданда заемды бірінші боп орындайтын Оңбайдың колхозы. Еттің жоспарын бірінші боп орындайтын Оңбайдың колхозы. Тіпті бойдақ салық екеш бойдақ салық та Оңбай келгелі бірінші боп орындалады. Оңбайдың тұсында жыл он екі ай бос жататын ала қырға мал жайылды. Оңбайдың тұсында арқар мен киіктен басқа аяқ баспаған бөрілі түздерге орақ түсті. Оңбайдың тұсында сай-сайдың аяғына тоған тұрғызылып, арпа, бидай, тары егілді. Оңбайдың тұсында бұл ауылдан алдына ат салдырмаған бәйге жирен шықты. Оңбайдың тұсында еңбеккүнге ақша беріле бастады. Оңбайдың тұсында қабырға газет екеш қабырға газет те уақытылы шығып тұрушы еді. Оңбайдың тұсында Қарабала екеш Қарабала да жиналысшыл болып алып еді. Басқарманың мүшесісің дейді ме, әйтеуір, күнара кеңсеге шақырып жатыр деп бір кара сирақ шауып келеді де тұрады.

Бірақ ауыл түгілі бүкіл ауданды дүбірлеткен «шолақ аяқ басқарманың» дәурені бәрібір келте болды» (Ө. Кекілбайұлы, 1999, 154-155 бб.).

Оңбайдың іскерлігі өз алдына, оның бүкіл басқармалық ісін баяндағанда автор келтіріп отырған детальдар колхоздағы оң өзгерістер мен асыра сілтеулердің, тәртіп пен шектен тыс қысымның қалай орын алғанынан хабардар етеді. Басқармалықтан түскен Оңбай қарап жатқан ба?! Әуелгі білгірлікпен, тиянақтылықпен істеген ісін ел-жұрт сөз қылғанда ілтипатпен еске алса, бара-бара арызқойлығы көбейген тұста жағымсыз сипат ала бастайды. Оңбай өміріндегі осындай құбылыстардың бір бөлігін автор мынадай детальмен береді: «Оңбайдың сөзін қайдан жерге тастасын айт дегенді аудармай-төңкермей айтып келеді. Бұл ауылға «Оңбай өй депті, Оңбай бүй депті» әуелі солай тараған. Бұрын «біздің бала айтса қатырып айтады» кеу-кеу, сосын «біздің шолақ аяқ басқарма айтса, біліп айтады» кеу-кеу, енді «Оңбай айтса, оңдырмай айтады» кеу-кеуге айналды» (Ө. Кекілбайұлы, 1999, 156 б.).

Осы детальде Оңбайдың ауыл адамдарына айтқан әр сөзі елеусіз қалмайтыны көрінеді. Осылай жүріп дәурені өтіп бара жатқанда ол бұрынғы намыстанып істеуден бас тартқан шаруаларға да бел шеше кіріседі. Арызқойлығы және бар. Ауданға неше барып, шу шығарып, арыз жазып жүретін халі қалмаған Оңбай енді төсекте кіріптар болып жатыр. Ауданға барып келуге аталас құрдасы Қарабаладан басқа ешкімді қол көрмейді. Алайда оның бұл шаруаны бітіріп келеріне де көзі жетпейді. Қарабаланың портреті оқырманға аян. Бұл Оңбайдың Қарабалаға, Қарабаланың Оңбайға деген

қалыптасып қалған бір-бірін бағалаулары әр түрлі еді.

Қарабаланың Оңбай туралы «әйтеуір, бастық болып жатса, Оңбайдың өзіне жақсы ғой. Кездескен адамнан: «Қарабала деген ұста құрдасым еді. Бұ дүниеде бар ма?» – деп сұрап жатса да мәртебе емес пе. Бәрін айт та бірін айт, әйтеуір қазіргідей ине жұтқан иттей боп тызаяқтап жүрмес еді...» (Ә. Кекілбайұлы, 1999, 163 б.) деген ойы да оның ақ, адал пейілінен туған еді.

Әңгіменің желісіне қарағанда адамның «қолда бар алтынның қадіріне» жете бермейтінін алға тартқан идеялық-мазмұнды көруге болады. Өмір бойына белсенді болған Оңбай мен біртоға Қарабаланың екеуінің де тұрмысына налитындай себептері жоқ. Бірақ сырт көзге бірі іскер, бірі можантопай көрінгенімен әрбірінің өз орны өз міндеті бары анық.

Оңбай арызқой болып алғалы ешкімге сене де бермейді. Оған ауданда отырған шенеуніктің бәрі де «шығайбайлар». Шындап келгенде басқаша да болуы мүмкін екен. Мұны Қарабаланың ауданға келіп, Оңбайдың «оңдырмай» сынаған басшыларының алдын көрген, қажетті рұқсат қағазын алған хикаясы дәлелдейді. Дегенмен мұның бәрін «тасбақаның шөбінен» деп сенген Қарабаланың аңғалдығы мен бастықтардың бәрінің де кезінде Қарабадан көрген жақсылықтарын еске алып, ерекше құрметке лайық деп тапқанынан деп көрсету арқылы автор шешімі мен әңгіме желісіндегі негізгі арқау өмірдің сан тарау жолында өз орнында қызмет еткен жанның еңбегі қашанда ескерусіз қалмақ емес дегенге келеді.

Қазақ халқының өнерпаздары арасында серінің алар орны ерекше. Қазақ прозасындағы серілер туралы әңгімелердің бірі жазушы Мұхтар Мағауиннің «Әбдіғаппар сері» әңгімесі. Әңгімеден XX ғасырда өмір сүрген серілігі бар тұлғаның серілік құра алмай, заман құбылысында тозып кеткен өмірін, бұрынғы серілік салтын ансаған көңілді көруге болады.

Әбдіғаппар сері жайлы әңгіме әуелі автордың серінің өмірден өткенін ауылдасынан естуінен басталады. Содан балалық шағында көргенінен бастап, соңғы көргеніне дейінгі сері өмірі оқырман төрелігіне ұсынылады.

«Бауыры бусана қарауытқан, ауыздығы көбіктенген, есік пен төрдей қаракер арғымақ үстінде қасқыр ішік киген төбедей кісі отыр. Кәмар белбеуі жарқ-жұрқ етеді, қолында шашақты, қос айыр сары ала қамшы. Ең қызығы – жасыл пүліш тысты қарқарадай түлкі тымағының төбесіне үкі тағылған. Қылаулана бозарып, үлбірей тербеледі» (М. Мағауин, 1994, 3 б.) деген жолдардан-ақ серінің сырт көрінісі жайлы жалпы түсінік алуға болады. Алайда серінің бұл киімі бұрынғы сән-салтанатымен салыстыруға да келмейтінін әңгіме барысында ұғына түсесіз.

«Әуелі Серіні аттан түсіріп алу керегін білмеуші ме едің?» (М. Мағауин, 1994, 3 б.), «Баяғы заман емес, Серіні ауылдың сыртынан тосып алып, үйге сүйемелдеп кіргізетін» (М. Мағауин, 1994, 4 б.) деген секілді сері сөзіндегі детальдардан серіліктің заманы өткенін өзге заман, өзге тынысты орта қалыптасқанын білеміз.

Сері осы келісінде бес жылдық айдаудан оралып отырған беті. Оның алдында майдан көріп келгені бар. Алайда серілігін қойсын ба?! Үйіндегі бар жақсысын бойына іліп, қайын жұртының сыйға тартқан Кербалақ атын мініп, ауыл елге сәлем бере шығады. Әуелі мұғалімнің үйіне келеді. Сері келді дегенді естіп, көзкөргендер жинала қалады. Әңгіме-дүкен барысында серінің Ақбайпақ аты туралы да айтылады.

Соғыстан келген соң бір жолы Әбдіғаппар сері аткомнан уәкіл боп шөпшілерге барады. Сонда бір өспірім баланы бригадирдің сабап жатқанын көріп, ара түспек болғанда, бригадир тоқтай қоймайды. Содан сабағанды көрсетейін десе керек «қиғаштай сілтеп, жалғыз-ақ тарттым, аттан ұшып түскені байғұстың. Шапаны қалың-ақ сияқты еді, докторлар өлшегенде жонын орай тілген жараның ұзындығы үш қарыс болды дейді. Қорытындыға елу жеті сантиметр деп жазыпты. Елу сегізге жетпегеніне тәуба. Бес жылды арқалатты да, нағашымызға жіберді...» (М. Мағауин, 1994, 6 б.) дейді бір сөзінде. Осында серінің бір қыры ашылады. Осы бір көркемдік деталь арқылы серінің қол күші, қамшыгерлік қабілеті танылады.

Соғыс пен түрмені көріп келген адам ретінде аз кем әңгімеден соң «Ақбайпақ атты сағынып шығарған ән еді» (М. Мағауин, 1994, 7 б.) деп бір ән салады. Сері бойында кездесер ақындық, әншілік, сазгерлік, палуандық, ат баптау, құс салу, ит жүгірту секілді өнер түрлерін бір бойына жинау қай жігіттің болмасын арманы болар.

«Біз ол салтанатқа жетпедік. Ақан бола алмадық, – деді Сері. – «Ол дәурен ойран болып, құмдай батты», – деп еді-ау

жарықтық Шәкерім қажы...» (М. Мағауин, 1994, 8 б.) деп жауап қатады, «құс салған шығарсыз?» деген сауалға.

Серінің серілігін көтерер заманның өтіп, кеңестің заманы өз заңын орнатқан тұс еді. Мықтап бекіген заңы бар қоғамның әр азаматының пейілі де уақыт талабымен өзгере бастаған еді. Сері түскен үйге ауыл болып жиналмаса серіні арнайы үйіне шақырып алып, өз көңілі үшін ән салдыру әдеті қазақта болмаған. Ал сері заманы соны істетеді. Бұған сері «Мен ел ақтаған бақалшы емеспін» (М. Мағауин, 1994, 9 б.) деп намыстанып қалады. Ел аралап, әнін айтып, атын бәйгеге қосып, өзі күреске түсіп атағы қайта шыға бастайды. Күрескенін жығатын болады. Облысқа барған сайысында «қаншама қыз-қырқын, келін-кепшік отыр ұят болады десе керек» (М. Мағауин, 1994, 10 б.) аяғындағы етігін немесе мәсісін шешпей қойыпты. Мұндай детальдар сері образын жасауда молынан қолданылып, намыстың, ардың адам өміріндегі жоғарғы орнын көрсетуде лайықты жұмсалып тұр.

Өнерін бағалайтын уақыттан кейін туған серінің ендігі тірлігі қарапайым адамның тірлігіндей жалғасуға керек-ті. Алайда сері еш жерге сыйып жұмыс істей алмайды. Оның өлеңшілігінен, әншілігінен еш пайда жоқ, ел-жұртқа жұмыс істейтін азамат керек. Ауылда жүріп бірнеше рет түрме дәмін татқан сері сол ауылында жүріп дүниеден өтеді.

Жазушы Дүкенбай Досжан өзінің «Көкпар» әңгімесінде ұлттық спорт ойыны көкпарды негізге ала отырып, өмір мәнін ұғу жолын бас кейіпкері Сердалы арқылы негіздейді. Сердалы ата-бабасынан бері шабандоз,

көкпар сайын салым салатын атақты әулеттің жалғыз тұяғы.

Ердің қуатын, қабілеті мен өнерін сынға салар аса қатал ойын түрлерінің бірі – көкпар. Көкпарда жан алысып, жан беріскен, өмір мен өлім тайталасына түсуден қаймықпайтын аса батыл, ержүрек жігіттер ғана қатысып елінің көз қуанышына айнала алған.

Ұлттық спорттың осы бір түрін, оның қайсарлыққа, намысшылдыққа тәрбиелейтін қатал ережелерін баяндау арқылы өмірдің баянды-баянсыз өтпелі суреттерінің бірін көрсетуді жазушы Д. Досжан өзіне мақсат етіп алған. Ауылдың айтулы көкпаршысы, атақты көкпаршылар әулетінің соңғы тұяғы Сердалы бейнесі намыс жолында құрбан болған ерлердің ескерткіші есепті.

Кезекті көкпардың біріне шығар алдында Сердалының көз алдына әкесінің қайтпас сапарға аттанған соңғы көкпары елестей береді. Онда бұл кішкене ғана бала. Әкесінің сол көкпарға аттанар алдында «Шешесі: «Атың суусыз, барма!» – деп жалынып, шаужайына жармасып жүр» (Д. Досжан, 2009, 117 б.). Ал Сердалы әкесінің көкпарға барғанын қалап-ақ тұр. Әкесі де алған бетінен қайтпайды.

Осы бір көріністен, осындағы «атың суусыз» деген бір ауыз детальдан көкпарға ердің қайратымен қоса, атының мықты болуы да аса маңызды екенін аңғарамыз. Көкпарды алған әкесі үйіне келеді.

«Көз алды бұлдыр, буалдыр бірдемелер. Есік алдында ат жалын құшып әкесі тұр. Аузынан, мұрнынан қан тамшылайды. Босағада арыстай болып бұзау көкпар

жатыр. Бірер жігіт әкесінің үзеңгісіне жармаса береді. Енді байқады, аяғы таралғыға қарысып қалған екен. Шешесі де еңіреп шырқ айналып жүр. Жігіттер ұзақ уқалап аяқты жаза алмады. Уақыт өтіп жатыр. Ақырында бір жігіт кездігін алып, тартпаны шарт қиып жіберді.

Аттан түсісімен әкесі дүние салды. Жұрттың айтуынша өкпесі күйіп, зорығып кеткен көрінеді...» (Д. Досжан, 2009, 117 б.).

Көкпардың соңында өткен өмір осылай көкпармен бітті. Адам өмірі де осы көкпар секілді, өмір заңы да өзінің жазылмаған заңдылықтарымен адамды тууынан соңғы сәтіне дейін сан сынаққа салатынын жазушы осы әңгімесінде көркем тілмен керемет суреттеп береді.

Көзін ашқалы көргені әкесінің көкпар шапқаны, олжа алғаны, ес білгелі ат жалында ойнаған, ер жеткелі ата жолымен көкпар шапқан Сердалының өмірі де осы ізбен өтіп жатыр. «Опасыз дүниеде жалғыз жұбанышы қалды. Ол әкесіне ұксау еді. Ол шалдардың: «Әкесінің аузынан түскендей бәтшағар!» – деген сөзі еді» (Д. Досжан, 2009, 118 б.).

Бір ауыз сөз ер жігітке жігер қосып, бойына қуат дарытатынын осы бір детальдан көруге болады. Бүкіл бір ел Сердалыдан көкпар салымын күтеді. Содан үміт етеді. Әкесі туралы ақсақалдардың «Садағаң кетейін көкпардың пірі еді. Қырғызалының намысын бермей өтті ғой. Әкесіне тартса, мына көкпар осы баланыкі болар» (Д. Досжан, 2009, 119 б.) деуі де Сердалыдан үлкен үміт күтетіндіктерін айқын аңғартады.

Осы көкпарда Сердалы салым салады. Екінші бір аламанда да көкпарды алады. Ал одан әрі қарай дүниені тәрк етіп, қайтпас сапарына кете барады.

«Жылқышы ауылдың екі шалы келіп өгіз арбаға Сердалының жансыз денесін салды... Бұл далаға көкпар басталарда жұрт қалай тез жиналса, қазір де солай қараңғыға сіңіп тез жоғалды. Жер жұтып қойғандай» (Д. Досжан, 2009, 128 б.).

Үзіндіден тағы бір өмірдің түгесілгенін, ал одан өзгере қойған ештеңе жоқтығын, бәрі бір қалыпта өтіп жатқанын, табиғаттың сүренсіз тыныштығын суреттеу арқылы, адамдардың көңіл күйін баяндау арқылы берген жазушы өзінің күйінішін, өмір заңына бағыныштылығын жеткізеді.

Сердалы көкпарға шабар алдында әкесінің соңғы көкпарын еске алады. Көз алдына сол сәт елестей кетеді. Оны өзінше ырым етеді. Дегенмен қазақ «ырым етеді, ырымы қырын кетеді» дейді. Сердалының жүрегі де бір жайсыздықты сезеді. Өз өмірін көз алдынан өткізеді. Осы соңғы көкпарым, ендігі жерде жұрт қатарлы тыныш өмір өткізем, көкпарға шаппаймын деген қорытындыға келеді. Әңгіме соңында Сердалы ру намысы, ел намысы деген ұранмен мерт болады. Артында ізі де қалмайды. Өмірдің осындай қатал сындары да кездесіп жатады. Мұны жазушы тап басып көрсете білген.

Қорыта келгенде мақалада талданған әңгімелер 60-90 жылдары жазылып көпшіліктен өзіндік бағасын алған туындылар. Бәрінде қазақтың асыл қасиетін, өткен көшпелі дәуірден отырықшы кеңес кезеңінің аралығында жаңа заманға қадам басқан кей өкілдерінің бейімінің

әркелкілігін тақырып етіп алған. Әр жазушы өзі таңдап алған тақырыпты толық игеріп, өзіндік бояу берген. Әр кейіпкер мен ол менгерген өнер ел керегіне жарарлық айрықша қасиет болып табылады.

Көркемдік деталь бірде ер намысын ашып көрсетсе, бірде жалған намыстың құрбаны болған боздақтарды көз алдына әкеледі. Бірде өмірді реалды суреттеуге қолданылса, бірде идеалды образдар жасауға сеп болады.

Мақалада талданған әңгімелерде қолданылған этно-мәдени сипатты көркемдік детальдар тек қана шығарма шырайын ашу, мәнін арттыру мақсатында берілмегенін, сонымен қатар қазақтың ертедегі өмірінен, мәдениетінен хабар беретінін көруге болады. Диалогтарда, монологтарда, портреттер мен пейзажда болсын этнографиялық деректермен таныса аламыз. Бұл этно-мәдени сипатты көркемдік детальдардың өзіндік ерекшелігіне жатады.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. 3-том: к-қ – Алматы: СЛОН, 2012. – 736 б.. (425-426)
2. Бөкей О. Қамшыгер. Кітапта: Бөкей О. Шығармалары. 4-том: әңгімелер. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – 384 б. (171-190)
3. Кекілбайұлы Ә. Тасбақаның шөбі. Кітапта: Кекілбайұлы Ә. Он екі томдық шығармалар жинағы. 1-том: әңгімелер мен хикаялар – Алматы: Өлке, 1999. – 400 б. (145-170)
4. Мағауин М. Әбдіғаппар сері. Кітапта: Мағауин М. Өмір жыры: әңгімелер, хикаят, роман. – Алматы: Өнер, 1994. – 256 б. (3-14).

5. Досжан Д. Көкпар. Кітапта: Досжан Д.
Терезенің жарығы: таңдамалы
әңгімелер. – Астана: Фолиант, 2009. –
392 б. (116-128).

Ulaştırma Hizmetleri Bölümlerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi: Türkiye’deki Meslek Yüksekokulları Örneği

İsmail Melih YILDIRIM

Amasya Üniversitesi Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
melih.yildirim@amasya.edu.tr

Makbule CİVELEK ORUÇ

Amasya Üniversitesi Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
makbule.civelek@amasya.edu.tr

Özkan İMAMOĞLU

Amasya Üniversitesi Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
ozkan.imamoglu@amasya.edu.tr

Göksu DEMİREL

Amasya Üniversitesi Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
goksu.demirel@amasya.edu.tr

Mehmet Burak BİLGİN

Amasya Üniversitesi Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu
mehmetburak.bilgin@amasya.edu.tr

Öz: Ulaştırma Hizmetlerinin multidisiplinler yapısı nedeniyle oldukça komplike bir yapısı vardır. Bu yapıyı karayolu taşımacılığı, havayolu taşımacılığı, denizyolu taşımacılığı, demiryolu taşımacılığı ve boru hattı taşımacılığı olarak beş ana başlık altında toplanmaktadır. Bu beş unsur ekonomilerin dinamik yapısı gereği birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadır. Bu çalışmanın amacı Ulaştırma Hizmetleri bölümünün Türkiye’deki mevcut durumunun saptanmasıdır. Çalışma Ulaştırma Hizmetlerinin mevcut durumun saptanması ve ortaya konması açısından önem ve özgünlük taşımaktadır. Çalışma amacına ilişkin en uygun yöntemin içerik analizi olduğu saptanmıştır. Türkiye’de 2016-2017 yılları itibarıyla 65 üniversite bünyesinde Ulaştırma Hizmetleri Bölümü yer almaktadır. Bunlardan 43’ü devlet üniversiteleri iken 22 ise vakıf üniversiteleridir. Ulaştırma Hizmetleri bölümü kapsamında ÖSYM kılavuzunda 18 program yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ulaştırma Sektörü, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, İçerik Analizi.

1.GİRİŞ

Ulaştırma Hizmetlerinin multidisiplinler yapısı nedeniyle oldukça komplike bir yapısı vardır. Bu yapıyı karayolu taşımacılığı, havayolu taşımacılığı, denizyolu taşımacılığı, demiryolu taşımacılığı ve boru hattı taşımacılığı olarak beş ana başlık altında toplanmaktadır. Bu beş unsur

ekonomilerin dinamik yapısı gereği birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadır.

Günümüzde ulaştırma hizmetlerinde meydana gelen teknolojik ve ekonomik gelişmeler nedeniyle altyapısal iyileştirmeler giderek önem kazanmaktadır. Ulaştırma sektörü yapısı gereği ekonomik, sosyo kültürel, fiziksel ve çevresel

etkileri doğrudan görünen bir sistemdir. Ulaştırma hizmetleri sektörünün ekonomideki yeri ve önemi giderek artmaktadır. Ulaştırma Hizmetleri sektörü 2015 yılı itibariyle Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın % 12.2'sini oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında Türkiye ekonomisi için önemi ortadadır. Ekonomik gelişmenin ve entegrasyonun sağlanabilmesi için sektörün ve üniversitelerin koordineli olarak çalışması gerekmektedir. Bu nedenle ulaştırma sektörünün gelişimi, üniversitelerin de nitelikli eleman ve iş gücü yetiştirmesini gerekli kılmaktadır. Ulaştırma hizmetlerine olan kalifiye personel ihtiyacı her geçen gün daha da artmaktadır. Buna paralel olarak üniversitelerde de Ulaştırma Hizmetleri bölümleri yaygınlık kazanmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Ulaştırma sistemini, “insan ve yüklerin bir yerden başka bir yere iletimlerinin, istenilen koşullara uygun, belirli ve iyi tanımlanmış bir şekilde sağlanması amacıyla bir araya getirilerek, işlevleri ve karşılıklı etkileşimleri organize edilen ilgili tüm fiziksel, sosyal, ekonomik ve kurumsal bileşenlerin kümesi” şeklinde tanımlayabiliriz (Kaya, 2008).

Ulaştırma sistemi her biri kendisine özgü özellikler taşıyan karayolu, demiryolu, denizyolu, havayolu ve boru hatları gibi alt sistemlerden (türlerden) meydana gelmektedir. Belirtilen alt sistemler özerk hizmet sunabildiği gibi biraya gelerek çok türlü (multi modal, kombine) taşımacılık hizmeti de sunabilmektedir (Deniz, 2016).

Demiryolları güvenli ve temiz bir ulaşım sektörüdür, bir tren ortalama 60 kamyon yükü taşıyabilir, altyapısı geniş ve gelişmeye müsaittir. Havayolu sektörü ise, son 25 yılın en

gelişen sektörü olmuştur. 1970’den günümüze, yolcu-km anlamında hava trafiği yılda ortalama %7.4 artarak, beş katı bir büyüme sağlamıştır (Kuşçu, 2011).

Ulaştırma sistemleri, bir ülkede başta ekonomi olmak üzere sosyal ve kültürel faaliyetlerin canlanmasında etkin rol oynayan bir araçtır. Bu nedenledir ki doğal kaynakların verimli bir şekilde kullanılması, mal ve hizmetlerin hızlı dağıtılması, iç ve dış ticaretin geliştirilmesi, ancak ulaşımın dikkatli bir şekilde planlanması ve düzenli bir ulaştırma ağının oluşturulması ile mümkün olacaktır (Akgüngör ve Demirel, 2004).

Ulaştırma Hizmetleri Bölümü’nün amacı, büyük bir hızla gelişen sektöründe yer alan ulusal ve uluslararası kuruluşlarda başarıyla çalışabilecek, donatılmış ilgili yeterliliklere sahip, sektörüne ayak uydurabilen, etkili iletişim becerilerine sahip, müşteri ilişkileri kuvvetli, problem karşısında hızlı tepki veren, çözüm odaklı, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilecek yeteneğe sahip ulaştırma sektöründe çalışacak profesyoneller yetiştirmektir (www.okan.edu.tr).

3. ÇALIŞMANIN METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Ulaştırma Hizmetleri bölümünün Türkiye’deki mevcut durumunun saptanmasıdır. Çalışma Ulaştırma Hizmetlerinin mevcut durumunun saptanması ve ortaya konması açısından önem ve özgünlük taşımaktadır.

3.2. Araştırma Yöntemi

Çalışma amacına ilişkin en uygun yöntemin içerik analizi olduğu saptanmıştır. İçerik analizi

ile önceden belirlenmiş kategoriler aracılığıyla tümevarım yapmayı mümkün kılacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında Ulaştırma Hizmetleri bölümlerinin öğrenci kontenjanları, tavan taban puanları, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda kaç öğrenci alındığı gibi önceden belirlenen kategoriler doğrultusunda çözümlenecektir. Çalışmada ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Bu bağlamda bölümlerin karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır.

3.3.Araştırma Örneklem ve Sınırlılıkları

Türkiye'de 2016-2017 yılları itibariyle 65 üniversite bünyesinde Ulaştırma Hizmetleri Bölümü yer almaktadır. Bunlardan 43'ü devlet üniversiteleri iken 22 ise vakıf üniversiteleridir. Ulaştırma Hizmetleri bölümü kapsamında ÖSYM kılavuzunda 18 program yer almaktadır. Çalışma kapsamında tam sayım örnekleme yapılmıştır.

4. BULGULAR

Ulaştırma Hizmetleri bölümü kapsamında açılan programları ikiye ayırmak mümkündür. Bu programları teknik programlar ve mesleki programlar olarak sınıflandırılmaktadır. Teknik programları; Deniz Adamlığı, Denizcilik Hizmetleri, Ulaştırma ve Trafik Hizmetleri, Hava Trafik Kontrolü, Pilotaj Eğitimi, Balon Pilotluğu, Yat Kaptanlığı ve Uçuş Harekat Yöneticiliği oluşturmaktadır. Mesleki programları ise Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği, Deniz ve Liman İşletmeciliği, Yat İşletme ve Yönetimi, Raylı Sistemler İşletmeciliği, Posta Hizmetleri, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri, Marina İşletme, Marina ve Yat İşletmeciliği ve Deniz Brokerlığı içermektedir. Bu programların 9'u tekniker yetiştirmeye yönelikken 9'u ise meslek elemanı yetiştirmeye yöneliktir.

2017 ÖSYM kılavuzu dikkate alındığında Raylı Sistemler İşletmeciliği programı YGS6 puan türünden 421 öğrenci alacaktır. Deniz Ulaştırma Programı YGS1 puan türünden 763 öğrenci, Deniz ve Liman İşletmeciliği programı YGS6'dan 1235 öğrenci, Otobüs Kaptanlığı YGS5'ten 266 öğrenci, Ulaştırma ve Trafik programı YGS5'ten 406 öğrenci, Yat İşletmeciliği ve Yönetimi programı YGS6'dan 175 öğrenci, Yat Kaptanlığı YGS1'den 31 öğrenci, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği YGS6'dan 980 öğrenci, Posta Hizmetleri ise YGS5'ten 1024 öğrenci alacaktır.

Yerleştirme puanları bazında inceleme yapıldığında Kabin Hizmetleri programının en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği ve Deniz Ulaştırma ve İşletme programları izlemektedir. En düşük puan ile tercih edilebilecek olan program ise Otobüs Kaptanlığıdır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Günümüzde ulaştırma hizmetlerinde meydana gelen teknolojik ve ekonomik gelişmeler nedeniyle altyapısal iyileştirmeler giderek önem kazanmaktadır. Ulaştırma sektörü yapısı gereği ekonomik, sosyo kültürel, fiziksel ve çevresel etkileri doğrudan görünen bir sistemdir. Ulaştırma hizmetleri sektörünün ekonomideki yeri ve önemi giderek artmaktadır.

Ulaştırma hizmetleri bölümü ve alt programları yaygınlık göstermektedir. ÖSYM kılavuzu incelenip karşılaştırma yapıldığında geçen seneye göre öğrenci kontenjanlarının arttığı görülmektedir. Bunun nedeni Ulaştırma Hizmetlerinin ülke ekonomisi içindeki önemidir. Bu önem dolayısıyla üniversiteler de ara eleman yetiştirme amacı gütmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgüngör, A. P. ve Demirel, A. (2004). “Türkiyedeki Ulaştırma Sistemlerinin Analizi ve Ulaştırma Politikaları”, Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi, 10(3): 423-430.
- Deniz, T. (2016). “Türkiye’de Ulaşım Sektöründe Yaşanan Değişimler ve Mevcut Durum”, Eastern Geographical Review, C:36, ss: 135-156.
- <https://www.okan.edu.tr/myo/bolum/335/ulastirma-hizmetleri/>, Erişim Tarihi: 21.05.2017.
- Kuşçu, S. (2011). “Avrupa Birliği Ulaştırma Politikası ve Türkiye’ye Yansıması”, Akademik Bakış 5(9): 1-15.
- Kaya, S. (2008). “Türkiye’de Ulaştırma Sektörünün Genel Görünümü ve Sorunları”, Ar&Ge Bülten 2008 Şubat – Sektörel, ss: 31-38.

Sinematografinin Sinemasal Anlamın Oluşturulmasında Etkisi: *Prometheus* (2012-Ridley Scott) Filminde Görüntü Düzenlemesi

Nuray Hilal TUĞAN

Başkent Üniversitesi

nhtugan@baskent.edu.tr

Özet: Sinemasal anlam oluşturulurken kullanılan kamera hareketleri, çekim ölçekleri, aydınlatma gibi öğeler sinemanın bir sanat olarak temel anlatım araçlarını ve sinematografiyi oluşturmaktadır. Sinematografi kelime anlamı olarak hareketle yazı yazmak anlamına gelse de yalnızca bununla sınırlı değildir, ayrıca yönetmenin görsel dilinin temelini oluşturan ve filmin görsel stilini belirleyen öğeleri içermektedir. Hollywood'un en saygın yönetmenlerinden biri olan Ridley Scott filmlerinde kullandığı görsel dil ve stil ile çağdaşı yönetmenler arasında sinemanın anlatım olanaklarını estetik biçimde kullanan en iyi yönetmenlerden biri olarak görülmektedir. Çalışmanın amacı Ridley Scott'un film yaratım sürecinde bir sanatçı olarak film dilini nasıl oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada yönetmenin 2012 tarihli *Prometheus*¹ isimli filmi sinematografik öğelerin kullanım biçimi açısından çözümlenmiş ve Ridley Scott'un filmde çekim ölçekleri, kamera hareketleri, aydınlatma ve renk öğeleriyle film anlatısını inşa ettiği ve sinematografik öğeleri yaratıcı kullanarak sinemasal bir atmosfer yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sinematografi, Görüntü Düzenlemesi, Görsel Dil, Kompozisyon, Ridley Scott

¹ Film adını Yunan mitolojisinin en bilinen anlatılarından biri olan Prometheus mitinden alır. Prometheus Titanlar soyundandır: Hesiodos'a göre İapetos'la Okeanos kızı Klymene'nin oğludur. Bu Titan çiftinin dört oğlu olur: Atlas, Menoitios, Prometheus ve Epimetheus. Adı "önceden gören" anlamına gelen Prometheus kâhindir ve Zeus'un bir gün tahtından düşeceğini bilir. Prometheus başlangıçtan beri insanlardan yana geçmiştir, onlara dayanarak Titanların öcünü almak ve Olymposluların egemenliği yerine insanların egemenliğini getirmek amacındadır. Prometheus, kestiği bir boğanın etini Zeus'u sınamak amacıyla iki kısma ayırır: İlk kısımda, etin en iyi taraflarını boğanın yüzülmüş derisinin içine yerleştirip derinin üstüne de işkembe koyar; ikinci kısmı ise kalın bir yağ tabakasının altında gizlediği, etinden sıyrılmış kemiklerden oluşturur. Bu iki parçayı Zeus'un önüne koyup bir seçim yapmasını ister. Zeus, işkembe ve derinin altına gizlenmiş eti değil de, kalın yağ tabakasının altına saklanmış kemikleri seçer. Zeus çok kızmıştır. İnsanların ateşi kullanmasını yasaklar. Ancak Prometheus ateşi tanrılardan çalar ve insanlara verir, bu eylemin cezasını da bir sütuna zincirlenerek çeker. Zincirlendiği sütunda Prometheus'un ciğerleri her gün bir akbaba tarafından sökülüp yenmekte, Prometheus'un ciğeri gece kendini yenilediği için mitik kahraman hergün aynı acıyı tekrar yaşamaktadır (Erhat, 1996:459-463). Prometheus mitinin altında yatan temel motif kendisi de bir titan olan Prometheus'un tanrılara isyan etmesi ve insanların tarafında yer almasıdır. Filmin anlatısı da yaratıcısına isyan eden insan motifini destekler niteliktedir. Ancak çalışmanın kapsamı içerisinde yer almadığından ve amacı ile örtüşmediğinden anlatıdaki Prometheus motifi çözümlemenin dışında tutulacaktır.

I. GİRİŞ

Sinematografi sözünü oluşturan sözcüklerin kökü Yunancadır ve bu bileşik sözcük “hareketle yazı yazmak” anlamına gelir. İşin özünde film yapmak, çekim yapmaktır; ama sinematografi basit bir görüntüleme işinden çok ötesidir. Düşünce, hareket, duygusal ifade, ton ve iletişimin söze gelmeyen tüm diğer biçimlerini alıp onları görsel terimler haline getirme sürecidir (Brown, 2006:viii). Bir sinema filminin görsel dilini oluşturan sinematografi çok yönlü bir olgu olan sinemanın bir sanat dalı olarak kabul edilmesini sağlayan en önemli öğelerden biri olarak kabul edilmektedir. Zira Brown’a göre (Brown, 2006:ix) sinema bir dildir ve içinde objektif, kompozisyon, görsel tasarım, ışıklandırma, görüntü denetimi, devamlılık, hareket ve bakış açısına ait dağarlar ve alt-diller bulunmaktadır.

Yönetmenin bu alt-dilleri nasıl kullandığı onun biçimini ve filmin görsel stilini belirlemektedir. Görüntü çerçevesi içerisinde yer alan her unsur yönetmen tarafından belirlenmekte ve hiçbir öğe tesadüfi olarak seçilmemektedir. Sinema görüntüsünü oluşturan temel unsurlar dolayısıyla yönetmen tarafından belirli bir anlam iletmek amacıyla bir araya getirilerek film denilen bütün ortaya çıkmaktadır.

Sinema görüntüsünün altyapısını oluşturan genel parametreler ise şunlardır:

1. Çerçeveleme
2. Aydınlatma
3. Çekim Ölçekleri ve çekim tarzı-anlatım şekli (sinematografi) (Mükerrem, 2012:25)

Görüntü çerçevesi içerisinde yer alan mekân, makyaj-kostüm, oyuncuların hareketleri gibi öğeler mizansenin öğelerini oluşturmaktadır. Ancak Bordwell ve Thompson, (2009:162) bir

araç olarak sinemanın kapsamlı bir açıklamasının kameranin önüne yerleştirilenle bitirilemeyeceğini ifade ederek, çekim, modeller bir film kuşağı üzerine kaydedilene kadar var olmayacağını belirtmektedir. Yönetmen aynı zamanda çekimin sinematografik niteliklerini de -yalnızca ne çekildiğini değil, nasıl çekildiğini de -kontrol etmektedir. Bu bağlamda sinematografik nitelikler çekimin fotoğrafik yanları, çekimin çerçevesi ve çekimin süresi olmak üzere üç unsur içermektedir.

Yukarıda ifade edilen tüm unsurlar bir sinema filminin sinematografisini meydana getirmektedir. Ayrıca Barnwell’in (2011:126) ifadesiyle sinematografi objektif, ham film, ışık ve kameranin konumu gibi konularda yapılan tercihlerle oluşturulmakta, dışavurumcu, çağırıs ve etkileyici olabilmektedir.

Barnwell’in tanımı sinematografinin filmsel anlamın oluşturulmasına katkısına vurgu yapmaktadır. Bu anlamda yönetmenler görsel dillerini yaratırken ışığı manipüle ederek, filtreler kullanarak ve filmi çeşitli şekillerde işleyerek bir anlam elde etmektedirler. Film yapımının, görüntü üretiminin fotoğrafik ve elektronik prosedürlerini içeren bu yönleri, sinematografinin öğelerini içermektedir. Sinematografi anlatıyı desteklemekten çok daha fazlasını yapabilmektedir. Sinematografi bu anlamda izleyicinin duygusal tepkisine ve estetik deneyimine de katkıda bulunmaktadır. Sinematografi teknikleri anlamı oluşturmak için filmin yapım biçimiyle (kurmaca, belgesel ya da avantgarde), mizansen, ses ve kurgusuyla birlikte çalışmaktadır. Sinematografinin en güçlü kullanımı teknik uzmanlıktan çok daha fazlasını içerir: sinematografi duygusal, entelektüel ve estetik tepkileri harekete geçirir. Görüntü Yönetmenleri izleyiciyle görsel terimler aracılığıyla konuşurlar, tıpkı yazarların

kelimeleri kullandıkları gibi onlar da görüntüleri anlamlı olacak şekilde ve bir anlam aratacak şekilde kullanırlar (Pramaggiore ve Wallis, 2005:98-99).

Filmin görsel dilini oluşturan ve film aracılığıyla iletilmek istenen anlamı oluşturan temel sinematografik öğeler kompozisyon, kamera hareketleri, çekim ölçekleri ve aydınlatma başlıkları altında incelenmektedir.

SİNEMATOGRAFİNİN ÖĞELERİ

Kameranın Konumlandırılması

Kamera açılarının tanımlanmasında farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Bu sınıflandırmalarda kameranın konuya bakış açısı ya da perspektifi ile kameranın yüksekliğinden kaynaklanan açı değişimleri kamera açısı başlığı altında incelenmektedir. Çalışmada anlaşılır olması amacıyla kamera açıları Kameranın Konuya/Sahneye Açısı (Perspektif) ve Kamera Yüksekliği Açıları olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Kamera Açıları

Birden çok çekimin bir araya gelmesi sonucunda bir sinema filmi meydana gelir. Bir çekimde kullanılan oyuncuların, dekorun ve hareketin kaydedilebilmesi için kameranın yönetmen veya görüntü yönetmeni tarafından en uygun yere konulması gerekmektedir. Kameranın konumlandırılması, verilmek istenen duyguya göre değişiklikler göstermektedir. Kameranın açısı, hem izleyenlerin bakış açısını hem de çekim esnasında gösterilen alanı belirler. Kameranın yeni ortama her geçişinde iki sorunun yanıtlanması gerekir: Birincisi, sahnenin bu bölümünü filme almak için en iyi bakış açısı

nedir? İkincisi, bu çekim ne kadar alanı içermelidir? (Mascelli, 2007:13). Bu sorulara verilen yanıtlar filmin sinematografisini dolayısıyla görsel stilini belirlemektedir. Kamera Açısı üç başlık altında incelenebilmektedir. Bunlar Nesnel Bakış Açısı, Özne Bakış Açısı ve Görüş Açısı ya da Göz Hızası Bakış Açısıdır.

Kameranın Konuya/Sahneye Açısı (Perspektif)

Nesnel kamera açısında seyirci sahneyi görünmeyen bir gözlemcinin gözlerinden izler. Kameramanlar ve yönetmenler bazen bu tarafsız kamera uygulamasına seyirci görüş noktası adını vermektedir. Nesnel kamera açıları, sahneyi o sahne içinde yer alan herhangi bir kimsenin bakış açısına göre sunmadıkları için kişisel değildir. Görüntülenen kişiler kameradan habersiz gibidir ve asla doğrudan objektife bakmazlar (Mascelli, 2007:15-16). Nesnel kamera açısı film çekiminde en çok kullanılan kamera açısıdır. Ticari sinemanın temel amacı izleyicilere izlediklerinin bir film değil gerçek olduğu yanılsamasını sağlamak olduğu için nesnel kamera açısı bu yanılsamaya en büyük katkıyı yapan sinematografik anlatım biçimlerinden birisidir.

Edgar-Hunt, Marland ve Rawle'ye göre (2012: 120-121) özne planlar dünyayı bize karakterin ya da nesnenin bakış açısından sunarlar. Bu açıda kamera filmdeki karakterlerden birinin gözleri yerine geçer. Böylece seyirci karakterin gördüğünü görür ve bir anlamda onun yerine geçer. Karakterin hissettiklerini algılamamız kolaylaşır. Kamera özne bakış açısında genellikle hareketlidir (Boggs, Petrie 2004: 126 akt. Bayram, 2013:14).

Kamera Yüksekliği Açıları

Kamera Yüksekliği Açıları genellikle üçe ayrılır. Bunlar Göz Hizası, Alt Açı ve Üst Açıdır.

Göz Hizası: Kamera, nesnesine düz bir hizadan bakar. Buna aynı zamanda frontalite adı verilir.

Alt Açılar: Kamera, nesnesinin daha aşağısında yukarı bakıyormuş gibi konumlandırılır. Alt açılar genellikle üstten bakan, güçlü bir öznenin ifadesidir.

Üst Açısı: Kamera nesneden daha yukarıda bir yere yerleşerek ona yukarıdan bakar. Genellikle seyircinin kendini izlediği nesne ve karakterden daha üstün hissetmesi için kullanılır. Üst açılar aynı zamanda bir sahneyi izinsizce röntgenlediğimiz anlamına da gelebilir.

Kamera Hareketleri

Kameranın hareket edebilme yeteneği film ve videoyu fotoğraf, resim ve diğer görsel sanatlardan ayıran en önemli özelliktir. Kamerayı hareket ettirmek, yalnızca bir çerçeveden diğerine geçmek değildir. Hareketin kendisi, tarz, geçilen yol, hız ve çekilen sahneyle ilgili zamanlama, planın havasını ve duygularını destekler; ona konudan bağımsız ek bir anlam ve duygusal içerik ekler (Brown, 2006:74).

Yönetmen film öyküsü için sinemasal bir tarz seçerken kameranin durağan mı yoksa hareketli mi olacağını ve bu tercihinin nedenini belirlemelidir. Temelde kamera hareketi kullanmanın sebepleri aşağıda sıralanmıştır (Rea ve Irving, 2004:67-68):

1. Bir karakterin hareketini izlemek için

2. Bir arabanın sokakta ilerleyişini göstermek için

3. Bir manzarayı veya seti tanıtmak için

4. Bir karaktere ya da nesneye yaklaşarak seyircinin ilgisini karaktere ya da nesneye çekmek için

5. Önemli bilgileri göstermek için

6. Dramatik etki yaratmak için

7. Çerçevenin değiştiğini göstermek için.

Kameranın kullanımıyla ilgili temel sorun, onu nereye koyacağımızdır. Kameranın yerini belirlemek, öykü anlatımının temel anahtarıdır; kameranın konumu “en iyi nereden görünür”ün dışında, seyircinin ne gördüğünü ve hangi perspektiften gördüğünü belirler. Ayrıca seyircinin gördükleri kadar görmedikleri kadar önemlidir (Brown, 2006:74)

Literatürde farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalara bulunmakla birlikte temelde en sık kullanılan kamera hareketleri çevrinme (pan), kaydırma, yükselme ve alçalma.

- **Çevrinme.** Kamera sabitken kafasının dikey bir ekseninde aşağı yukarı hareket etmesidir. Örneğin bir binanın ne kadar yüksek olduğunu ya da bir film kişinin binanın çatısından atlamak üzere olduğunu anlatmak için kullanılabilir (Barnwell, 2011: 75). Yatay Çevrinme Hareketi ve Dikey Çevrinme Hareketi olarak iki başlık altında ele alınmaktadır.

Kameranın sağa ya da sola çevrinmesi sonucunda oluşan kamera hareketidir. Yatay çevrinme hareketine “pan” denir. Sağa doğru yapılan çevrinme hareketine “sağa pan”, sola çevrinme hareketine de “sola pan” adı verilmektedir. Kişilerin, nesnelerin hareketlerin çekmek ya da

mekanı tanıtmak amacıyla kullanılmaktadır. Karakterin bakışını başka bir konuya yöneltmede, karakterin bakış yönünü takip etmede, filme gerçekçilik katmada kullanılabilir. Pan hareketi karakterin bakışları yerine de kimi zaman geçebilmektedir. (Arslantepe, 2009:92, 2012:31).

Tilt olarak da bilinen dikey çevrinme hareketi ise sehpa üzerine sabitlenmiş kameranin yerinden hareket etmeden sadece kafasının yukarıya veya aşağıya doğru hareket etmesi sonucunda oluşan kamera hareketidir. Bu harekette kamera yerden yükselmez ve alçalmaz; yalnızca kafası hareket eder. Bir görüntüyü oluştururken yapılan en temel hareketlerden biridir (Canıklıgil, 2007:85).

- **Kaydırma.** Kameranin üstüne yerleştirildiği sehpa aracılığı ile ileri-geri, sağa-sola veya yay biçiminde yaptığı hareketleri içerir. İleri veya geri kaydırma, sağa veya sola kaydırma, sola yay veya sağa yay yapmak olarak da ifade edilebilir. Kamera bu şekilde oyuncu veya nesnelerin etrafında, yanında, arkasında, yani belli bir düzleminde kaydırma hareketi yapmış olur. Hareket, kameranin üç ayak üzerinde, belli bir raya yerleştirilmesi veya tekerlekler üzerinde hareket ettirilmesiyle elde edilir (Orhon, 2013:143).

Kaydırma hareketinde kameranin kendisi konuya yaklaşır ya da uzaklaşır. Bu aksiyonunun yakından takip edilmesini sağlayarak dinamik bir akış yaratır. Bir nesneye doğru ileri kaydırma yapmakla geriye kaydırma yapmanın yarattığı etki farklıdır. Kaydırma, zum'a kıyasla arka fonun daha fazla görünmesine olanak tanır ama netliğin yeniden ayarlanması gerekir (Barnwell, 2011:75).

- **Yükselme-Alçalma.** Dikey yükselme ve düşey alçalma hareketi adı da verilen yükselme ve alçalma hareketinde kamera için özel olarak üretilmiş hidrolik bir mekanizmaya sahip bir aracın (panter, vinç, Jimmy Jip, drone) üzerine yerleştirilen kameranin dikey olarak yukarıya veya düşey olarak aşağıya doğru yaptığı hareketlerin genelidir. (Demir ve Özgür, 2013:115). Genel olarak mekân tanıtımında, ayrıca mekân ve karakterler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla kullanılmaktadır.

- **Optik Kaydırma (Zum).** Optik kaydırma hareketi bazı kaynaklarda kameranin değil, objektifin bir hareketi olduğundan dolayı kamera hareketi olarak kabul edilmemektedir. Optik kaydırmada kameraya takılan ve optik olarak odak uzunluğu değişebilen bir objektifle, kamerayı yerinden oynatmadan ileri veya geri hareket ediyormuş duygusu yaratılmaktadır (Rea ve Irving, 2004:71). Diğer bir ifade ile kameranin karşısındaki kişi ya da nesneye kamera üzerinde bulunan optik kaydırma ile (merceğin odak noktasını değiştirerek) yaklaşma ya da uzaklaşma anlamına gelmektedir. İleri ya da geri optik kaydırma hareketi ile görüntülenen kişi ya da nesnenin boyutu büyümüş veya küçülmüş gibi görünmektedir (Orhon, 2013:144).

Çekim Ölçekleri

Konunun çerçeve içerisinde kapladığı alanı ifade eden bir terim olan çekim ölçekleri temelde insan bedeni referans alınarak tasnif edilmektedir. Ancak çekim ölçekleri

sınıflandırılırken çerçeve içerisindeki mekan ve nesneler de baz alınmak zorundadır. Sinematografik açıdan çekim ölçeklerinin temel kullanım nedeni görsel etki oluşturmaktır. Çekim ölçeklerinin temel işlevleri ise tek tek sahne içerisinde ve sahneler arasında çekim tekniklerine uygun ve anlamlı bir devamlılığı sağlamak, izleyici üzerinde etkili bir görsel atmosfer oluşturmak, filmin dramatik etkisini artırmak ve iki boyutlu sinema çerçevesinde üç boyut etkisi oluşturmaktır.

Çekim ölçekleri genellikle anlatıya, türe ve filmin genel üslubuna bağlı olarak belirlenmektedir. İçinde bulundukları bağlama göre farklı anlamlara gelebilirler, fakat yine de seyirci bir karakterin tepkisi ya da önemli bir diyalog sırasında yakın bir plan görmeyi bekleyecektir. Anlatının işlenmesi için önemli detayları göstermek gerekmektedir (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2012:124).

Edgar-Hunt, Marland ve Rawle (2012:124) çekim ölçeklerini karakter ile ortamı gösterme biçimlerine göre altı başlık altında incelemektedir. Bunlar Aşırı Genel Plan, Boy Plan, Diz Plan, Göğüs Plan, Yakın Plan ve Aşırı Yakın Plandır. Aşağıda ülkemizde film yapımında sıklıkla kullanılan ve mekânı da içerisine alacak şekilde düzenlenmiş çekim ölçekleri dokuz başlık altında sıralanmıştır. Her bir çekim ölçeğinin iletmediği anlam ve seyircide ortaya çıkardığı duygu farklıdır.

1. Uzak Çekim	6. Göğüs Çekim
2. Genel Çekim	7. Omuz Çekim
3. Boy Çekim	8. Baş Çekim
4. Diz Çekim	9. Ayrıntı Çekim
5. Bel Çekim	

1.Uzak Çekim. Uzak çekimler temelde mekânı tanıtmak için kullanılmaktadır. Ayrıca film kişilerinin söz konusu mekânla ilişkilerini ortaya koymak için de kullanılabilir. Ancak çekim ölçeklerinin sabit ve değişmez anlamlarının bulunmadığı bağlama göre ve yönetmenin üslubuna göre anlamlarının değişebileceği unutulmamalıdır.

2. Genel Çekim. Genel çekim ya da genel plan, bütün sahneyi kucaklayan çerçevedir. Bu çerçevenin içeriği bütünüyle konuya bağlıdır (Brown, 2006:12). Genel çekim uzak çekimle aynı amaçla kullanılıyor olmakla birlikte, daha küçük ölçeklidir. Çekimi yapılan mekanın ya da objenin tamamı çerçeve içinde gösterilirken, çoğu zaman filmin karakterlerinin bulundukları mekanlarla bir bağlam içinde sunulmasını sağlamaktadır (Ankaralıgil, 2016:140).

3. Boy Çekim. Çekimi yapılacak kişi veya kişilerin genelini görmek amacıyla ayaklarının bastığı yerden baş boşluğuna kadar olan ölçektir. Genel bir bilgi vermek, kişiyi tanıtmak için kullanılır. Boy planda dikkat edilmesi gereken baş boşluğu ve alt boşluğun oranıdır. Denemeler sonucunda baş boşluğu oranı 2 birim düşünülürse alt boşluk oranının 1 birim olması, boy plan için en uygun görüntüyü verdiği görülmüştür. Baş ve alt boşluğun verilmemesi ise dar bir alanda sıkışmış, ezilen insan görüntüsü oluşturmaktadır (<http://www.kameraarkasi.org>). Müzikaller, dövüş sanatları ve aksiyon filmleri seyircinin olayları görebilmesi için genellikle oldukça fazla sayıda boy plan kullanılmaktadır (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2012:124).

4. Diz Çekim. Literatürde ve sinema yapımcılığında Amerikan plan adıyla da tanımlanan diz çekimde çerçeve içerisinde görüntülenen oyuncunun dizinin hemen

üstünden baş boşluğuna kadar alan görüntülenmektedir. Diz çekimde kostüm, aksesuar ve beden dili açıkça izlenmektedir. Oyuncu bu planda izleyiciye daha yakındır, oyuncunun yüz ifadeleri belirginleşmiştir. Oyuncu hareketini göstermek, grup çekimleri, ikili çekimler ya da aksiyonu takip etmek için uygun bir plandır. (Arslantepe, 2009:96, 2012:26).

5. Bel Çekim. Kişilerin dizden yukarısı ya da hemen bel altından yukarısının çerçevelendiği çekimlerdir. Sağladığı anlatım kolaylığı sayesinde bu çekimlerde pek çok bilgi verilebilir. Çünkü bu ölçekteki çekimlerde hem birden çok kişi yer alabilmekte hem de kamera kişilerin belirli davranış ve bazı mimiklerini belirgin bir biçimde saptayabilecek kadar bu kişilere yakın konumlandırılmıştır (Gökçe, 2012:147).

6. Göğüs Çekim. Bu çekim ölçeğinde kameraya alınan oyuncunun göğsünün altından baş boşluğuna kadar olan alan görüntülenmektedir. Oyuncunun yüzü çerçeve içerisinde daha yakından görülebildiği için jest ve mimikler izleyici tarafından rahatlıkla takip edilebilmektedir. Onaran'a (1999:30) göre göğüs çekim, sinemaya ses dâhil olmadan önce sıklıkla kullanılmaktaydı. Günümüzde de sinemada dramatik ve psikolojik etki arttırılmak istendiği zaman çokça başvurulmuş bir çekim ölçeğidir.

7. Omuz Çekim. Bu çekim ölçeğinde çerçeve içerisinde yer alan oyuncunun omuzlarının tamamı, ayrıca kol ile eklem yerleri çerçeve içine alınmaktadır. Diğer bir ifade ile oyuncuyu göğüs hizasından baş boşluğuna kadar çerçeveleyen ölçektir. Ankaralığil (2016:144) baş plandan daha düşük planların, genellikle oyunculuğun ön planda olduğu yakın planlar olduğunu ifade ederek, göğüs plan ve omuz

planda jestler, mimikler, duygular, diğer oyunculara ya da olaylara verilen reaksiyonların seyirciye açık biçimde yansıtıldığını belirtmektedir.

8. Baş Çekim. Baş çekimin en belirgin özelliği oyuncunun yüzünün çerçeveyi doldurmasıdır. Bazı kaynaklarda yüz plan olarak da adlandırılmaktadır. Çerçeveye oyuncunun boynu ve başının tamamı görüntülenmektedir. Arslantepe (2012:27) baş çekiminde baş boşluğuna özen gösterilmesi gerektiğini belirterek, bu tür çekimlerde oyuncuların psikolojik durumları hakkında izleyiciye bilgi verildiğini ifade etmektedir. Karakter üzerine kurulu günümüz sinemasında özellikle oyuncunun duygusunu seyirciye yansıtmada en sık kullanılan çekim ölçeklerindendir.

9. Ayrıntı Çekim. Bu çekim ölçeği gözler, dudaklar, küçük nesnelerin detayları gibi çok küçük detayları çerçeve içerisinde soyutlamak için kullanılmaktadır. Yakın planlar seyirciye anlatıdaki önemli detayları göstermek için düzenli olarak kullanılmaktadır. Özellikle önemli karakter tepkilerini ortaya koymak, önemli bir nesneyi göstermek için bu tür çekim ölçekleri tercih edilmektedir (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2012:124).

Kompozisyon

Çerçeve basit bir görüntüden öte bir şeydir. Çerçeve bilgidir. Bilginin kimi bölümleri kesin olarak diğer bölümlerden daha önemlidir ve bunun, seyirci tarafından belli bir düzen içinde algılanmasını, bilgilendirmenin, özel bir şekilde düzenlenmesini ister. Kompozisyon, bunu gerçekleştirme şeklidir. Kompozisyon aracılığı ile seyirciye nereye bakması gerektiğini, neye bakması gerektiğini ve hangi sırayla bakması gerektiğini söylenir. Çerçeve temel olarak iki

boyutlu bir tasarımdır. İki boyutlu tasarım, seyircinin bakış ve dikkatini planlı bir şekilde yönlendirerek iletilmesini istediğiniz anlamı ortaya çıkarır. Sanatçının, başkalarının farklı şekilde gördüğü malzemeyi kendi bakış açısıyla ortaya koymasısıdır (Brown, 2006:38).

İyi bir kompozisyon, görsel malzemenin uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde düzenlenmesidir. Kameraman bir oyuncuyu, bir mobilyayı ya da eşyayı her konumlandırışında kompozisyon oluşturur. Seyircilerden olumlu tepki alınabilmesi için oyuncuların ortam içindeki yerleri ve hareketleri planlanmalıdır. Kompozisyon, görsel açıdan güzel görüntüleri karakter, anlam ve hareketten yoksun bir biçimde art arda kaydederek uygulanmamalıdır. Bu anlamda kompozisyon kişisel zevki yansıtır. Sanatsal bir geçmişe, doğuştan gelme iyi bir zevke, doğuştan gelme bir denge, form, tartım, uzam, çizgi ve ton duygusuna renk değerlerinin ayrımı duygusuna, dramatik etki duygusuna sahip olan bir görüntü yönetmeni içgüdüsel olarak iyi kompozisyonlar yaratabilir (Mascelli, 2007:207).

Gökçe (2012:128-130) kompozisyonun öğelerini Çizgiler, Renkler, Denge, Birlik, Derinlik, Bakış Açısı ve Ölçü olmak üzere yedi başlık altında değerlendirmektedir. Mascelli (2007:210) ise kompozisyon öğelerini dörde ayırmaktadır: Çizgiler, Formlar, Kütleler ve Hareketler.

Çerçeve içerisinde seyirci tarafından algılanan tüm nesne ve karakterlerin yerleştirme biçimlerinden kullanılan renklere çeşitli anlamları ve izleyici üzerinde yarattığı bir takım etkileri bulunmaktadır. Örneğin düz çizgiler sakinlik, durgunluk gibi etkiler yaratırken, eğik, ya da zıt çizgiler karışıklık, çatışma anlamlarına gelebilmektedir. Benzer şekilde çerçeve içerisinde ve genel olarak filmin görsel dilini

oluştururken kullanılan renk seçimi de belirli anlamlara gelmektedir. Bilim-kurgu sinemasında mavi ve gri tonlar daha fazla kullanılmaktayken, farklı türlerde iletilmek istenen anlama göre farklı renk tonları tercih edilmektedir.

Aydınlatma

Sinemada aydınlatmanın öncelikli amacı en yüksek kalitede görüntü elde edilmesini sağlamaktır. Çalışma esnasında kamera veya kameraların en yüksek kalitede görüntü üretmesi gerekir. Yetersiz veya fazla yapılan aydınlatma istenilen sonucun ortaya çıkmamasına neden olabilir. (Vardar, 2006:30)

Aydınlatma yalnızca çerçeve içerisinde yer alan kişi, nesne ve mekânların görünür kılınmasını sağlayan bir mizansen ögesi değildir. Aydınlatma aynı zamanda filmsel anlamanın oluşmasını sağlayan en temel sinematografik anlatım araçlarından biridir. Teknik olarak film yapımında kullanılan birçok farklı aydınlatma ekipmanı ya da donanımı bulunmaktadır. Bu ekipman ya da donanımların her biri filme değişik bir anlam katar ve farklı bir atmosfer yaratmakta kullanılır. Bu anlamda Bayram'a göre (2013:8) aydınlatma, görüntünün estetiğini yükseltir; nesnelere boyut kazandırır; duygusal etki yaratır; neyin görüneceğini belirler; dokuyu belirginleştirir; seyircinin dikkatini yönlendirir.

Işık filmin atmosferini taşır, izleyicide zaman, mekân, iklim ve hatta belli bir ruh haline dair algı yaratır, sahnedeki öğelerin anlaşılmasını kolaylaştırır. Işıklandırma efektleri çeşitli tekniklerle, farklı türdeki ışıkların konumlandırılması ve yönlendirilmesi yoluyla oluşturulur (Barnwell, 138).

Yönetmen, görüntü yönetmeni ve prodüksiyon tasarımcısı filmin atmosferine ve set kurulumuna uygun bir ışık üslubu üzerine tartışarak ortak bir karar alırlar. Işığın nasıl kullanılacağını öğrenmek görüntü yönetmenliğinin temelidir. Sıklıkla ifade edildiği şekliyle, “ışıkla boyamak” yaratıcılık isteyen, uzmanlığı zaman alan bir beceridir. Kontrast yaratmak için ışık ve gölge elzemdir; ikisinden biri olmazsa çerçevede derinlik yaratılamaz (Barnwell, 2011: 138).

Işık seyirciye anlatı ya da karakterler hakkında belirli bir anlam iletmek için kullanılabilir. Işık kaynağının gücü, türü, konumu ve aydınlattığı bölge görüntüde hem estetik hem de anlam açısından bir sonuç çıkarır. Sert ışık, düşük anahtar ışıklandırma ile elde edilir. Görüntüde çok karanlık ve çok aydınlık alanlar vardır. Kontrast yüksektir. Sert ışıklandırma ve sert gölgeler tehlike ve yetersizlik anlamlarını vurgulayabilir. Çerçeve içindeki aydınlık ve karanlık alanlar öyküdeki karakterlerin hissettiklerini, algılama biçimlerini vurgulayabilir, üzüntü duygusunu çoğaltabilir. Aydınlık görüntüler neşeli, görkemli ya da kesinlik içeren durumları vurgular. Işık kaynağının konumu nesnenin nasıl görüneceğini ve etkisini de belirler. Üstten aydınlatılan bir yüz alttan aydınlatılan yüzle aynı etkiyi vermez. Önden ve arkadan aydınlatılmış yüzler de farklı anlamları vurgular (Bayram, 2013:8-9).

Brown’a (2006:190-200) göre anlatımın ana unsuru olarak aydınlatma her zaman öyküdeki önemli noktaların, karakterlerin ve özellikle de zaman ve mekân algılamasının altını çizen bir etken olabilir. Bu açıdan yaklaşıldığında aydınlatma görsel öykü anlatıcılığının en güçlü, en önemli ve zekice araçlarından biridir.

Renk

Sinema başlangıcından 1930’lara kadar olan uzunca bir süre içinde anlatımını yalnızca siyah-beyaz görüntülerle yapma imkânına sahipti. Ama daha yüzyılın başından itibaren doğadaki renkleri film üzerine aktaracak yöntemleri bulmak için teknisyenler durmaksızın çalışmıştır. Bunun sebebi siyah-beyaz filmlerin sinemasal anlatımdaki yetersizliği değil, yokluğunun seyircide daima bir eksiklik duygusu yaratmasıdır (Sözen, 2003:110). Renklerin sinemada kullanımı, gösterilenin salt doğal yapısı içinde taşıdığı rengi göstermek yönünde değildir. Renk, sinemada anlamı yaratan, yönlendiren bir metafor olarak da kullanılmaktadır. Pek çok yönetmen bu yönde renklere farklı anlamlar yüklemektedir. Ancak bu bağlamda önem taşıyan bir başka sorun ise algılamayla ilgilidir. İnsan doğduğu andan itibaren bir renk alemi içinde yaşamaktadır (Vardar, 2012:27-28). Fakat renklere yüklenen sembolik anlamlar kültürden kültüre, toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin çok sık verilen bir örnek olarak beyaz rengin Batı kültüründe masumiyet ve saflığın simgesi olmasına rağmen, Doğu kültürlerinde ölümün ve yasın rengi olmasıdır.

1908 yılında İngiltere’de adına “Kinemacolor” denilen ve üç-renk işlemine dayanan renkli bir film sistemi geliştirilmişti. Fakat bu sistemde renklendirme işlemleri büyük masraflar gerektirmekte, buna karşın elde edilen renkler doğal görünümünden uzak kalmaktadır. Gerçek anlamda renkli film teknolojisinin başlangıcını Technicolor Corporation tarafından 1918-1922 yılları arasında geliştirilen “Technicolor Fotografik Renklendirme” yöntemi oluşturur. Üç temel rengin üst üste getirilmesi esasına dayanan bu yöntem iki negatifli bir sistem üzerine kurulmuştur (Sözen, 2003:114). Onaran

(1999: 40) sinemada rengin estetik kullanımını 4 başlık altında inceler:

1. Resimsel renk: Resimsel kompozisyonu içeren tablo gibi renklendirmeyi anımsatır.
2. Tarihsel renk: Bir dönemin atmosferini yansıtan amaçlandığı renk kullanımınıdır.
3. Sembolik renk: Belirli etkileri yaratmak için belirli renklerin kullanılmasıdır. Ancak renklerin sembolik anlamları evrensel değildir. Çin’de siyah neşe ve mutluluğun, beyaz ise matemin rengidir.
4. Psikolojik renk: Soğuk renklerle sıcak renklerin insan psikolojisindeki etkileri farklıdır. Soğuk renklerin dingin, donuk bir etki yaratırken, sıcak renklerin neşe, coşkunluk gibi etkileri bulunmaktadır.

Sinemada bilinçli şekilde seçilip kullanılan renkler, öyküyü sembolik anlamda desteklemekte ona yeni katmanlar eklemektedir. Bu yeni katmanlarla birlikte anlatım daha da zenginleşmektedir; çünkü renk olgusu, filmin karakterleri, olaylar dizisi ve dekorları üzerinde doğrudan belirleyici etkiler yaratabilmektedir (Sözen, 2003:124).

PROMETHEUS SİNEMATOGRAFİ

FİLMİNDE

Filmin Konusu: 2089 yılında arkeolog Elizabeth Shaw ve Charlie Holloway dünyanın farklı bölgelerinde birbirleriyle iletişim kurması mekân ve zaman açısından imkânsız olan farklı medeniyetler tarafından yapılmış ve insanları yıldızları işaret eden dev varlıklara taparken resmeden benzer hiyeroglifler bulurlar. Hiyerogliflerdeki yıldız dizilimine sahip gök ada sistemi dünyadan o kadar uzaktadır ki, bu ilkel antik uygarlıkların bu sistemden haberdar

olması imkânsızdır. Arkeologlar hiyerogliflerde yer alan dev varlıklara Mühendis adını vermekte ve onların insanlığın yaratıcıları olduğuna inanmaktadırlar. Bu yıldız sisteminin de bir güneşi vardır ve uzun menzilli taramalar sonucu dünyaya benzeyen bir gezegen ve ayı da bulunduğu anlaşılmıştır. Bu gezegene LV-223 adı verilmektedir. Weyland şirketinin de desteğini alan arkeologlar bir grup bilim adamı ve gemi mürettebatı ile birlikte Prometheus isimli uzay gemisiyle yola çıkarlar. 2093 yılında gezegene ulaşmayı başarırlar. Ekibe Weyland şirketinin yarattığı yeni nesil bir android olan David de eşlik etmektedir. Görevin başında yer alan Meredith Vickers arkeologları gezegende karışabilecekleri hiçbir yabancı yaşam formuyla kesinlikle temas etmemeleri konusunda uyarır. Ekip gezegenin yüzeyinde yer alan ve yapay olarak yaratıldığı anlaşılan yapıya doğru yola koyulur. Yapının içerisinde binlerce silindirik şekilde kap (filmde vazo olarak isimlendirilmektedir), 2000 yıl önce ölmüş bir yaratığa ait kafa bulurlar. Kafa, mühendislerden birine aittir. Araştırmaya devam ettikçe mühendislerle ait başka bedenler de bulurlar. David ekipten habersiz olarak vazolardan birini gizlice gemiye götürür ve içerisinde yer alan ampullerde siyah organik bir madde bulur. Bu maddeyi Charlie Holloway’in içkisine karıştırır. Holloway enfeksiyon kapar. Mühendisten alınan DNA örneği, insan DNA’sı ile eşleşir. Yaratıklar gerçekten insanoğlunun yaratıcılarıdır. Yapının içerisinde Fifield ve Millburn isimli ekip üyeleri kaybolur ve dışarıdaki fırtına dolayısıyla geceyi orada geçirmek zorunda kalırlar. Fifield ve Millburn vazoların olduğu bir odaya sığınır ve burada yılan benzeri bir sürüngen saldırısına uğrarlar. Millburn ölür ve Fifield ise siyah maddeye maruz kaldığı için saldırgan bir mutanta dönüşür. Holloway’in enfeksiyonu tüm vücuduna yayılır. Vickers, Holloway’i gemiye

almak istemez. Alev makinesiyle Holloway'i öldürür. Karantinaya alınan Shaw'un hamile olduğu ortaya çıkar. Shaw'un hamile olması fizyolojik olarak imkânsızdır. Ekibin elinden kurtulan Shaw, cenini otomatik muayene makinesinde ameliyatla çıkartır ve makineye kilitler. Geminin içerisinde yol bulmaya çalışırken, Weyland şirketinin sahibi Peter Weyland'ın da gemide olduğunu keşfeder. David, mühendislerden birinin yaşadığını bulmuştur. Weyland'ın amacı mühendislerden ölümsüzlüğün sırrını öğrenmektedir. Weyland yanında bir ekiple, Shaw'u da alarak mühendisin bulunduğu bölmeye gider. Mühendis uyandırılır. David mühendisle iletişim kurmaya çalışırken, mühendis onun başını kopartır. Weyland'ı öldürür. Shaw mühendisin elinden kurtulmayı başarır. Aslında mühendislerin oluşturduğu yapı, bir tür askeri üstür ve burada tüm dünyayı yok edecek biyolojik bir silah geliştirmişlerdir. Shaw geminin kaptanı Janek'le irtibat kurar. Janek'e mühendisin siyah maddeyi biyolojik silah olarak kullanarak dünyayı yok etmeyi planladığını söyler. Janek'in mühendisin gemisini durdurmak için yapabileceği tek şey iki gemiyi çarpıştırmaktır. Janek hiç düşünmeden Prometheus'u mühendisin gemisine çarpar. Gemi gezegenini yüzeyine büyük bir hızla düşer. Prometheus'tan yaşam ünitesiyle kaçan Vickers, geminin altında kalarak ölür. Shaw, Vickers'in yaşam ünitesine gider ve karnından çıkardığı yaratığın hala yaşadığını ve devasa boyuta ulaştığını fark eder. Yaratığı tıp ünitesine hapseder. David hala yaşıyordur. Shaw'a mühendisin kendisini öldürmek için oraya doğru geldiğini söyler. Shaw, mühendis üniteye geldiğinde, yaratığı kilitlediği yerden çıkarır ve yaratık mühendisi öldürür. Shaw David'i almak için yapıya geri döner. David gezegenden ayrılacakları başka birçok gemi olduğunu söyler. Shaw,

David'i de alarak mühendislerin geldiği gezegeni bulmak için yola koyulur. Filmin son sahnesinde ise Ridley Scott tarafından 1979 yılından ilkinin yönettiği Yaratık serisine adını veren yaratığın ortaya çıktığı görülür.

Prometheus Filminde Çekim Ölçekleri ve Kamera Hareketleri

Her film yüzlerce farklı plandan oluşur. Her biri de filme belirli bir anlam ekler. Kameranin mesafesi, yüksekliği ve açısı kadrja belirli anlamlar yükler. Kameranin önünde olan olduğu gibi çektiği asla söylenemez. Kamera kaydetmeye başladığı andan itibaren gerçeklik parçalarını dünyamızdaki yerlerinden ederek onun tabiatını değiştirir ve ona yeni bir anlam yükler (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2012:119). Tür sinemasının ise türün ilk ortaya çıktığı andan itibaren uyuşmsal olarak yerleşen belirli görsel kodları bulunmaktadır. Bilim-kurgu türüne ait bir film olan *Prometheus*, bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı, ancak film için özel olarak tasarlanan setlerin de yer aldığı, görsel anlatım dilinin oldukça yetkin şekilde kullanıldığı bir filmidir. 2009 yılında, gelecekte geçen filmde görsel atmosfer özellikle yapımlarında kullanılan renk, çizgi, denge gibi kompozisyon öğeleri sayesinde kurulmaktadır. Filmde kullanılan kamera hareketleri, çekim ölçekleri ise filmin görsel atmosferini desteklemekte ve izleyiciye filmin anlatısal evreni hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda mekân ve karakter ilişkisi hakkında en çok bilgiyi barındıran uzak ve genel çekim ölçeği özellikle tercih edilmiştir.

Ridley Scott'un bilim-kurgu türüne yön veren filmi *Alien* (Yaratık) serisinin geçmişini anlatan filmde Yaratık adı verilen ve insan türüne en

büyük tehditlerden birini oluşturan canlının nasıl ortaya çıktığı anlatılmaktadır. Bilim-kurgu türünün karakteristik görsel kodlarından biri olan bilinmeyen uzak gezegenler ve uzay

gemileri filmin görsel dilinin en başat öğelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda filmin geçtiği LV- 223 gezegeni genel ve uzak çekimlerle seyirciye tanıtılmaktadır.

Görsel 1- Genel Çekim

Görsel 2-Uzak Çekim

Uzak çekim temelde geniş bir alanın görüntüsünü çok uzaktan veren çekimlerdir. Genellikle yüksek bir yerden yapılan bu çekimler bir konuya ya da sekansa başlarken açılış çekimi olarak kullanmakta ve seyirciyi daha sonra gelecek olan çekime hazırlama işlevini yerine getirmektedir (Gökçe, 2012:146). Yukarıda yer alan görselde insanlığın yaratıcıları olarak sunulan ve anlatıda mühendis olarak tanımlanan uzaylıların devasa gemisi uzak çekimle tanıtılmaktadır.

Prometheus Filminde Kompozisyon

Yönetmen, görüntü çerçevesi içine alacağı tüm şeyleri belirli bir önem sırasına göre düzenlemek durumundadır. Görüntü çerçevesi içinde yer alan nesne ve kişilerin, konunun özüne uygun ve göze hoş görünür biçimde düzenlenmesine kompozisyon adı verilmektedir. Bu anlamda görüntü düzenlemesinin iki temel işlevi bulunmaktadır:

1. İzleyicinin dikkatini ilgi merkezine yöneltmek
2. İzleyicinin duygularını etkilemek (Gökçe, 2012:128).

Görüntü çerçevesi içerisinde yer alan hiçbir öge tesadüfi olarak orada bulunmazlar. Her bir öge yönetmen, görüntü yönetmeni ve sanat yönetmeni tarafından belirli amaç doğrultusunda, belirli bir anlam ifade etmesi amacıyla yerleştirilmektedirler. *Prometheus* filminde kompozisyon yönetmenin görsel atmosferi kurarken kullandığı en temel anlatım araçlarının bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ridley Scott sinemasının en temel özelliklerinden biri olan simetrik kompozisyonlar, filmin açılış sekansında yer alan eğri ve zıt çizgiler, şelalelerden akan

suların yarattığı karmaşık çizgiler ve dalgalarla çatışma içerisinde temsil edilmektedir.

Prometheus Filminde Aydınlatma

Aydınlatma; fotoğraf, film ve televizyon görüntüsü oluşturmada en yaşamsal öğedir (Vardar, 2012:29). Ancak aydınlatmanın tek işlevi görüntü oluşturmak ya da çerçeve içerisinde yer alan kişi ve nesnelerin görünür kılınması değildir. Aydınlatma aynı zamanda anlamanın oluşturulmasında ve anlatının iletisini aktarmasında da kullanılan en yaratıcı görsel öğelerden biridir.

Vardar (2012:30) aydınlatmanın amaçlarını aşağıdaki şekilde kategorize etmektedir:

1. Aydınlatmayla görsel etki güçlendirebilir. Sinema ile yaratılan görüntü iki boyutludur. Aydınlatma sinemada üçüncü boyutu yaratan en önemli görsel öğelerden biridir.
2. Aydınlatma atmosfer yaratır.
3. Aydınlatma izleyicinin ilgisini yönlendirir.

Bilim-kurgu türünde aydınlatma özellikle atmosfer yaratmak için kullanılan temel tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Alt türleri olmakla birlikte çoğunlukla uzak gelecekte geçen, uzay yolculuğu ve uzaylılarla teması konu edinen bir tür olan bilimkurgu sinemasında henüz varolmayan bir zamanı ve teknolojik gelişmeleri izleyiciye gerçekçi biçimde aktarabilmek için aydınlatmanın kullanılması çok önemlidir. *Prometheus* filminde aydınlatma yalnızca türün gereklerini yerine yaratmakla kalmayıp aynı zamanda filmin tekinsiz atmosferinin kurulmasında da temel öneme sahiptir. Ridley Scott'un Yaratık dörtlemesinin devamı olan *Prometheus* serinin diğer filmleri gibi bilim-kurgu ve korku

sinemasının bir sentezini oluşturmakta, dolayısıyla aydınlatma tekniklerinde bu türlerin

kodlarını da kullanmaktadır.

Yukarıdaki çerçevede, mühendislerin askeri üs olarak kullandıkları yapıyı keşfeden Elizabeth Shaw ve ekibinin ana gemiye giriş kapısını buldukları sahne yer almaktadır. Alan derinliğinin oldukça geniş kullanıldığı sahnede yapının labirenti andıran koridorlarında düşük düzeyli aydınlatma tercih edilirken, Elizabeth Shaw karakterinin yüzü ve bedeninde yüksek düzeyli aydınlatma kullanılmıştır. Yapı içerisinde ve koridorlarında geçen sahnelerin neredeyse tamamında yarı karanlık bir

aydınlatma biçimi bulunmaktadır. 2000 yıldan beri kimsenin ayak basmadığı yapının potansiyel olarak barındırdığı tehlikeler düşük düzeyli aydınlatmayla izleyiciye aktarılmaktadır. Aşağıda yer alan çerçevede görüldüğü gibi düşük düzeyli aydınlatma gri, fume renklerin kullanımıyla yaratıcılarını bulmaya giden ekibin aslında ölüm ve yıkımdan başka bir şey olmayan bir gezegen bulmalarına ilişkin temel bilgiyi görsel atmosferle temsil etmektedir.

Prometheus Filminde Renk

Renk, anlam ve estetik yaratma yolunda yönetmen için bir tür görsel enerji rolü oynamaktadır. Bu enerji bilinçli şekilde kullanıldığında yönetmene yeni olanaklar getirmekte ve seyircinin anlam dünyasında yeni ufuklar açmaktadır. Ancak renklerin yarattığı anlamlar hiçbir zaman mutlak ve değişmez değildir. Renklerin sonsuzluğu gibi yarattıkları etki ve anlamlar da çoklu ve değişkendir (Sözen, 2003:113). Örneğin *Prometheus* filminde kullanılan siyah, gri, lacivert ağırlıklı renk skalasının da kültürden kültüre ve bağlamdan bağlama anlamları değiştirmektedir. Koyu fûme, siyah rengin hâkim olduğu açılış sekansında henüz yaşamın olmadığı bir dünya tasviri sunulmaktadır. Mühendislerin biri kendini feda ederek dünyada yaşamın başlamasını sağlar. Dolayısıyla siyah, gri renk filmde ölümün, yaşamın olmayışının simgesi olarak kullanılmaktadır. Sözen'e (2012:101) göre siyah renk, Batı kültüründe sefahatin, umutsuzluğun, sonsuza denk lanetlenmenin, cehennemin ve ölümün simgesidir. Filmde David tarafından fark edilen ve silindir şeklinde

kaplarda muhafaza edilen siyah organik madde tüm insanlığı yok edecek bir kitle imha silahıdır. Bu denli büyük bir yıkıma yol açacak olan madde için kullanılan renk tercihi siyahın Batı kültüründeki sembolik anlamıyla örtüşmektedir. Sözen'e (2003:128) göre Hollywood sinemasına bakıldığında renk kullanımına büyük özen gösterildiği ve bu konudaki küçük ayrıntılar ile izleyiciye birçok bilgi aktarmanın yollarının arandığı görülmektedir. Örneğin Hollywood yapımı filmlerde bir karakterin giysinin rengi, o karakterin ruh dünyasını yansıtmakta ve bize onun hakkında net fikirler verebilmektedir. *Prometheus* da Charlize Theoron tarafından canlandırılan Meredith Vickers karakteri Weyland Corporation şirketinin çalışanı olarak *Prometheus* gemisiyle göreve katılmıştır. Aşağıdaki bel planda görüldüğü üzere Meredith karakteri sert kişilik özellikleriyle de tutarlı olacak şekilde askeri üniformayı andıran gri renkli bir takım giymektedir. Oldukça maskülen (erkeksi) hatları olan kıyafet gri renginden dolayı diplomatik ve ciddi bir atmosfer yaratmaktadır.

Ekibin diğer üyeleri gündelik ve rengin baskın olarak tercih edilmediği kıyafetler tercih ederken Meredith, gri ve füme kıyafetlerle karakterize olmaktadır. Geminin içerisinde gündelik kıyafetleri çerçevelenen ekip üyeleri

görev için gemi dışında çıktıklarında gezegen şartlarına dayanıklı uzay kıyafetlerini giymek zorundadırlar. Bu kıyafetlerde ise koyu mavi ve siyah tonları tercih edilmiştir.

SONUÇ

İçinde bulunduğumuz ve görsel kültürle karakterize olan çağın en etkili sanat dallarından biri olan sinemanın kendine özgü anlatım araçlarının görüntü ve görsel dil üzerine temellendiği görülmektedir. Sinema en basit tanımı ile görsel bir sanat ve kitle iletişim aracıdır. Günümüz sineması incelendiğinde sinemanın anlatım araçlarını içeren yapım tasarımı, mizansen gibi sinematografik öğelerin özellikle bilim-kurgu gibi türlerde daha yetkin ve etkileyici örnekler ortaya koyduğu görülmektedir. 1979 yılında çektiği *Alien* filmiyle bilim-kurgu türüne yön veren Ridley

Scott sinemasının en belirgin özelliği filmlerinde yarattığı görsel atmosferdir. Sinema kariyerinden önce reklam filmleri ve video klipler çeken Scott, bu çalışmalarında kullandığı sert kamera hareketleri ve hızlı kurgu geçişlerini sinema filmlerinde kullanmaya devam etmiştir.

Bilim-kurgu sinemasının en temel sorunlarından biri seyircinin özdeşleşebileceği, gerçekçi bir film evreni yaratabilmektir. Çoğunlukla bilgisayar teknolojisine dayalı görsel efektlerle karakterize olan bilim-kurgu sineması Ridley Scott'un yarattığı görsel dünya ile daha çok yapım tasarımı, mekân kullanımı

ve sinematografik öğelerin düzenleniş biçiminin öneminin anlaşıldığı bir tür haline gelmiştir. Uzak bir gelecekte geçen *Prometheus* filminin anlatısının gerçekçi olmasını ve izleyicinin bu anlatıya dâhil olmasını sağlayan en önemli faktör sinematografik öğelerin kullanımındaki gerçekçilikte yatmaktadır. Filmde bilgisayar teknolojisi efektler kullanılmakla birlikte gerçek mekânlarda ve film için özel olarak tasarlanan setlerde yapılan çekimler bilgisayar efektlerinin yapay dünyasından uzaklaşarak filme daha gerçekçi ve bütüncül bir atmosfer katmıştır. Mekânlarda kullanılan soğuk renkler, düşük düzeyli aydınlatma, mekân ve karakterler arasındaki ilişkiyi daha anlamlı şekilde ortaya koyan genel planlar yeni bir gezegende, insanlık tarihini değiştirecek olan keşiflerin heyecanını alımlayıcıya aktarmakla kalmamakta, sinematografik öğelerin tutarlı, bütüncül bir dünya kurmadaki etkisini ortaya koymaktadır. Filmde yaratılan görsel dil yönetmenin aktarmak istediği mesajı ve kurmak istediği dünyayı sinematografik öğeler aracılığıyla inşa etmesine olanak tanımakta ve böylece sinematografik öğelerin filmsel anlamların oluşturulmasındaki hayati önemini de ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Ankaralıgil, N. (2016). *Çözümleme ve Örneklerle Sinemada Görüntü Düzenleme: Sinematografik Çerçevenin Temel Prensipleri*. İstanbul: Literatürk Academia.
- Arslantepe, M. (2009). *Bir Film Çekmek ve Masaüstü Filmciliğe Giriş*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Arslantepe, M. (2012). *Sinema Okuryazarlığı*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Barnwell, J. (2011). *Film Yapımının Temelleri*. çev: Gülelengül Altıntaş. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Bayram, N. (2013). *Sinemada Anlatı, Film ve Video Kültürü* içinde (editör Prof. Dr. Nedim Gürses). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Boggs J. M., Petrie D. W. (2004). *The Art of Watching Films*. Boston: McGraw-Hill.
- Bordwell, D. Ve Thompson, K. (2009). *Film Sanatı*. Çev: Ertan Yılmaz, Emrah Suat Onat. Ankara: De Ki Basım Yayımlar Ltd. Şti.
- Boggs J. M., Petrie D. W. (2004). *The Art of Watching Films*. Boston: McGraw-Hill aktaran Bayram, N. (2013). *Sinemada Anlatı, Film ve Video Kültürü* içinde (editör Prof. Dr. Nedim Gürses). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Brown, B. (2006) . *Sinematografi Kuram ve Uygulama*. Çev: Selçuk Taylaner. İstanbul: Hil Yayınları.
- Canıklıgil, İ. (2007). *Dijital Video ile Sinema*, İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Demir, Y. ve Özgür, A. Z.. “Görsel ve İşitsel Anlatım Öğeleri”. Yalçın Demir ve Aydın Ziya Özgür (Ed.). Radyo ve Televizyon Program Yapımı içinde. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Edgar-Hunt, R., Marland J., Richards, J. (2012). *Film Dili*. çev: Senem Aytac. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, G. (2012). *Televizyon Program Yapımcılığı ve Yönetmenliği*. İstanbul: Der Yayınları.
- <http://www.kameraarkasi.org/kompozisyon/cekimtekniikleri/insan/cekimolcekleri/boyplan.html>
- Mascelli J. V. (2007). *Sinemanın 5 Temel Öğesi*. Hakan Gür (çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Mükerrem, Z. (2012). *Sinematografi Üzerine Düşünceler Kuram ve Uygulamalar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Onaran Â. Ş. (1999). *Sinemaya Giriş*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Orhon, E. N. (2013). *Film ve Video Yapımı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Pramaggiore, M. ve Wallis, T. (2005). *Film: A Critical Introduction*, London: Laurence King Publishing.

Rea, P. W. Ve Irving, D. (2004). *Sinema ve Videoda Kısa Film, II. Cilt: Yapım*. Çev: Selçuk Taylaner. İstanbul: Es Yayınları.

Sözen, M. (2003). *Sinemada Renk-Sembolik Anlamlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Vardar, B. (2006). *Sinema ve Televizyon Görüntüsünün Temel Öğeleri*. İstanbul: Beta Basım.

Этноментальды тілдік бірліктер Ethnomental language units

Ильясова Нағима Абзелбекқызы
Филология ғылымдарының докторы, доцент
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан.

Iliysova Nagima Abzelbekovna
KazNPU named after Abai,
Almaty city, Republic of Kazakhstan

Abstract: Every nation, every ethnic environment has the language units which present the cognition, culture, philosophy of people. They determine the unique national and ethnic peculiarities and characteristics of the population national language. This kind of language units are called ethno-cognitive (ethnomental) language units. Etnomental linguistic units serve for to present with the cognition, emotion, culture and social life of a certain ethnic group. And also they present each nation's ethnic psychology and ethical norms. Social life secrets of ethnic phenomena are revealed by them. As a result it gives an opportunity to learn the nation's ethno-psychological characteristics through language. They can be divided into three parts: *an etnomental word, an etnomental sentence, an etnomental text*. The culture and social life of the nation, people's relationship with each other (national ethics), psychology, etc. are reflected by each etnomental language unit. Therefore, they are differed as language units which make etno-cognitive model. Etno-cognitive model is created by the semantics that defined by the outlook of the nation, national identity. There is a word *saukele* in the Kazakh language. It is the ethnomental word and as an indicator it expresses the spiritual culture and social life in the language of the Kazakh nation. By the linguistic modeling of this word one can get to know the Kazakh national traditions, culture and social life, the knowledge, the concept of civilization, etc. The ethnomental model of the word Saukele (*wearing pointed hats*):

1. **Semantics in accordance with the specifics of a person's social status, gender feature:** the special headdress made for the bride.
2. **Semantics in accordance with the spiritual culture:** a) a female wedding headdress that puts on when she goes to her husband's country; b) the headdress which is removed upon arrival in her husband's country.
3. **Semantics in accordance with the culture information :** The sign that gives an information about bride's caravan.
4. **Semantics in accordance with civilization:** The main parts of the saukele – a crown, the top, ear ropes and its back side. The top of the saukele is a cone-shaped. It has a semi-round insert so-called "a crown" on it. The height of the saukele is about 36 centimeters, sometimes even higher.
5. **Semantics in accordance with material culture:** It is made from expensive fabrics such as velvet, velvet and covered by sable, beaver leather and decorated by gold thread. The headdress is embroidered with jewelry such as emeralds, pearls and also the saukele is decorated with fringe, ornaments made up of various small gold and silver coins.

In conclusion each nation has such kind of words, phrases, texts which give an opportunity to study its own national characteristics and they are called ethnomental units.

Аннотация. Этностың, ұлттың психологиясын, рухани және материалдық мәдениетін анықтауға негіз болатын тарих қонауында жатқан жазба мұралар мен фольклорлық туындылар этноментальды тілдік бірліктер деп аталады. Олар адамдардың ұлт болып, этнос болып қоғамдасуына негіз болған ұлттық кодты ашуға қызмет атқарады. Ұлттық код модельдеу мен тілдік кодтар арқылы анықталады. Этноментальды тілдік бірліктерді адамның әлеуметтік статусын, гендерлік ерекшелігін, дүниетанымдық мәдениетін, ақпараттық мәдениетін, өркениетпен байланысын мәдениетін айқындайтын семантика т.б. арқылы модельдеуге болады. Этноментальды бірліктерге тән тілдік кодтар танымдық көрсеткіштер арқылы анықталады. Қазақ тіліндегі этноментальді тілдік бірліктер қазақ халқына тән рухани дүниетанымды, танымдық-тәрбиелік дүниетанымды, мәдени-эстетикалық дүниетанымды, қарым-қатынас әдебін т.б. анықтайтын тілдік кодтарға бай.

Кілт сөздер: этноменталь, ұлттық код, семантика, мәдениет.

Әрбір ұлтта, әрбір этникалық ортада сол халықтың танымын, пәлсапасын, мәдениетін танытатын тілдік бірліктер бар. Олар халықтың өзіндік қайталанбас ұлттық-этникалық өзгешеліктерін, ұлттық болмыстың тілдегі көрінісін анықтайды. Мұндай тілдік бірліктерді этноментальды тілдік бірліктер деп атаймыз. Этноментальді тілдік бірліктер этнолингвистикалық факторларға тәуелді. Этнолингвистиканың негізгі міндетін халықтың рухани өмірімен, салт-дәстүрімен ұлттық дүниетанымымен байланыстырып, тіл байлығы арқылы оларды жан-жақты танып білу деп тұжырымдаған қазақ ғалымы, академик Ә.Қайдар: «Этнолингвистика тіліміздегі этнографиялық лексиканың ұшан-теңіз байлығын қалай болса солай, кез келген фактіге байланысты емес, өзара жіктеп, саралап барып зерттеуге тиіс. Олай болмаған жағдайда, әр қилы ұғымға байланысты өмірдің әр түрлі саласында қайталанып, әр қырынан көрінетін сөз бен сөз тіркесінің тілдегі орны мен қолданыс аясы, мағына, мәні толық ашылмаған болар еді. Сондықтан этнолингвистикалық зерттеулер тіл байлығын микросистемалар мен макросистемаларға бөліп оларды табиғи

жүйе бойынша жіктеп топтастыра, өзара байланыста сала-салаға бөліп қарастырады. Мәселен, бүкіл болмысты «Табиғат», «Адам» және «Қоғам» деп үлкен үш салаға бөліп қарасак, ғылымдағы идеографиялық классификация бойынша анықталатын микросистемалық ұғымдардың бәрі осы үш саланың аясына толық сияды екен» деген.¹³³ «Этноментальді тілдік бірліктер» ұғымының ерекшелігі де дәл осы мақсатта анықталады. «Этноментальділік» ұрпақтан-ұрпаққа мирас болып, ұлттық санада қалыптасқан тұрақты мәдениет, ұлттық болмыс ұғымымен пар-пар. «Этноментальділік – әлем бейнесін сезіну мен қабылдауға байланысты этникалық немесе ұлттық қоғамдастық мүшелерінің психологиялық қатынасын, рухани түсінігін, құндылық бағдарын, әдеп модельдерін басқа халықтардан ерекшелеп тұратын, ішкі туысқандық, жақындық және ұрпақтар жалғастығын сақтайтын этноұлттық бояу. Этноментальділік – адамдардың өмір сүруіне ерекше колорит пен индивидуаралық танымалдылық,

¹³³ Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің тарихи лексикологиясы: проблемалары мен міндеттері // Қазақ тілі тарихи лексикологиясының мәселелері. – Алматы: Ғылым

талғампаздық, «біз» және «басқалар» деп тыныстауға мүмкіндік беретін тағдыр меншігі. Этноментальділік мотивтер мен дауыс ырғағы, белгілер мен таңбалар, тіл және образдардың жалпы ақпараттық-мәдени кеңістікте анықталуына мүмкіндік береді».¹³⁴ Этноментальді тілдік бірліктерге тән осы заңдылықтар ұлттық психология мен ұлттық әдеп нормаларына тән дәстүрлі қасиеттерді анықтап, ұлттық кодты тіл арқылы ашуға мүмкіндік береді. Этноментальді тілдік бірліктер – тарих қойнауында жатқан этномәдени құндылықтардың (ұлттық кодтар) қайнар көзі. Сондықтан диахрондық аспектідегі зерттеу әдістеріне негізделіп, этнолингвистикалық зерттеулердің нысанына жатады. Сырттай қарағанда этнолингвистика мен лингвомәдениеттаным бір нәрсе сияқты көрінгенімен олардың өзіне тән айырым белгілері бар. Бұл жөнінде И.Г.Колшанский былай дейді: «Этнолингвистикадан лингвокультурологияның айырмашылығы тіл мен мәдениеттің қазіргі функционалдық жағдайымен бағамдалады. Лингвокультурологияда жанды коммуникативтік процесстер және онда қолданылған тілдік айтылымдар халықтың бүгінгі металитетіне сай зерттеледі».¹³⁵

Лингвомәдениеттаным туралы Н.А.Ильясова: «Лингвомәдениеттаным қоғамның даму сатысымен байланысты коммуникативтік процесстерді өз бойына

жинап отырады деген тұжырым жасауға болады. Оның тілдегі көрінісі әр түрлі мәтіндердің қалыптасу жолдарымен айқындалады. Мәселен, көркем мәтін, хат-хабарлар мәтіні, ғылыми мәтін, ресми мәтін, публицистикалық мәтіндердің тілге орнығуы қоғамның даму, жетілу жолдарымен байланысты анықталады. Бұл құбылыс – оларды лингвомәдениеттанымдық бірлік ретінде танудың негізі»¹³⁶ деген тұжырым жасайды. Лингвомәдениеттанымдық зерттеудегі ұлттық құндылықтар қазіргі заман талабына сай этномәдени құндылықтарды саралайды, ал этнолингвистикалық зерттеудегі ұлттық құндылықтар тарих қойнауындағы ұлттық кодты ашумен байланысты. Тарихтың өн бойында тілдің табиғи күйі арқылы ұрпақтан ұрпаққа жетіп отыратын тілдік бірліктер этноментальды тілдік бірліктер қатарына жатады. Олар белгілі бір этникалық топтың немесе ұлттық қоғамдастықтың танымымен, эмоциясымен, мәдениетімен танысуға мүмкіндік береді. Оларды этноментальды сөз, этноментальды мәтін түрінде жәктейміз. Мәселен, қазақ тілінде *сәукеле, сыңсу, жар-жар, жент, қымыз, өлі-тірі, көсеге, өлі күйеу т.б.* сияқты сөздер бар. Олар қазақ тілін ұлттық тіл ретінде танытуға қызмет атқарады. Бұл тілдік бірліктер арқылы қазақ халқының ұлттық болмысын дәлірек айтқанда, қазақ халқының мәдениетін, әлеуметтік тұрмыс-тіршілігін, адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау әдебін, т.б. анықтауға болады. Сондықтан олардың әрқайсысы этноментальды модель жасауға арқау болады. Этнотанымдық модель ұлттың дүниетанымын, ұлттық болмысты айқындайтын семантикалар арқылы

¹³⁴ Савельев В.В. Языковой фактор в национально-культурной политике // Вопросы национальных и федеративных отношений. №1. 2012

¹³⁵ Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука

¹³⁶ Ильясова Н.А. Қазіргі қазақ тіліндегі қатысымдық бірліктер: когнитивтік аспект. Докт.диссерт. Алматы, 2010.

жасалады. Қазақ тіліндегі *сәукеле* сөзі – қазақ ұлтының рухани-мәдени, әлеуметтік өмірінің тілдегі көрсеткішін анықтайтын этноментальды сөз. Осы сөзді этноментальды модельдеу арқылы қазақ ұлтының салт-дәстүрін, мәдениетін, әлеуметтік тыныс-тіршілігін, таным түсінігін, өркениетін т.б. білуге болады.

Сәукеле сөзінің этноментальды моделі:

1. **Адамның әлеуметтік статусымен, гендерлік ерекшелігімен байланысты семантика:** қалыңдыққа арнап тігілетін бас киім.
2. **Рухани мәдениетпен байланысты семантика:** а) қыз ұзатылғанда күйеуінің еліне киіп бару үшін киілетін бас киім; б) күйеуінің еліне жеткен соң шешілетін бас киім;
3. **Ақпараттық мәдениетпен байланысты семантика:** қалыңдық келе жатқан керуен туралы хабар беретін белгі.
4. **Өркениетпен байланысты семантика:** Сәукеленің негізгі бөліктері – тәж, төбе, құлақбау және артқы бойы. Сәукеленің төбесі қиық конус тәрізді болып келеді. Оның төбесінде «Тәж» деп аталатын жартылай дөңгелек айдары болады. Сәукеленің төбесінің биіктігі екі сүйем, кейде одан да биік болады.
5. **Материалдық мәдениетпен байланысты семантика:** мақпал, барқыт сияқты қымбат маталардан тігіліп, бұлғын, құндыз терілерімен жиектеліп, алтын жіппен өрнектеледі. Меруерт, маржан сияқты асыл тастармен әшекейленіп, алтын, күміс теңгелермен шашақталады.

Әрбір халықтың өзіне тән осындай ұлттық ерекшелігін зерделеуге мүмкіндік беретін сөздерді, мәтіндерді этноментальды тілдік бірліктер деп атаймыз.

Сәукеле сөзінің этноментальды моделі бойынша тұжырым жасасaq: біріншіден, қазақ ұлтының алғашқы өркениетін танытатын тілдік құрал; екіншіден, этносты мәдениет тұрғысынан танытатын тілдік құрал; үшіншіден, қазақ халқының әлеуметтік-экономикалық деңгейін анықтайтын тілдік құрал. Дәлірек айтқанда, ұлттың рухани-мәдени өмірінің тілдегі көрсеткіші. Ш. Уәлихановтың «халықтың рухы дегеніміз – оның ақыл-ой жетістігі»¹³⁷ дегеніндей, халық рухы халықтың психологиясының, мәдениетінің, танымының жиынтығын құрайтын этнопсихологиялық факторға тәуелді. «Этнопсихология зерттейтін проблемалар сан алуан. Оларға ұлттық психология, ұлттық намыс, ұлттық мақтаныш, ұлттық сана, этностеоротип, этноцентризм, ұлттық тіл, ұлттық тұлға, ұлттық мінез, этностық мәртебе, ұлттық сезім, ру, тайпа т.б. жатады».¹³⁸ Ғалым Қ.Жарықбаев атаған осы пікірді басшылыққа ала отырып, этноментальды тілдік бірліктер этнопсихологиялық факторға негізделген тілдік бірліктер деп танымыз. В.Гумбольдт айтқандай, «Ұлттың өзіне тән, іштей дамитын рухы бар, сол рухтың ерекшелігін сыртқа шығарып, сақтап, ұрпақтан-ұрпаққа беруші күш – тіл»¹³⁹ болса, этноментальды тілдік бірліктердің осы қызметті атқаруда

¹³⁷ Уәлиханов Ш. Таңдамалы. – Алматы: Жазушы, 1985.

¹³⁸ Жарықбаев Қ. Озғанбаев Ө. Жантануға кіріспе. – Алматы, 2000.

¹³⁹ Гумбольд В. Фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.

маңызы зор. Олардың ғасырдан ғасырға жетіп, ұрпақтан-ұрпаққа берілуіне себеп болатын негізгі факторлар мыналар:

Тарих қойнауында жатқан мәдени ерекшеліктерді қамтитын қалың қыртысты ақпараттар желісі. Этноментальды мәтіндерге тән бұл ерекшелік өз бастауын сонау көне түркі дәуірінен алады. Қазақтың ұлттық болмысына тән мәтіндердің этнотанымдық сипатын қарастырғанда сонау көне түркілерден бастау алатын, осы күнге дейін тастағы жазбалар арқылы жеткен тайпалық поэзиядан сыр шертпеске болмас. Күлтегін-Тоныкөк деп аталатын жыр- дастандар толығымен қазақ халқының тұтас ұлт ретіндегі айрықшалығын, қазақтың сонау түбін, тамырын копсыта, қопаруға мүмкіндік беретін ерекше мәтіндер деуге болады. Бірнеше дастандардан тұратын бұл құндылықтың этноменталды мәтін ретіндегі рөлінің мәні оның терең халықтық философия, қазақ халқының болмысына сіңген, жаугершілік кездегі батырлық, ірілік, даналық секілді үлкен қасиеттердің негізін тереңінен көрсете, осы күнге дейін жеткізе білген. Бұл мәтіндердің құндылығы сонда: онда бүкіл түркілерге тән ортақ діни сенім-нанымдар, әдет-ғұрыптар, ортақ әрекеттік нюанстар жинақталып, тұтас сол кезеңге тән этностық болмысты бүтіндей қалап шығады. Күлтегін жырындағы басты кейіпкер Күлтегін батырдың інісін жоқтап жылауы¹⁴⁰ «Көрер көзім көрместей болды, білгір ақылым білместей болды. Жылай-жылай жұртымның қасы-көзі өз болар деп қайғырдым», - деген жазба ескерткіш мәтінінен қазаққа тән жоқтау ғұрпының бір

ұшы ғана көрінеді. Тек бұл ғана емес, «Күлтегін-Тоныкөк» жырларында қайтыс болған кісінің жетісін өткізу, жерлеу ғұрпы, батырларды мадақтау, елге, жерге деген ғасырлардан қалыптасқан махаббат деген сияқты психологиялық, тұрмыстық, діни сенім-нанымдық детальдар молынан кезігеді.

Тарих қойнауында жатқан діни наным-сенімді анықтайтын ақпараттар желісі. Наурыз батасының халық арасында осы кезеңге дейін қалыптасқан үлгілері де мол. Мысалы: Шалдар бата беріскен: «Сақтай гөр», - деп терістен. «Кел, таза бақ, кел» десіп, «Ием, тілек бер!» десіп, «Көш, Қайрақан, көш!» десіп ... деп келетін бата мәтінінде Осындағы Қайрақан – зұлымдық пен жаманшылық иесі. Бұл туралы «...Мұнда баяғы заманда, Ұлыстың ұлы күні қалың елдің жаңа тілек тілейтіні көрінеді. Жұп шырақ жағу, кетік аяқ, кетік шөміш сындыру, көріскенде «Таза бақ, кел» деп, «Көш, Қайрақан, көш» деп аластау – барлығы да сол заманның тілегі деген М.Әуезовтың пікірінен қайырақан сөзінің лингвомәдени сипаты айқын көрініс табатыны байқау қиын емес. Бұл күндері архаизмге айналып, тілдік қолданыстан шығып қалған қайрақан сөзінің тілдік қатынастағы қызметін акад. Р.Сыздық былайша сараптайды: «Бұл сөзді М.Әуезов «Қарақыпшақ Қобланды» пьесасында Тоқтарбай мен Қараманның ауызына салады. Әдейі қолданады. Пьесадағы оқиғаның өте ертеде ислам діні қазақ халқына әлі еніп үлгермеген дәуірде өткендігін суреттеу үшін тіл сырын тамаша білген ұлы жазушы мұнда ондаған көне сөздерді немесе осы күнгі бар сөздердің ертедегі қолданысын (мағынасын) келтіреді. Соның бірі – қайрақан. Токсандағы

¹⁴⁰ Айдаров Ғ. «Күлтегін ескерткіші». — Алматы. 1996.

Тоқтарбай баласы Қобланды мен Құртқаның қосылған тойында От ананың құрметіне арналған сыйыну ырым үстінде (демек, ислам дініне дейінгі салт бойынша): *Қарғысы қатты Қайрақан, Қарғысыңнан сен сақта* дейді. Жазушы бұл сөзді Қараманның аузына да салады. Қайрақан сөзін В.Радлов Сібір түркілерінде (алтайлықтарда, тувалықтарда, телеуіттерде т.б.) «жаратқан иенің қастерлі аты, жебеуші періште» деген мағынаны білдіреді дейді. Осы анықтаманы Л.Будагов те береді. Ол бұл сөздің монғол тілінде келіп, «тау су сияқтылардың иесі» дегенді білдіретіндігін көрсетеді. Қазіргі монғол тілі сөздіктері де хайрхан дегеннің көне сөз екендігін және «керемет, құдіретті» (таудың қастерлі аты) деген мағынаны беретіндігін көрсетеді. Сөйтіп, тау-тас сияқты табиғат күштерінің «иесінің» атауы ретінде, яғни табынатын, сыйынатын, қорқатын «тәңірлердің» аты қатарында қайрақан / қайраған сөзі ертедегі қазақтардың да, дәлірек айтсақ, қазақтарды құраған ру-тайпалардың да тілінде жұмсалған деген тұжырымға келуге болады.¹⁴¹ Қазақ халқының ертеден келе жатқан «*келін түсіру*» дәстүрінде келіннің алдынан қыз-келіншектер шымылдық алып шығып, бүркемелеп қайын атасының үйіне кіргізеді. Жас келінді ошақ жанындағы жас тулаққа отырғызып, ошақтағы отқа май құйған. «От ана, Май ана! Шапағатыңды тигізе көр, жарылқа» деп, қасындағы әйелдер «оттай опалы бол» деп қолдарын отқа қыздырып, оның мандайына тигізеді. Қазақ тіл білімінің негізін қалаушы Қ.Жұбановтың: «Әйелдер босанар кезде майға от құйып, «От ана! Май ана! Жарылқа!»,» деген сөздермен ұмыт қалған құдайларға жалбарынады. Олар мұндай құдайды біле бермейді. Сібір халықтарына

қарағанда қазақтар бұл құдайдың атын басқаша атайды, яғни алдындағы у дауыссыз дыбысын қалдыра отырып, *май* дейді», – деген пікір айтады.¹⁴²

Ұлттың тұрмыс-салтын анықтайтын ақпараттар желісі. Бұл тұста профессор М.Жармұхамедұлы осы салаға қатысты жасаған ұзақ жылғы зерттеу нәтижелерін айта кету керек. Ол өз еңбегінде айтыс өнерін бірнеше түрге жіктеп, оның этнолингвистикалық мәнін ашуға тырысқан. Ол айтысты бірнеше түрге бөліп, жіктеген.¹⁰ Салт-әдет және мысал айтыстар: а) «Бәдік» айтысы, ә) «Жар-жар» үлгісіндегі айтыстар, б) Қыз бен жігіт айтыстары, в) Қайымдасу және қағысулар, г) Мысал айтыс; Ақындар айтысы: а) Дін айтысы, б) Жұмбақ айтыс, в) Жазба айтыс. Айтыс өнерінің бұл түрлерінің қай- қайсысын алсаң да, өн бойынан қазақ халқының тұрмыс-тіршілігін, ой-санасын, мәдениеті мен өмір сүру дағдысына қанығуға болады. Себебі бұл сала халықтың тұрмыс салтымен, этнографиялық болмысымен тығыз байланысты өрбіп отырған.

Ұлттық әдеп нормаларын анықтайтын ақпараттар желісі. Ұлттық әдеп нормалары негізінен, бата, беташар сияқты мәтіндерде анық көрініс табады. Бата – алғыс айту, ақ ниет, жақсы тілек білдіру (оң бата). Үлкеннің кішіге деген құрметі, кішінің үлкенге деген ізетін танытатын ақпараттар. Беташар – келін мен қайын-жұрттың арасындағы сыйластықтың бастауы. Жаңа түскен келіннің қайын-жұртына жасайтын құрметі мен ел-жұрттың оны құрметтеуі т.б.

¹⁴¹ Сыздық Р. Сөздер сөйлейді. – Алматы, 2004.

¹⁴² Жармұхамедұлы М. Айтыс өлеңдерінің арғы тегі мен дамуы. Алматы: Мұраттас, 2001

Ұлттық дүниетанымды анықтайтын ақпараттар желісі. Дүниетаным мәселесін философиялық ойлаумен байланысты анықтаған жөн. Әр мақал-мәтелдің бойында этнос дүниетанымына, салт-дәстүріне, ғұрып пен наным-сеніміне қатысты ұлттық код іспеттес ақпарат кешені жинақталғанын бір емес әлемнің бірнеше ғалымы айтқан болатын. Сондықтан олардың белгілі бір этностың жан-дүниесін ашып, болмыс-бітімін танып-білуге қосатын үлесі де зор болып отыр. Ұлт тіліндегі мақал-мәтелдер алуандығы мен олардың санына қарай сол ұлттың танымдық санасының деңгейін анықтайды. Бұл тұста мақал-мәтелдер халық танымындағы ұғымдармен тікелей байланысты болып, ұлттық менталитетті танытатын тілдік көрсеткіші болып табылады.¹⁴³ Өз мәні тұрғысынан алғанда мақал-мәтелдер ауыз әдебиетінің кіші жанры деп саналса да, академик Ә.Қайдар бастаған бір топ ғалымдар оны көркем сөз арсеналының аса бір қуатты да құнарлы, бейнелі де әсерлі тіл құралы, тұрақтанған күрделі мағыналық бірлік»¹⁴⁴ тұрғысынан зерттеуге алып отыр. Себебі, белгілі бір социумның мәдени-әлеуметтік ерекшеліктерінің жиынтығы сөздердің семантикасында көрініс беретіндіктен, сол тілде сөйлейтін адамға мұндай ерекшеліктердің мағынасы айқын болып көрінсе де, басқа тілде сөйлейтін, өзге мәдениеттің өкілі мақал-мәтелдердегі берілетін мағынаға басқаша қарауы, өзгеше түсінуі мүмкін. Демек, белгілі бір халыққа ғана тән ұлттық реалийлердің болмыс-

бітімін түсіну, ұғыну үшін де мақал-мәтел түріндегі ұлттық мәтіндердің этнолингвистикалық сипатын зерттеу маңызды деуге болады. Қазақтың қай мақалын алсаң да оның болмысы ұлттық дүниетанымға тұнып тұрады.

Этноментальды мәтіндер екі түрлі темалық-ремалық құрылымға тәуелді. Олар:

1. Материалдық мәдениетті, материалдық өндірістің деңгейін анықтайтын темалық-ремалық құрылым.
2. Рухани мәдениетті, рухани байлықтың деңгейін анықтайтын ремалық – ремалық құрылым.

Материалдық мәдениетті, материалдық өндірістің деңгейін анықтайтын темалық-ремалық құрылымдағы этноментальды мәтіндер қатарына халықтың әлеуметтің тұрмыс-тіршілігінен хабар беретін жырларды жатқызуға болады. Мысалы, «Қыз жібек» жырында қазақтың материалдық мәдениетін тануға арқау болатын темалық-ремалық құрылымдар арнайы белгімен көрсетілді:

Сексен түйе қомға алған, Сексені де болмаған.
Сексен түйе үстінде, Алтында жағдан орнаған.
Асфәһани кілемдер – Жібектен гүлін торлаған...
Асылдай болып есіліп, Нұрдай болып шешіліп,
Ақ маңдайы жарқылдап, Танадай көзі жалтырап,
Алтынды кебіс сартылдап, Көшті тартып барады,
Жібекті тапқан шешесі.
Берсе тәңірі жігітке – Ертесі мен кеші не?
Ертеңгі күн бесінде, Зорға жеткен секілді,
Қыз Жібектің көшіне.
Көш сәулетін қараса, Асфәһанның жұпары,
Стамболдың гауһары, Тамаша қылған адамның,
Тояды көздің баһары.
Есебі жоқ дүниені – Есептейік несіне?..
Базарбайдың Төлеген, Енді біліп түйінді,

¹⁴³ Абдульдина Б. Қазақ мақал-мәтелдерін құрылымдық тұрғыдан зерттеу мәселелері. // Қазақ тілі мен әдебиеті. 2004. №4.

¹⁴⁴ Қайдар Ә. Халық даналығы: қазақ мақал-мәтелдерінің түсіндірме сөздігі және зерттеу. — Алматы: Толғанай Т., 2004.

Асыл киім киінді, Бағымдды алла ашқын деп,
Пірлеріне сиынды.
Атқа салды сәндікке, **Төгілдіріп кілемді.**
Алмас қылыш сартылдап, **Алтын жүген**
жарқылдап,
Көк жорға тұлпар кәрленді, Екі көзі жалтылдап.
Өмілірік сом алтын, Омырауда алқылдап...
Өзі он төрт жасында-ай. Кебісінің өкшесі
Бұхардың ғайһар тасындай.
Ақ маңдайы жалтылдап, Танадай көзі
жарқылдап,
Алтын шашбау шашында.
Дүрі – **ғайһар сырғасын** – Көтере алмай тұр
құлағы.
Асып туған Төлеген, Жағалбайлы халқынан
Жабддықтап атын мінеді, **Ғайһар, лағыл,**
алтыннан.

Мәтіндегі осы тілдік қолданыстардан қазақ ұлтының материалдық мәдениеті қандай болғанын дәлелдеуге болады.

Рухани мәдениетті, рухани байлықтың деңгейін анықтайтын ремалық –ремалық құрылымды рухани дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар, танымдық-тәрбиелік дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар, мәдени-эстетикалық дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар, қарым-қатынас әдебін қамтитын тілдік кодтар түріне жіктейміз. Қазақ тілінде олардың көрінісі мынадай:

Рухани дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар айтыстан, шешендік сөздерден айқын көрініс табады. Мұнда күтпеген жерден туындаған мәселенің шешімін сол мезетте табу; тілдік құбылыстың жаңа үлгісін жасау; жалпы қабылданған ұқсас сұрақтарға «сирек идеялар» құра білу, қабылдай алу, «ерекше нәрселерге сезімталдық таныту, бір идеядан екіншісіне жылдам, әрі икемді түрде ауыса алу, болжамды өңдей алу т.б. сияқты танымдық

процесс көрініс табады. Бұл қазақ халқының креативті ойлау қабілетінің мейлінше жетілгенін көрсетеді. Рухани құндылықтың жоғарғы көрсеткішіне жатады.

Танымдық-тәрбиелік дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар қазақтың шілдехана, ат қою, бесікке салу, тұсау кесу, сүндетке отырғызу, атқа мінгізу, тоқым қағу т.б. сияқты тойлары мен осы тойда айтылатын бата-тілектер, өлең-жырларда айқын көрініс табады. Салт-сана салт-дәстүрлерде айтылатын өлең-жырлар мен бата-тілектер арқылы адамның жан-дүниесін белгілі мақсатқа сай тәрбиелеудің көзі болып табылады. Тәрбие берудің, салт-сананы қалыптастырудың айырықша көзі болып табылатын бесік жыры, тұсу кесер жыры, ақ батаның түрлері жақсылықта асып-тасымауды, жамандық көрсе жабырқап жасымауды, қиыншылықта еңсесі түсіп езілмеуді есте сақтау мақсатын көздейді. Әдет-ғұрыптарымыз арқылы баланың жан түкпіріне ықпал етіп, оның санасын қоғамның талабына сай тәрбиелеу белгілі бір нәтиже беретіні сөзсіз. Бұл шетелдік зерттеушілердің қарастырып жүрген эпизодтық есте сақтау тәсілінің бір көрінісі. Эпизодтық есте сақтау нақты бастан өткен жағдайларды еске алу арқылы орындалады.

Мәдени-эстетикалық дүниетанымды қамтитын тілдік кодтар табиғат сұлулығын, әйел сұлулығын, жан сұлулығын бейнелейтін тілдік қолданыстар арқылы адам жанына сұлулық сезімін ұялатып, көңілді толқытатын аңыздар мен жыр мәтіндері жатады. «Қыз Жібек» жырындағы «Нұрлы көзі күн шапағына шағылысып, мың бұрала сыланған кекілді қыз кетіп барады»; «Таңғы Шолпан жұлдызындай жарқырып,

бір бойжеткен кетіп барады»; «Ақсазандай қылықты бойжеткен кетіп барады»; «Танадай көздері жаркылдап, алтын шашбауы жалтылдап, абжыландай бұралып, бір бойжеткен кетіп барады»; «Алтын шыны кеседей екі көздің шарасы, пейіште жанған шамшырақ көзінің гауһар қарасы. Туған айдай иілген екі қастың арасы, сымға тартқан күмістей он саусақтың саласы» деген сөздер – сұлулықтың тілдегі бейнесі. Мұнда қазақ қыздарына тән сұлулықтың сыры ашылған. Өзіне жарасымды шаш қоя білу, сыланып жүру, қылықты болу, әшекей бұйымдарды таға білу, бет-келбетті, аяқ-қолды күте білу, жайдарлы жүзбен жарқырап жүру сұлулықтың белгісі екенін көрсетеді. Жібектің «көшпен бірге жүрсем, бетіме шаң қонады» деп ертелеп жолға шығып кетуі, оның нәп-нәзік мақпал даусы да – сұлулыққа берілген баға. Қазақ жырларында жалғастылық тауып келе жатқан «Қара жерге қар жауар, қарды көр де, етім көр. Қар үстіне қан тамар, Қанды көр де бетім көр» деген жыр жолдары сұлулықты табиғи құбылыспен нәрлендіре білген халықтың танымның нәтижесі.

Қарым-қатынас әдебін қамтитын тілдік кодтар бата-тілек, ат тергеу (табу) сөздерінен көрініс табады. Бұл мәтіндер тіл арқылы сенім қалыптастыруды және оның қарым-қатынас әдебін сақтауда алатын орнын анықтайды. Сенім ұлттың эстетикалық таным-талғамын, ұлттық рухын көтеретін кез келген мәдениетке тән құбылыс екені баршаға аян. Ол адамдар арасындағы қарым-қатынасты реттеудің де бірден-бір жолы болып табылады. Қазақтың батасы сөзбен адамды сендіріп, иландырып, тіпті ұйытып тастау арқылы жоғары адамдық қасиеттерді қалыптастырудың үлгісін көрсетіп келеді. Батаны әр адамның

көңіліндегі мейір шапағатты, ақ пейіл мен ыстық ықыласты екінші бір адамның дәтіне, рухына мият ету мақсатында қолданады. Бұл бата алушының көңіліне қанат бітіріп, болашағынан зор үміт күттіреді. Сондықтан да Х.Досмұхамедұлы атап кеткендей «... Қазақ қауымы арасында өз ісінің шын шебері, мәселен, би, акын, зергер т.с.с. табиғат сыйлаған дарын-өнерін басқа біреуге ақ батасы арқылы мирас етіп қалдыра алады деген сенім кең таралған».¹⁴⁵

Сілтемелер:

1. Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің тарихи лексикологиясы: проблемалары мен міндеттері // Қазақ тілі тарихи лексикологиясының мәселелері. – Алматы: Ғылым, – Б. 7-39.
2. Савельев В.В. Языковой фактор в национально-культурной политике // Вопросы национальных и федеративных отношений. №1. 2012, С. 5–14
3. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, – 81 с.
4. Ильясова Н.А. Қазіргі қазақ тіліндегі қатысымдық бірліктер: когнитивтік аспект. Докт.диссерт. Алматы, 2010.- 275 б.
5. Уәлиханов Ш. Таңдамалы. – Алматы: Жазушы, 1985. – 560 б.
6. Жарықбаев Қ. Озғанбаев Ө. Жантануға кіріспе. – Алматы, 2000. - 187 б.
7. Гумбольд В. Фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. –456 с.
8. Айдаров Ғ. «Күлтегін ескерткіші». — Алматы. 1996, 13-б. 177-б.
9. Сыздық Р. Сөздер сөйлейді. – Алматы, 2004. - 273 б.

¹⁴⁵ Досмұхамедұлы Х. Аламан. Алматы, «Ана тілі», 1991.

10. Жармұхамедұлы М. Айтыс өлеңдерінің арғы тегі мен дамуы. Алматы: Мұраттас, 2001
11. Абдульдина Б. Қазақ мақал-мәтелдерін құрылымдық тұрғыдан зерттеу мәселелері. // Қазақ тілі мен әдебиеті. 2004. №4.
12. Қайдар Ә. Халық даналығы: қазақ мақал-мәтелдерінің түсіндірме сөздігі және зерттеу. — Алматы: Толғанай Т., 2004. — 560-б.
13. Досмұхамедұлы Х. Аламан. Алматы, «Ана тілі», 1991.

Marx ve Camus: Yabancılaşmaya İlişkin Bir Sorgulama

Dr. Sema ÜLPER OKTAR

Kocaeli Üniversitesi

E-mail: sema_ulper@yahoo.com

Abstract: In this manifesto, a thesis through Marx and Camus concerning some concepts about human beings will be presented. According to this, the world, upon which Marx shed light, relies on the ideas that aim to abolish the inequality between people that regard the change of the economic system as an imperative and foresee the problems concerning human being will be settled on this basis. However, Camus does not accept the calamity of one human even for the sake of this bright picture. Stating that the damage taken by people in favor of a class is not acceptable, Camus initially says that a rebellious action is not substantially egoistic. There can be egoistic decisions, undoubtedly. But, there can be rebellious act against lies just as against oppression. He also states that rebellion can not only rise from the oppressed, but it can also rise from someone who sees the oppressed. In this case, an identification occurs with that other person. This identification has a meaning far beyond than the class consciousness that Marx mentions. In this manifesto, this difference will be dwelt upon, and the view, which gives Camus its own place in philosophy, will be focused on. Camus defines the injustice to the people considered as enemy, as a rebellious act. He states that at this level of consciousness, there is no enemy. Then, the individual himself is not the sole value he wanted to defend. To create this value, all human beings are needed at least. The bond between humans being a metaphysical bond is this, according to Camus. The bond between human beings is based on the rebellious act. Camus stands up to say that any rebellion to negate or break this bond, concurrently loses its rebellious character and merges with a fatal submission, in reality. Agony, which is singular in discordant experience, becomes the adventure of those who realise it is mutual, after the rebellious action. Camus narrates this humane situation and different versions of it in each of his work, through different characters. Mersault, who lives the nonchalance; Caligula, who wants the impossible; Dr. Rieux, who single-handedly sets the society in motion; Diego, who makes a great sacrifice; and Sisifos, who shapes his destiny. Rebellious act gains its meaning with the unbreakable bond that binds a person to all. The difference of Camus comes from his attempt to define human-human relation from scratch with all its nudity in an era that the value is defined only by meta and that the meaning of the universe is searched through the meta-meta relation. Although he presents criticism against Marx with classical interpretations, his views are very important because of his idea production over the uncertainty which the Marxist alienation theory left open. Where I can value my enemy just as myself and I become one with the others is where the human-human relation is established again. No class, racial, sexual difference can deny this fact. What makes Marx special for Camus is that Marx produced ideas in a social structure where rebellion has a meaning. Meaning that rebellious consciousness can realize only in societies where institutional equality masks the real inequalities, in Camus words. Then, the rebellious consciousness only has a meaning in our Western society. The manifesto aims to point out the importance of Camus through a basic conceptualisation between Marx and Camus.

Kapitalist ideolojinin birey üzerinde ve daha özel bir soruyla ise işin kişilik üzerinde ne gibi bir etkisi olduğu sorusu yabancılaşma sorununa temel olan başlangıç noktası olarak görülebilir. Bir başka anlatımla ise bu soru emeğin

yabancılaşmasının dayandığı temeli aramaktadır. Bu sorunun cevabını en yalın biçimiyle Marx vermiştir ve böylece kapitalist üretim biçiminin iktisadi tanımlamaları içinden, modern insanın çatışmış kişiliğine de vurgu

yapan bir insan kavrayışı ortaya çıkar. Marx, anlamsızlığı yaşayan bireyin ergeç bir başkaldırı süreci içine gireceğini, kapitalist sistemin eziciliğine dikkat çekerek vurguladı. Burada anlamsızlık üretim biçiminin doğasına aitti. Yanıltıcı olan ise anlamsızlığın yalnızca işçinin yaşadığı sürece ilişkin olmasıydı. Buradaki eksiklik, dünyaya ve insana bakışın ekonomik altyapı üzerinden açıklandığı ve sonuç olarak da değer sorununun zeminini kaybettiği bir düzlemde insanı anlamaya çalışmaktı. Albert Camus, modern insanın çatışmalı dünyasını gündelik yaşam üzerinden açıkladı. Marx'ta üretim biçiminin doğasına ait olan yabancılaşma durumu, Camus'de yaşamın anlamdan yoksun görülmeye başlanmasıyla bilincinde olunan bir düşünsel sürece karşılık gelmekteydi. Bu bildiri, saçmanın deneyimi ile yabancılaşma arasındaki benzerlik ve farkları ortaya koymayı amaçladığı gibi, insana ilişkin olan çatışmalı durumun Marx'ta ve Camus'de ele alınış biçimlerini incelemeyi ve başkaldırı anlayışının değişik görünüşlerini araştırmayı hedeflemektedir.

1844 *Elyazmaları*'nda Marx, emeğin yabancılaşmasının neye dayandığı sorusuna cevap verir. Ona göre emeğin yabancılaşması ilk olarak, emeğin işçinin dışında olması olgusuna dayanır. Bu belirleme bir açıklama gerektirmektedir. Emeğin işçinin dışında olması demek, Marx'a göre, emeğin işçinin özüne ilişkin olmaması, emeğinde işçinin kendini olumlamak yerine yadsımasıdır. Emeğin yabancılaşması olgusunu da Marx, daha belirleyici bir biçimde ise özgür bir fizik ve entelektüel etkinlik göstermeyip bedenine ve tenine eziyet etmesi olgusuna dayandırır. Kapitalizm, insanların kendi kişiliklerini evrensel ve özgür olarak olumlayacakları yaratıcı emeğin yerine, Marx'ın ifadesiyle "her bireye kendine uygun gelen işi sağlamadaki yeteneksizliği" sayesinde yabancılaşmış emeği

geçirir. İşçinin etkinliği bu nedenle özgür bir fiziksel etkinlik değildir. Yabancılaşmışlık ve anlamsızlığın kendisi, yaşamak için emeğini satmaya zorunlu oluşla başlar. Buradaki özgürlük ya emeğini satmak ya da açlıktan ölmek arasındaki bir seçimden ibarettir. Amaç yaşamak olduğunda ise, çalışma hayatta kalabilmek için zorunluluğa dönüşür. Burada özgürlükten söz edilemez. Kapitalist sistemdeki işçiyi, feodal sistemdeki serften ayıran, yaşatma ve öldürme hakkını efendisine verme dışında, işçinin ücretli oluşudur. Emeğin yabancılaşma niteliğini bu kölece çalışma biçimi üzerinden Marx şu şekilde açıklar:

"Sonuç olarak işçi, ancak çalışmanın dışında kendi kendisinin yanında olma duygusuna sahiptir ve çalışmada kendini kendi dışında duyar. Çalışmadığı zaman kendi evinde gibidir ve çalıştığı zaman da kendini kendi evinde duymaz. Öyleyse çalışması istemli değil ama istemsizdir, zorlama çalışmadır. Öyleyse bir gereksinmenin karşılanması değil ama sadece çalışma dışındaki gereksinimleri bir karşılama aracıdır. Emeğin yabancı niteliği, fizik ya da başka bir zorlama ortadan kalkar kalkmaz çalışmadan veba gibi kaçılması olgusunda açıkça görünür." (Marx, 1993: 143).

Bu alıntı, kapitalist yasaların hüküm sürdüğü bir toplumsal biçimlenişte, işçinin özgür emeğinin yerine geçen yabancılaşmış emeği betimlediği gibi, yabancılaşmış emek tanımlamasının kendisinin, kapitalist ideolojinin devamlılığını sağlayabilmek için nasıl bir işlev gördüğüne de işaret eder. Ancak bir başka açıdan bakıldığında anlamsızlığın iş ile olan ilişkisi dolayısıyla ortaya konulması, insan açısından yaşamın bir alanının değil her yönünün anlamsız olduğu aşamayı açıklamaya yetmemektedir. Kaldı ki Marx'ta bu

anlamsızlığı yakalama ancak bu anlamsızlığın dışında fark edilecek bir durumdur. Buradaki mantıksal tutarsızlık, deneyime ilişkin bilincin deneyimin dışında edinilmesine ilişkindir. Camus, bu sorunu daha sonra belirtileceği gibi, başkaldırıyı doğuran saçmanın bilincinin deneyimin içinde edinildiğine işaret eder. Ancak her iki düşünürde de ortak olan bu yaşantının bir kişilik çatışmasına yol açacağıdır. Yabancılaşmış emeğiyle işçi çalışma esnasında kendini kendinde duymuyorsa, onun oradaki varlığı makinenin dişlilerinden birine indirgenmişse, işçinin iş esnasında herhangi bir kişiliğinden söz edilemez. Kişilik insanın kendini “insan” duyduğu, kendinin bir bilincine sahip olduğu ve bu bilinç üzerinden harekete geçme gücünü kendinde bulduğu yerde başlar. Kapitalizmin işçinin varlığında beslediği çatışmış kişilik, kelimenin tam manasıyla kişiliksizliktir. Böyle bir üretim tarzında, giderek alçalmak, daha ucuza daha fazla iş çıkarmak ve giderek azalan bir ücret karşılığında zenginlik üreterek yoksullaşmak, iş esnasında bilincinde olunabilecek bir bilme konusu değildir. Dolayısıyla buradaki tutarsızlık, anlamsızlığın dışında yaşanacak bir yaşam kesitinin olmadığı fark edildiği zaman açığa çıkar. Yani tanımlanacak bir yabancılaşma ve anlam-değer yoksunluğu tartışması ancak bu yoksunluğun içinden yürütülebilmelidir. Albert Camus, *Yabancı* adlı eserindeki kahramanı Mersault’un anlamsızlığın bilincine varması gündelik yaşamında hergün aynı şeyleri tekrar ettiğini fark etmesiyle başlar. Mersault hergün aynı yoldan geçer, aynı merdivenlerden çıkar, aynı tramvaya yetişmeye çalışır. Bu rutin ve döngüsellik, saçmanın bilincini açığa çıkarır. Yaşanan “hiçlik” deneyimi, gündelik yaşamın akışındaki tek düzelik karşısındaki boşluk duygusu, geleceğe dair umutlarının ölümle boşa çıkarıldığını hissetme, kendine ve başka

insanlara zaman zaman duyduğu yabancılık, yaşamın saçmalığını gösteren en açık duygular olarak belirir. Ama bu duyguların işaret ettiği saçmalığı mantık da destekler. Bu dünyanın neden var olduğu ve ereğinin ne olduğunu, insanın yaşama neden bağlandığını gösteren hiçbir mantık ilkesi olmadığı gibi, bunu gösterebilecek hiçbir bilim dalı, felsefi kuram ya da sanatsal etkinlik de yoktur. Saçma, eylem ile dünyanın karşılaşmasından doğar. Saçmanın duygusuyla baş edebilecek olan insan, elbette saçmanın bilincine varmış olan insandır. Bu da ancak boyun eğme ile değil, başkaldırmakla gerçekleşir. Ancak Camus çok ustalıklı bir biçimde bunu bu döngünün içinde tanımlar. Yani Marx’ta olduğu gibi Camus’de bilinçlenme ve farkındalık, o döngüden kurtulma ile sona ermez. Saçmanın duygusu yaşamın tümündedir artık. Anlamsız ve saçma olan yalnızca üretim biçimi değildir. Onun da dahil olduğu yaşamın her yönüdür. Belirtmek gerekir ki, Camus’nün evrene bakışı pek çok yerde metafizik öğeler taşır. İnsanın ölümlü ve eksiklerle bezeli doğal yapısı, dünyada açlığın ve benzeri kötülüklerin varlığı metafizik başkaldırıyı doğuran temel insanlık durumlarıdır. Camus *Başkaldıran İnsan* adlı yapıtında metafizik başkaldırıyı şöyle tanımlar: “Doğaötesi başkaldırı, ölüm yüzünden bitmemiş, kötülük yüzünden dağılık yanılla, yaşama ve ölme acısına karşı mutlu bir birlik isteğidir.” (Albert Camus, *Başkaldıran İnsan*, s.34.) Burada başkaldırı fikri, Camus’nün tüm yapıtlarında ahlaki bir eylemlilik olarak belirmektedir. Oysa Marx ve ardılları için başkaldırı kapitalist sisteme hayır demekle özdeşir ve bundan daha öte bir anlam taşımaz. İşçinin hayır dediği yer, hiçbir metafiziksel öğeyi barındırmayan düpedüz çalışma sisteminin kendisidir. Oysa Camus’nün doğaötesi başkaldırı anlayışı, insanın kendi durumunun ve bütün evrenin karşısına

dikilmesidir. Başkaldıran kişi parçalanmış bir dünya üzerinde dikilir, onun birliğini ister. İçindeki adalet ilkesini yeryüzünde iş başında gördüğü adaletsizlik ilkesine karşı çıkarır. Camus'nun başkaldırı konusundaki bu görüşleri, yaşamın iş dışında sahip olduğu bir anlamsızlık, eşitsizlik durumu yokmuş gibi, bu sistemin olmadığı bir dünyada çatışmanın olmayacağı bir durumu tasavvur eden düşünceye eleştiri niteliği taşır. Ancak Marx'tan çıkarılabilecek olan bir nokta, saçmayı deneyimlemenin mümkün olduğu zemine dair ipuçları verir.

İşçinin çalışmadığı zaman kendini evinde duyması ne demektir? İşçinin çalışmadığı zaman kendini evinde duyması, işçinin çalışmadığı zaman kendinin bilincinde olması, en kaba ifadesiyle kendini "insan" duymasıdır. Öyleyse bu noktada sorulabilecek olan soru işçiye iş esnasında kendi bilincini kaybettirenin ne olduğu sorusudur.

Ücretli Emek ve Sermaye adlı yapıtında Marx, üretimde insanların yalnızca doğa üzerinde değil, birbirleri üzerinde de etkili olduklarını belirtir. İşbölümü arttığı ölçüde işçi, yoğun bedensel ve zihinsel yetenek gerektirmeyen, herkesin becerebileceği işleri yapan, tek düze, üretken bir güce dönüşür. İşin bu denli öğrenilmesi kolay hale gelmesi ve yetenek gerektirmemesi, üretim maliyetini düşürdüğü gibi ücreti de düşürür. İşçinin işçiyi nasıl rakibi haline getirdiğini Marx, çalışma sürecine içkin olan bu olumsuz durum üzerinden açıklar:

"Dolayısıyla, iş (çalışma) doyurucu, zevk verici olmaktan uzaklaştıkça, işe (çalışmaya) karşı isteksizlik arttıkça, rekabet artar, ücret azalır. İşçi, ister daha uzun saatler çalışarak olsun, ya da ister bir saatte daha çok üreterek olsun, daha çok çalışarak aldığı ücretinin

miktarını aynı tutmaya çalışır. Dolayısıyla, yoksulluğun itkisi, işbölümünün yıkıcı etkilerini daha da arttırır. Bunun da sonucu şudur: daha çok çalıştıkça, daha az ücret alır; ve iş arkadaşlarıyla olan salt bu rekabet yüzünden, iş arkadaşlarını da, kendisinin ki kadar kötü koşullarda satan birer rakip haline getirir. Bundan ötürü, son tahlilde, işçi sınıfının bir üyesi olarak kendisiyle rekabet eder." (Marx , 1999: 48).

Marx için sorun bundan ibarettir. Burada saçma, işbölümünün en inceliş biçimiyle betiminden ibarettir. Çalışma sisteminin doğasına ait olan yabancılaşma, bu sistemin ortadan kalkmasıyla çözülecek gibi betimlenir. Çalışan insanın ihtiyaçlarının karşılandığı, işçinin emeğinin karşılığını alabildiği, ekonomik eşitliğin sağlanabildiği yerde, yaşama dair tüm çelişkiler çözülmüş gibi görünür. Tüm sosyalist ütopyalar bundan ötesine dair söz söylemez. Denilebilir ki, Marx'ın yabancılaşma öğretisi, onun sınırlılığı kabul edildiğinde doğrudur. Ancak, köklerine ve amaçlarına sadık kalan bir başkaldırı anlayışı, saçmanın ve anlamsızlığın bilincine o anlamsızlığın kendi içinden başka bir yerden varılamaz. Bu bakımdan Camus, insana ait olan modern çelişkileri açıklayabilecek daha derinlikli bir düşünsel zemin sunmaktadır. Daha açık bir ifade ani kaçıp kurtulunacak bir dış mekan yoktur. Rutin yalnızca çalışma sistemine değil, yaşamın her alanında da söz konusu olduğunda entelektüel yeteneği köreltir. Bu döngüsellik ve bölümlenme Camus'de de saçmanın bilincini doğurur. Marx'ta sorun kişinin kendi yaşam araçlarını elde edebilmesi sonucu aşılacak gibi durur. Camus'de anlamsızlık daha köklü bir sürece işaret etmektedir. Ancak Marx'ta saygı ile anılması gereken ve oluşturulacak yeni bir toplumsal kurtuluş teorisinde göz önünde

bulundurulması gereken şu görüşler yinelenmelidir:

Marx' a ve ardıllarına göre ürünlerin değerini belirleyen piyasa, yeni ekonomik yapılanmada kişilerin de değerini belirler. Saygı gören, bireylerin kişilikleri değil, ürettikleridir. Kişilerin değerli, gerekli ve saygı değer oluşları ürettikleri üzerinden tanımlanır artık. Piyasa ideolojisinin emeğinin ürünleri dolayısıyla karşı karşıya getirdiği emekçiler, bu ürünlerin değişimi yoluyla birbirleriyle ilişkiye girmektedirler. Dolayısıyla kapitalizmde bireyin değeri, emeğin ürünü dolayısıyla tanımlanır demek yanlış olmaz. Rosa Luxemburg'un görüşleri de göz önüne alındığında, emeği toplumsal mübadelede rağbet görmeyen, kendi yaşam araçlarını sağlayabilmede yetersiz kalan insanın toplumda herhangi bir karşılığı yoktur. Böyle biri insanın kişiliğindeki yaralanmanın, toplumda karşılık bulamamanın yarattığı bir çatışma durumu olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Camus'de daha köklü olan anlam ve değer yoksunluğu durumu bu çatışmanın betimlenmesinden öte bir anlam taşır. Birinin özel işinin toplumsal bir çalışma olarak onay görmesi, kişinin kendi yaşam araçlarını elde edebilme gücünü ifade eder. Yeni ekonomik düzenin şekillendirdiği yeni toplumun eski komünal toplum sisteminden ayırının ne olduğu, toplumda onay görmeyen geçirdiği değişimi de açıklar. Ancak Camus açısından insana ait olan bu sorun her hangi bir ekonomik formasyonun uzantısı olarak açıklanabilecek bir durum değildir. İnsanın evrenle olan ilişkisinde her zaman ve her koşulda deneyimlenmesi mümkün olan bir insanlık durumudur. Çünkü anlamsız bir dünyaya doğan insan değeri bu dünyaya kendi katar Camus'de, dünyada zaten varolan bir değerden yoksun olduğu duygusuyla bir arayış içinde değildir o. Marxist geleneğin üyesi olan Luxemburg, anlamsızlığı değerini değişimi

üzerinden açıklar. O, eski toplumun, üyeleri birbirine yapışık gibi büyüyen ve birbirlerini destekleyen büyük bir aile gibi katı organizma olmasına rağmen yeni toplumun gevşek, üyelerinin her an ayrılıp birleştiği bir oluşum haline geldiğini belirtir. Oldukça gevşek ve hareketli, tek tek üyeleri bitmeyen bir döngü ile karakterize olan yeni toplumun, bir bireyinin durumuna, Luxemburg bu yeni toplumdaki kunduracının durumunu örnek gösteriyor:

“Gerçekten de kimsenin kunduracımıza çalışması gerektiğini, ne kadar ve ne üreteceğini söylemediğini gördük. Öte yandan, kimse gıda maddelerine ihtiyacı olup olmadığını, hangilerine ne ölçüde gerek duyduğunu da sormuyor. Kimse onunla ilgilenmiyor, toplumun ona gereksinimi yok. Kendi varlığını topluma, meta pazarında emeğinin bir ürünü ile bildiriyor. Kendi varlığı ancak, ürünü onaylandığında onaylanır. Kunduraları mübadele edildiğinde, toplumun çalışan bir üyesi olarak kabul görür ve varlığı toplumsal bir gereklilik kazanır.” (Luxemburg, 1995: 115-116).

Toplumsal bütünde gerçekte bir yeri olmadığını bilinci kişisel bir çatışmaya yol açar. Meta üretebildiği, ürettiği meta mübadele edilebildiği oranda toplumun bir parçası olabilen emekçi, toplumla olan her an değişebilir bağ nedeniyle güvensizliğin kişiliğinde yarattığı olumsuzlukla topluma katılır. Kapitalizmin getirdiği ilişki biçimi, insanın toplumsal ilişkilerinde duyulan esnekliktir. Bu sistemde piyasa, insan açısından değil, insan piyasa açısından tanımlanır ve değerlendirilir demek yanlış olmayacaktır. Kişinin piyasa açısından olumlu tasviri, iş gücü olarak katılımının verimliliği dolayısıyla mümkündür. Yani bu sistem içinde “değer”, kişilerin kendi varlıklarına ilişkin değildir.

Kişiliğin temel çatışması, toplumsal bütünde “değer”li bir yerinin olmadığı bilinciyle başlar. İnsanca yaşamaya kendini “değer” bulmak ile kişiyi böyle yaşamaktan uzaklaştıran piyasanın işleyiş biçimi arasındaki aşılmaz gerilimi, insan yaşamının temel trajedilerinden biri olarak ortaya koymak hiç de olanaksız değildir. Bu açıdan Marx önemli yapı taşları sunsa da, değer sorunu ve insana dair olanın tanımlanması, tek bir soruna bağlanarak açıklanamaz. Yaşamın bütünselliğini göz ardı etmeden insana dair söz söylemek ise Camus’nün ayrıcalıklı özelliğidir. Camus’nün sözünü ettiği insanın durumu, değişen toplumsal ve ekonomik yapıyla ilişkili değildir. İnsanın ne ise o oluşuyla, o anki varoluşuyla, yaşamın bütünselliğiyle ilgilidir. Anlamsızlığı aşmak, yaşamı alıp kendinin kılmak, kendi için kılmak, kendine göre düzenlemek anlamı taşımaz. İnsan için iyi olan, bütün insanlar için iyidir. Burada herhangi bir sınıfsal, ideolojik ve ekonomik bir ayırmadan söz edilemez. Anlam ve değere ilişkin piyasa merkezli olmayan insan açısından bir açıklama Camus’de mevcuttur. Yine de belirtmek gerekir ki toplumsal dönüşümde, olumsuz bir durumu tasvir eden çatışma durumunun son bulacağı yeni bir toplumun varlığını öngörmek ise, Marx’tan beri insana ve topluma dair söz söylemenin mümkün olduğu temeli sunmaktadır. Camus sahip olduğu yöntem açısından Marx’tan övgüyle söz eder. Ona göre ondokuzuncu yüzyıl İngiltere’sinde, toprağa dayalı sermayeden sanayi sermayesine geçmenin yol açtığı acılar ve korkunç yokluklar içinde, ilkel kapitalizmin göz kamaştırıcı bir çözümlemesini yapmak için, Marx’ın elinde çok öğeler bulunduğunu düşünür. Marx’ın sosyalizm konusunda söylediklerini ise Camus, ancak Fransız devrimlerinden çıkarabileceği, ama öğretileriyle çelişen dersler bir yana, bundan ancak gelecek kipiyle, soyut içinde konuşmak zorunda olduğunu düşünerek

değerlendirir. Bu bakımdan, en geçerli eleştiri yöntemiyle en tartışma götürür, en ütöpik mutlu gelecek inancını öğretisinde birbirine karıştırmış olmasına şaşmamak gerektiğini söyler. Marx’ta Camus’yü rahatsız eden şey, sosyalist aşamanın betimlenen barışçıl havası değildir, aksine bu sonucu sağlamak için meşru görülen her türlü acı, korku ve savaş durumudur. Marx devrime giden yolda, meydana gelebilecek her türlü yıkıcı eylemi, devrim için ve devrimden sonrası için olası görür. Kendinden sonraki mirasçılarında da açıkça görülen eğilim, devrime giden yolda her şeyin yapılabileceğine ilişkindir. Camus’ye göre hiçbir insan topluluğunun özgürlüğü ya da mutluluğu, başka insanlar için yıkıcı eylemlerin nedeni olamaz. Ayrıca Marx’a göre sosyalizme giden yolda zorunlu ir uğrak olan devrim, Camus’ye göre yüzyıllar boyunca devrim tutkusunu haklı çıkaran tek istek adalet isteği de değildir. Ona göre adalet için ölenler, bütün çağlarda, birbirlerine ‘kardeş’ demişlerdir. Şiddet, hepsi için, ezilmişler yararına, düşmana yöneltilir. Temel eleştirisi devrimin tek değer olduğu durumda onun, her şeyi istemesi, hatta hafiyeliği, dolayısıyla dostluğun kurban edilmesini bile istemesidir. Bundan böyle şiddet Camus’ye göre soyut bir düşünce yararına, dost düşman demeden herkese yönelecektir. Camus, Kalyalev, Vuanorovski gibi Rus anarşistlerinin adını anar burada. Bu isimler yaşamların eşdeğerliliğine inanmışlardır. Bu yüzden onlar düşünce için öldürmekle birlikte, hiçbir düşüncüyü insan yaşamından üstün tutmazlar. Bunlar düşünceyle tamamı tamamına aynı düzeyde yaşarlar. Ölünceye dek, düşüncüyü kendi varlıklarında cisimlendirerek doğrularlar. Camus burada dinsel olmasa da metafizik bir başkaldırı örneği görür: “Bundan sonra, aynı kemirici inançla coşmuş başka insanlar gelecek, bu yöntemleri duygusal bulacak, herhangi bir yaşamın yine herhangi bir yaşamla eşdeğerde

olduğunu yadsıyacaklardır. O zamanda, adı tarih bile olsa, soyut bir düşünceyi insan yaşamının üstüne çıkaracaklar, kendileri bu düşünceye önceden boyun eğmiş olduklarından, durumun saymacılığına bakmadan, başkalarına da boyun eğdirmeye karar vereceklerdir. Başkaldırı sorunu aritmetikle değil, olasılık hesabıyla çözülecektir artık. Düşüncenin gelecekteki gerçekleşmesi karşısında, insan yaşamı her şeyde olabilir, hiç de olabilir. Hesapçının bunu gerçekleştirme inancı ne denli büyükse, insan yaşamı da o denli az değer taşır. Son noktada da hiçbir değer taşımaz olur.” (Başkaldıran İnsan, s.169-170)

Marx’ın ışık tuttuğu dünya, insanlar arasındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını amaç edinen, ekonomik sistemin değişmesini zorunlu bir koşul olarak gören ve insana dair sorunların bu temelde çözüleceğini öngören düşüncelere dayanmaktaydı. Camus, bu aydınlık tablo için tek bir insanın felaketini bile kabul etmez. Bir sınıfın çıkarı adına, başka insanların göreceği zarar hoşgörülemez. Camus ilk olarak başkaldırı eyleminin özünde tümenden bencil bir eylem olmadığını belirtir. Hiç kuşkusuz bencil kararlar da olabilir. Ama tıpkı baskıya baş kaldırıldığı gibi yalana da baş kaldırılır. Sonra başkaldırının ille ve yalnızca ezilmişte doğmadığını, başka birinin ezilişini görmekten de doğabileceğini belirtir. Bu durumda başka biriyle bir özdeşleşme var demektir. Bu özdeşleşme Marx’ın sözünü ettiği sınıf bilincinin çok ötesinde bir anlamdadır. Camus’ü bir düşünür olarak farklı bir yere taşıyan tam da bu görüşleridir. Camus, düşman sayılan insanlara yapılan haksızlığı da başkaldırcı bulur. Böyle bir bilinç düzeyinde düşman yoktur artık zaten. Öyleyse birey, tekbaşına, savunmak istediği değerın kendisi değildir. Bu değeri oluşturmak için, ez azından bütün insanlar gerekir. İnsanların bağlılığın metafizik bir bağlılık olması Camus’ye göre

budur. İnsanı insana bağlayan bağ başkaldırı edimine dayanır. Camus göğsünü gere gere bu bağlılığı yadsımaya ya da yıkmaya kalkan bir başkaldırının aynı anda başkaldırı adını yitirdiğini, gerçekte öldürücü bir boyun eğişle birleştiğini söylemektedir. Uyumsuz deneyimde bireysel olan acı çekme, başkaldırı deviniminden sonra, ortak olduğunun bilincine varılan herkesin serüveni olur. Camus, bu insanlık durumunu ve bunun farklı şekillerini eserlerinin her birinde farklı karakterlerle bize aktarır. Boşvermişliği yaşayan Mersault, olanaksız isteyen Caligula, tek başına bir toplumu hareketlendiren Dr. Rieux, büyük bir fedakârlık gösteren Diego ve kaderini kendi çizen Sisifos. Başkaldırı bir kişiyi herkese bağlayan kopmaz bağ ile bir nalam kazanır. Camus’nün farklılığı, değerin sadece meta üzerinden tanımlandığı ve meta meta ilişkisi üzerinden tüm evrene bir anlam bulunmaya çalışıldığı bir çağda insan insana ilişkiyi en çıplak haliyle yenibaştan tanımlama girişiminden gelir. Kimi yerlerde klasik yorumlarla Marx’a yönelik eleştiriler sunuyor da olsa, Marxist yabancılaşma kuramının açık bıraktığı bir belirsizlik üzerinden düşünce üretmesi nedeniyle son derece önemlidir. İnsan insana ilişkisinin yeniden kurulduğu yer, düşmanımı kendimle aynı değerde görebildiğim, insan oluşum üzerinden diğer insanlarla ortaklaştığım yerdir. Hiçbir sınıfsal, ırksal, cinsiyet merkezli farklılık bu gerçeğin üzerini örtemez. Camus için Marx’ı önemli bir isim yapan ise onun başkaldırının anlam taşıdığı bir toplumsal yapı içinde görüş üretiyor olmasıdır. Bu Camus’nün ifadesiyle şu anlama gelir: Başkaldırı anlayışı ancak kurumsal eşitliğin gerçek eşitsizlikleri örttüğü topluluklarda gerçeklik kazanabilir.

KAYNAKÇA

CAMUS, A., (1998), *Başkaldıran İnsan*, (Çev. Tahsin Yücel), İstanbul:Can Yayınları

LUXEMBURG, R., (1995), *Ulusal Ekonomiye Giriş*, (Çev: A. Cavidan), İstanbul: Belge Yayınları.

MARX, K., (1999), *Ücretli Emek ve Sermaye*, (Çev: Sevim Belli), Ankara: Sol Yayınları.

MARX, K., (1993), *1844 Elyazmaları*, (Çev: Kenan Somer), Ankara: Sol Yayınları.

Örgütsel Bağlılık: X ve Y Kuşağı Arasındaki Farklılıklar Organizational Commitment: Differences Between Generations X and Y

Zehra Nuray NİŞANCI

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü
zehranuray.nisanci@ikc.edu.tr

Esengül YILDIRIM

yilesengul@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, günümüz iş örgütlerinde birlikte çalışan X ve Y kuşağı üyelerinin örgütsel bağlılık konusundaki algılarını ortaya koymaktır. Ayrıca X ve Y kuşağı üyelerinin örgütten ayrılmalarına ve örgütte kalmalarına etki eden faktörlere ilişkin algıları da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, aynı işletmede eşit koşullar altında çalışan farklı kuşak üyelerinin, algılarının da farklılık gösterebileceği varsayımıyla hareket edilmiştir. Örgütsel bağlılık, çalışanın, çalıştığı örgüt amaçlarını ve değerlerini kabul ederek, örgütte çalışmaya devam etme eğilimini göstermektedir. Kuşak, yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, benzer şartlarda yaşamını sürdürmüş, benzer ödevlerle yükümlü bireyler topluluğudur. Araştırma betimsel ve uygulamalı bir çalışmadır. Araştırmada, iki farklı kuşağın, örgütsel bağlılık algıları arasındaki farklılıklara odaklanılmıştır. Bu kapsamda, İzmir ilinde bir içecek firmasında çalışan 16'sı X Kuşağı, 14'ü Y Kuşağı 30 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kuşakların örgütsel bağlılıkla ilgili algılarının farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca, Y kuşağının örgütten ayrılma eğilimi göstermesine sebep olabilecek faktörler karşısında, X kuşağının daha ılımlı, daha kanaatkâr, daha sabırlı davranışlar gösterme eğiliminde oldukları; çalışanların örgütte kalmalarını etkileyen faktörler açısından ise her iki kuşak için güçlü etkisi olan ortak unsurlar olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Kuşak, X Kuşağı, Y Kuşağı

Abstract: The primary objective of this research is to compare and contrast the organizational commitment of Generation X (Gen X) and Generation Y (Gen Y) members working in the same company. Additionally, this study unveils what factors cause Gen X and Gen Y members to stay or leave the organization. Organizational commitment refers to individuals' desire to keep working in a company by accepting the goals and values of the enterprise. A generation is a group of people born and living at about the same time. Our applied research focuses on the differences between the two generations from the organizational commitment view. We reach out 16 Gen X and 14 Gen Y members at a beverage firm. Our research finds that there is a substantial difference between the organizational commitment of Gen X and Gen Y. Some of the reasons why Gen X is more committed to the organization they work at is that they tend to be more patient and complacent. The study also unearths that there are common factors that increase the organizational commitment of both generations. It was understood that there were common elements that were powerful influences for both generations in terms of factors affecting their stay in the organization.

Keywords: Organizational commitment, Generation, Generation X, Generation Y

GİRİŞ

Yoğun rekabet ortamında faaliyetlerini devam ettirmeye çalışan örgütler, değişime ve gelişime ayak uydurabilmekten, sürdürülebilirliklerini sağlamaya kadar, birçok yönden insan kaynağının ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar. Bu nedenle, yetkin ve donanımlı çalışanları örgüte kazandırma ve elde tutmada yoğun çaba göstermektedirler. Çalışanların beklentilerinin ortaya konması ve karşılanmasına yönelik çalışmalar da bu çabalar kapsamında değerlendirilebilir. Bu bağlamda günümüz çalışanlarının çoğunluğunu oluşturan X kuşağı ile şimdinin ve geleceğin insan kaynağını oluşturan Y kuşağı üyelerinin örgütsel bağlılık ile ilgili algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, kuşak üyelerinin algılarında farklılık olabileceği varsayımıyla hareket edilmiş ve kuşaklararası farklılıklara odaklanılmıştır. Örgütlerin, çalışanlarını elde tutma etkinlikleri kapsamında öncelikle işgörenlerin beklentilerinin belirlenmesi gerektiği düşüncesiyle gerçekleştirilen bu çalışmanın, beklentilerin karşılanmasına yönelik stratejilerin belirlenmesi konusunda yöneticilere ışık tutabilecek ve literatüre katkı yapabilecek potansiyelde olduğu düşünülmektedir. Çalışmada örgütsel bağlılık ve kuşak kavramları ile ilgili ayrıntılı bilgi literatürden faydalanılarak derlenmiştir. Daha sonra, anket uygulanarak gerçekleştirilen uygulamanın bulguları tartışılmış, sonuçlar paylaşılmıştır.

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Günümüz örgütlerinin en büyük sorunlarından birisi, işe alınan bireylerin yapmış oldukları devamsızlıklar ile kısa süre içerisinde işten ayrılmalarıdır. Bunların temel nedenlerinden birinin, örgütsel bağlılıkta yaşanan sorunlar, yani düşük düzeyde örgütsel bağlılık olduğu

görüşü gittikçe ağırlık kazanmaktadır. “Örgütsel bağlılık örgütler için önemli bir konudur ve yöneticiler için daima problem arz etmektedir (Brewer, 1996:24). Yöneticiler ve yönetim araştırmacıları, uzun zamandır örgüt üyelerinin örgüte sürekli bir bağlılığı olmadan örgütsel amaçlara ulaşamayacağına inanmaktadır (Stoke, 1999; Akt. Tella ve Popoola, 2007:3).

Örgütsel bağlılık, işgörenin, çalıştığı örgüte duyduğu yakınlık, saygı, sadakat olarak ele alınmakta ve aynı örgütte çalışmaya devam isteğine işaret etmektedir. “Son 50 yıldır üzerinde sıkça durulan bir konu olmasına rağmen, örgütsel bağlılık kavramının tanımında tam bir fikir birliğine varılamadığı ifade edilmektedir” (İnce ve Gül, aktaran Bayram, 2005:128). Örgütsel bağlılık, bireyin örgüt amaç ve değerlerini kabul etmesi, bu amaçlar doğrultusunda çalışması ve örgütte çalışmaya devam etme arzudur (Çetin, 2004:90); bireyin çalıştığı örgüt ile özdeşleşip, bu örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmaya devam etme isteğinin ölçüsüdür (Özsoy, Çöl, aktaran Bayram, 2005:128). Schwenk (1986), örgütsel bağlılığın, geçmiş iş yaşantıları, durumsal, örgütsel-görevsel ve kişisel-demografik faktörler tarafından etkilendiğini vurgularken (Perçin ve Özkul, aktaran Keser ve Güler, 2016:249); Nortcraft and Neale (1996), örgütsel bağlılığın, kişisel faktörler (yaş, kuruluştaki görev süresi gibi); örgütsel faktörler (iş tasarımı ve yöneticisinin liderlik tarzı) ve örgütsel olmayan faktörler (alternatiflerin mevcudiyeti) tarafından etkilendiğini ifade etmektedir (Nortcraft and Neale, 1996; Akt. Tella & Popoola, 2007:6). Mathieu ve Zajac (1990) da, örgütsel bağlılıkla 48 değişken arasında ilişki bulunduğunu; ancak bunlardan sadece yetenek, ücret, yetenek çeşitliliği ve faaliyet alanı, görev bağlılığı, lider

iletişimi, medeni durum ve katılımcı liderlik kavramlarının bağlılıkla doğrudan ilişkili olduğunu bulgulamışlardır (Mathieu ve Zajac, aktaran Bayram, 2005:134).

Mowday vd.(1982) bağlılığı, bağlılık ve sadakat olarak ele almakta ve üç bileşenden oluştuğunu savunmaktadır; örgütün amaç ve değerleri ile bütünleşme; örgüte üye olma isteği; örgüt adına gayret göstermede isteklilik. Aynı şekilde Beckeri vd.1995 de, örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almaktadır; belirli bir örgüt üyesi olmaya güçlü bir istek duymak; örgüt adına yüksek çabalar göstermeye istek duymak; örgütün değer ve hedeflerine inanç ve kabul edilebilirlik (Akt. Tella ve Popoola, 2007:6). Meyer ve Allen (1991) tarafından önerilen modelde de bireyin örgüte devam etmesinde etkisi olan üç bileşenden bahsedilmektedir; örgüte psikolojik/duygusal bağlılık; zorunlu bağlılık; normatif bağlılık/örgütte kalmada algılanan yükümlülük (Akt. Tella ve Popoola, 2007:7). Duygusal bağlılık, bireyin örgüte duygusal olarak bağlanmasını ve örgütle bütünleşmesini ifade eder. Güçlü duygusal bağlılıkla örgütte kalanlar, buna ihtiyaçları olduğundan değil, istedikleri için örgütte kalmayı sürdürürler (Balay, 2000:22). Zorunlu bağlılıkta/devam bağlılığı, işgörenin farklı uygun iş seçeneklerinin olmaması veya sınırlı olması, sağlık, ailevi nedenler, ya da emekliliğe yakın olma gibi zorlayıcı sebeplerden dolayı bireyler örgüte karşı bağlılık gösterebilmektedir (Balay, 2014:84). Normatif bağlılıkta, birey çıkarları için değil, doğru ve ahlaki bulduğuna inandığı için örgütte kalmaya devam etmektedir.

Randall (1987), yaptığı örgütsel bağlılık çalışmalarında, örgütsel bağlılığın çalışan ve örgüt açısından olumlu olumsuz sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmiş, bağlılık

düzeylerini düşük, orta ve yüksek örgütsel bağlılık olarak ayırmıştır (Randall,1987:461). Düşük bağlılık düzeyi, bireyin örgütü ile olan aidiyet duygusunun zayıflığını ifade etmekte (Koç, 2009:205–206); örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için göstermesi gereken tutum ve davranışları sergilemediği bir duruma işaret etmektedir (Aras, aktaran Seyhan, 2014:61). Bunların sonucunda düşük bağlılık, genellikle yüksek düzeyde personel devri, normalden fazla devamsızlık, işe geç kalma, örgütte kalma isteğinin yok olması, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik gibi sonuçlar doğurmaktadır (Mercan, 2006: 24). Yüksek bağlılık ise, performans düzeyi (Meyer ve Allen, 1990 ve Ersoy ve Bayraktaroğlu; Akt. Keser ve Güler, 2016:252), işe devamsızlık, işe geç kalma ve işten kaçma (Keser ve Güler, 2016:253) ve işten ayrılma niyeti (Çakar ve Ceylan; akt. Keser, Güler, 2016:253) üzerinde etkili olmaktadır.

Örgüte bağlı kalma, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi davranışlardan meydana gelmektedir (Gül, 2003:77). Örgüt ile işgören arasında kurulan güçlü bağlar, çalışanların ortak değer, amaç ve kültür etrafında toplanmalarını sağladığı gibi, aidiyet duygularının artmasını da sağlayabilmektedir (Çakır, aktaran Keser, Güler, 2016: 245). Küreselleşen dünyada, yoğun rekabet baskısı altında ayakta durmaya çalışan örgütler için motivasyonu ve örgüte bağlılığı yüksek çalışan grubuna sahip olmak, hedeflere ulaşılması açısından büyük önem arz etmektedir (Bakan ve Büyükebeş, 2004:35). Örgütlerin yaşaması; vasıflı, işletmeye değer katan işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. işgörenlerin örgüte bağlılığı arttıkça, örgütün de o kadar güçlenmesi mümkün olabilecektir (Çetin, 2004: 90). Örgütsel bağlılığa gösterilen büyük ilgi, konunun işten ayrılma ile ilgili olduğu

görüşünden (Meyer ve Allen, 1997:13), yani örgütsel bağlılığın, personel devir oranının yüksekliği ve işe devamsızlık gibi olumsuz sonuçlarından örgütün zarar görmesinden kaynaklanmaktadır (Meyer ve Allen, aktaran, Sürgevil, 2007:11). Yapılan bir çalışmada yüksek örgütsel bağlılığın, düşük işgücü devri ve devamsızlık ile ilişkili olduğu ancak performansla açık bir bağlantısının mevcut olmadığı bulgulanmıştır (Guest, 1991; Akt. Tella ve Popoola, 2007:7). Malhotra ve Mukherjee (2004), bağlılığın duygusal bileşeninin, çalışanların hizmet kalitesinin belirlenmesinde iş tatmininden daha önemli olduğunu bulgulanmıştır (Malhotra ve Mukherjee, 2004). Düşük örgütsel bağlılıkta görüldüğü gibi, “iş tatmini düşük bireyler, işe gelmeme, işten kaytarma, işletme aleyhine çeşitli tutumlar geliştirme ve bunları davranışlara dönüştürme aracılığıyla işletme performansının ve kârlılığının düşmesine ve müşteri memnuniyetsizliğine sebep olabilmektedir (Aziri, 2011: 84). Yüksek iş tatmini ise çalışanların performansını ve işe bağlılıklarını arttırarak örgütte daha üretken ve etkin olmalarına sebep olmaktadır (Mobley, 1982, Porter vd.1974; Aktaran, Uçkun vd.2004:4).

Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri örgütler için önemli ve kritik bir konudur. Bağlılıkta yaşanan sorunlar, çalışanların devamsızlık, işe geç kalma ve örgüt değiştirme gibi örgütler açısından olumsuz olarak nitelenen davranışlar göstermesine sebep olmaktadır. Bu yönü ile örgütlerde işgücü devir oranının, dolayısıyla işgücü maliyetlerin yükselmesinin ve rekabette güç kaybının temel nedenlerinden biri olarak kabul edilen düşük örgütsel bağlılık, yöneticiler açısından bir sorun olarak algılanmaya devam etmektedir.

KUŞAK KAVRAMI

İşletmeler açısından önemli bir başka konu, kuşak farklılıklarıdır. Farklı kuşak üyelerinin, farklı özelliklere, beklentilere, eğilimlere sahip olabilecekleri görüşü, kuşak üyelerinin örgütsel bağlılıkla ilgili tutumlarında ve örgütsel performans katkılarında da farklılık gösterebilecekleri şeklinde yorumlanmakta ve konuya ilgiyi arttırmaktadır. Bu kapsamda tüm kuşakların değer yargılarının, inançlarının, davranış biçimlerinin, beklentilerinin, tutumlarının iyi okunması önem taşımaktadır. Kuşak kavramı, yaklaşık yirmibeş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, göbek, nesil, batın, jenerasyon; yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu (<http://www.tdk.gov.tr>) şeklinde tanımlanmaktadır. Her kuşak, kendine özgü bazı karakteristik niteliklere ve değer yargılarına sahiptir. Bu nedenle bireyler, üyesi bulundukları kuşak grubunun hareketlerine benzer özellikler gösterirken, diğer kuşak üyelerinkinden farklı özellikler göstermektedirler (Chen, 2010: 132). ERC Raporuna(2011) göre her kuşak, bir işin doğru ve yanlışının ne olduğunu kendi bakış açısı ile geliştirmekte ve ona göre kendi doğru ve yanlışlarını oluşturmaktadır. Bu durum örgütlerde bir arada çalışan farklı kuşakların kültür farklılıkları ve iletişim sorunlarının temelini de meydana getirmektedir (Adıgüzel vd. 2014:170).

Kuşaklar, emektarlar, gelenekselciler ya da sessiz kuşak olarak bilinen grup (1925-1945 tarihleri arasında doğan ve 1950-1960'ların başında işe girenler); bebek patlaması çocukları (1965-1985 döneminde işe girenler); X kuşağı (1985-2000 dönemi işe girenler); Y kuşağı veya sonrakiler (2000'den sonra işe

girenler) (Zhang, 2010:76-92; Robbins ve Judge, 2013:148) ve Z kuşağı (henüz iş yaşamına başlamamış kuşak (Zhang, 2010:76-92; Saraçel vd. 2016:50; Sönmez, 2017) şeklinde gruplanmaktadır.

1925-1945 seneleri arasında doğanların üyesi olduğu sessiz kuşak, günümüz iş hayatında ortalama olarak %5'lik bir oranı oluşturmakta, üst yönetici veya danışmanlık görevlerini ifa etmekte; kendilerinden önceki kuşak gibi Birinci Dünya Savaşında kahraman olmak için dünyaya geç, kendilerinden sonraki bebek patlaması üyeleri gibi özgür ve coşkulu olmak için dünyaya erken gelmişlerdir (<http://www.lifecourse.com>). Yaşamış oldukları ekonomik sıkıntılar, görmüş oldukları kıtlık, açlık ve işsizlikten dolayı risk almaktan çekinen, tedbirli, otoriteye itaatkâr, sadık bir kuşak olarak nitelendirilmişlerdir. Eşsiz bilgi kaynağına sahip olmaları ve pratik zekaları, onları örgütler için kritik bireyler haline getirmiştir (Zemke vd., aktaran Adıgüzel vd.2014:171). Aynı işte ömür boyu kalmak onlara göredir. Uyumlu kuşak olarak da nitelendirilmişlerdir (www.dijitalajanslar.com, 28.12.2013, aktaran Adıgüzel vd.2014:171).

Bebek patlaması çocukları savaş gazileri ailelerine döndüğü ve güzel zamanların olduğu 2. Dünya savaşı sonrası doğan çocuklardır ve büyük bir yaş grubunu oluştururlar. Kendileriyle birlikte hippie etiği ve otoriteye güvensizlik inancı getiren kesimdir. Başarı ve maddi kazanca önem veren; sonuçların araçları meşru kıldığına inanan pragmatistler olarak nitelendirilmişlerdir (Robbins ve Judge, 2013:149). Soğuk Savaş Kuşağı ve Sandviç Kuşağı olarak da tanımlandıkları olmuştur. Aynı evde hem çocukları hem de anne babaları

ile yaşayıp onlara bakmış olan kuşaklardır (Mengi, <http://www.kigem.com>). Sadakat duyguları yüksek ve kanaatkâr olan bu kuşak üyeleri, iş yaşamında uzun süre kalan, elindekiyle yetinebilen, aynı zamanda işkolik denilebilecek kadar çalışkan ve idealisttirler. Genelde teknolojiyi fazla benimseyememişlerdir. Uzun çalışma saatleri kendileri için sorun teşkil etmez, her daim iç motivasyonları vardır (www.hurriyet.com.tr, akt. Adıgüzel vd. 2014:172).

X Kuşağı, 1961-1980 (Arsenault, 2004) veya 1965-1979 seneleri arasında doğan kuşak olarak (Families and Work Institute: 2002: 8) kabul edilmektedir. 1985-2000 döneminde işe girenler olarak da bilinen X kuşağı, küreselleşme, çift kariyerli ebeveynler ve bilgisayarla şekillenmişlerdir. Esnekliğe, yaşam seçeneklerine/dengesine, iş tatminine değer verirler. Aile ve ilişkiler bu yaş grubu için çok önemlidir. Emektarların aksine kuşkucudurlar ve kuralları sevmez, takım çalışmalarını severler. Yaşamlarında denge arayışı içindedirler, bir önceki nesle göre çalışanları için fedakarlık gösterme konusunda daha az istekli davranırlar. Gerçek arkadaşlık, mutluluk ve zevk onlar için en tepededir (Robbins ve Judge, 2013:149). X kuşağı bireyleri, teknoloji ve bilgi ile barışık, girişimci, amaç odaklı ve bağımsızdırlar. (Jianrui, 2011, aktaran Adıgüzel vd.2014:172).

Genellikle 1980-1999 yılları arasında doğanların oluşturduğu Y Kuşağı, internet kuşağı, echo-boomers, millenial ve nexters olarak da anılmaktadır. Bu tanımlar Y kuşağının kendisinden önce gelen kuşaklardan farkını göstermek için kullanılmaktadır (Broadbidge; Maxwell; Ogden, aktaran, Akdemir vd., 2014:15). Sonrakiler/milenyum çocukları/Netçiler/Y kuşağı, 2000 sonrası işe girenler ve işgücüne en son katılanlardır.

Zengin zamanlarda büyümüşlerdir. Yüksek beklentileri vardır. Daha çok zengin ve meşhur olmaya odaklanmış yaşamsal hedefleri bulunmakta; kendilerini sosyal olarak sorumlu da hissetmektedirler. Bu grup, çeşitlilikle daha kolay başa çıkabilmekte ve teknolojiyi olağan bir şeymiş gibi kabul etmekte, diğerlerine göre daha çok sorgulamaya, elektronik olarak gruplaşmaya ve girişimci olmaya meyillidirler (Robbins ve Judge, 2013:149).

2000'den sonra doğanları kapsayan ve "İnternet kuşağı" da denilen Z Kuşağı, yeni teknolojik olanakları, iletişim ve ulaşım kolaylıkları ile yaşamlarını sürdürmektedir. Bu kuşak insanlık tarihinin el, göz, kulak v.b. motor beceri senkronizasyonu en yüksek nesli olarak tanımlanmaktadır (Mengi, 2009'dan akt. Keleş, 2011'den akt. Saraçel vd. 2016:53). Teknolojik bir çağda doğduklarından teknoloji ile iç içe yaşayan bu kuşağın üyelerine "Kuşak I", "İnternet Kuşağı", "Next Generation" ya da "iGen" ve "Instant Online (Her daim çevrimiçi)" kuşağı da denilmektedir (Levicate, 2010'dan akt. Aydın 2014'ten Saraçel vd. 2016:53; aktaran, Akdemir vd.2014:15).

Literatürde, örgütsel bağlılık ile ilgili, Porter,, 1974; Caldwell vd.1990; Coopey and Hartley, 1991; Wasti, 2003; Lok vd. 2005; Bayram, 2005; Jaros, 2007; Chye and Boo, 2004; Malhotra and Mukherjee, 2004; Buitendach and De Witte, 2005; Lumley vd. 2011 gibi birçok çalışma varken, kuşak farklılıkları üzerine de, Wey Smola and Sutton, 2002; Twenge and Campbell, 2008; Tolbize, A. 2008; Wong vd. 2008; Gibson vd. 2009; Sullivan vd. 2009; Twenge vd. 2010; Şahin, 2010; Haynes, 2011; Kapoor and Solomon, 2011; Lyons, and Kuron, 2014; Taşlıyan vd.2014; Akdemir ve Konakay, 2014; Göktaş ve Çarıkçı, 2015;

Gürbüz, 2015; Çetin ve Karalar, 2016 gibi çok sayıda araştırma mevcuttur.

Literatürde, örgütsel bağlılık ile kuşak farklılıklarını inceleyen Özer vd. 2013; Hatipoğlu 2014; Gürbüz, 2015 gibi çalışmalar yanında; konuya odaklanan birçok çalışma sonucuna yer veren, Robbins ve Judge, 2013 gibi kaynaklar da dikkat çekmektedir. Özer ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, çalışma hayatında X ve Y kuşakları karşılaştırılmış aile bağları, sadakat, kuşkuculuk, hırsızlık, çıkarıcılık, maddiyatçılık, disiplin, risk alma, kanaatkarlık, çalışkanlık gibi konularda belirgin farklılıkların olduğu ortaya konulmuştur (Özer vd. 2013:123-142). Diğer bir çalışmada önemli bir bulgu olarak, X ve Y kuşaklarının devam bağlılığının X kuşağında iş tatmini üzerinde pozitif ancak anlamsız bir etkisi bulunmuş, Y kuşağında ise negatif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Hatipoğlu, 2014, Özet). Bir başka araştırma ise bunlardan farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada, farklı kuşaklara mensup işgörenlerin, iş ve örgüte ilişkin, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi temel tutumlarının, bireysel değerlerinin ve iş ahlakı değerlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, 18 araştırma hipotezinden sadece üçü desteklenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yalnızca duygusal bağlılık ve iş ahlakının "boşa zaman geçirmeme" boyutu bakımından kuşaklar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Kuşaklar arası farklılıklara ilişkin zayıf kanıtlar elde edildiğinden, kuşakların değer ve tutumlarının farklı olduğuna dair yaygın olan algının destek bulmadığı çalışmada, ABD kökenli kuşak sınıflandırmasının, Türkiye bağlamında geçerliliğinin kuşkulu olduğu da ifade edilmiştir

(Gürbüz, 2015:39). Literatürde, kuşaklar arası karşılaştırmalar için bir takım çalışmalar yapıldığı, ancak konu ile ilgili bir takım kısıtların var olduğu dile getirilmektedir. Kültürel farklılıkların varlığı, konu ile ilgili çok az miktarda titiz çalışma olması ve 1955 ile 1985 tarihli doğumların benzer değerleri olmayacağına dair kesin bir kanunun olmaması bu kısıtlardan bazılarıdır (Robbins ve Judge, 2013:148).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı, günümüz örgütlerinde birlikte çalışan X ve Y kuşağı üyelerinin örgütsel bağlılık konusundaki algılarını ortaya koymaktır. Ayrıca, farklı kuşak üyelerinin örgütten ayrılmalarına etki eden ve örgütte kalmalarını sağlayan faktörlere ilişkin algıları da belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, iki farklı kuşağın, işinden ayrılmasını etkileyen faktörler, örgütte kalmasını sağlayan faktörler ve örgütsel bağlılığa odaklanılmıştır. Bu kapsamda kuşak üyelerinin, hangi faktörler karşısında işten ayrılma eğilimi gösterdikleri, hangi uygulamalarda örgütte kalma eğilimlerinin güçlendiği, işyerlerine bağlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada, aynı işletmede eşit koşullar altında çalışan farklı kuşak üyelerinin, algılarının da farklılık gösterebileceği varsayımıyla hareket edilmiştir. Örgütsel amaçlara ulaşamamasının en büyük nedenlerinden biri, işyerinde yaşanan devamsızlıklar ve işgücü devir oranının yüksekliğidir. Maliyetlerin yükselmesinin nedenlerinden biri olan devamsızlık ve devir oranı yüksekliği, örgütsel bağlılıkta yaşanan sorunlara, düşük düzeyde örgütsel bağlılığa işaret etmektedir. Bu kapsamda işgörenlerin beklentilerinin iyi okunması, bağlılıkta yaşanan sorunların minimize edilmesine, işgörenin

örgüte sadık hale getirilmesine ve performansta yükselmeye sebep olabilecektir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, betimsel ve uygulamalı bir çalışmadır. Örgütsel bağlılık ve kuşak kavramlarının ele alındığı betimsel kısım, literatürden faydalanılarak derlenmiştir. Uygulama için, nicel bilimsel araştırma yöntemlerinden anket ile veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik veriler elde etmeye yönelik 13 soru bulunmaktadır. İkinci bölüm, üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, işten ayrılmaya etki eden faktörleri ortaya koymak amacıyla 16 önermeden; ikinci kısım, örgütte kalmayı sağlayan faktörleri ortaya koymak amacıyla 16 önermeden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci kısımda 3'lü Likert Ölçeği kapsamında önermelere, 1-Hiç etkisi olmaz, 2-Az etkisi olur ve 3-Çok etkisi olur şeklinde ölçeklendirme yapılmıştır. Üçüncü kısımda Meyer ve Allen tarafından önerilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Jaros, 2007:7-25) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçek, 21 önermeden oluşmaktadır ve örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik önermeler, 5'li Likert Ölçeği kapsamında, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum şeklinde ölçeklendirilmiştir. Farklı kuşakların işletmeye yönelik bağlılıklarını belirlemeye yönelik yapılan uygulama kapsamında İzmir ilinde faaliyet gösteren bir içecek firmasında çalışan X ve Y kuşağı üyesi işgörenlere anket uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Çalışmanın örneklemini İzmir ilinde bir içecek firmasında çalışan yaşları 25 ila 52 arasında değişen, % 33,3'ü kadın, % 66,7'si erkek

toplamda 30 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların 16'sı X Kuşağı, 14'ü Y Kuşağı üyesidir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir. Tablodan da görüleceği gibi araştırmaya % 33,3'ü kadın, %66,7'si erkek toplamda 30 kişi katılmış olup, çalışanların minimumu 25 yaşında, maksimumu 52 yaşındadır ve katılımcıların yaş ortalaması %38'dir. Ankete 3'ü kadın 16 X kuşağı, 7'si kadın 14 Y kuşağı katılmıştır. Katılımcıların %36,7'si bekâr, %56,7'si evli, %6,7'si dul ve boşanmış bireylerdir. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında, lise mezunları %20, lisans mezunları %53,3, yüksek lisans ve üzeri eğitimi olanların oranı ise %26,7'dir. Eğitim durumu ve kuşak

dağılımı sonuçlarına göre, X kuşağının %25'i lise, %56'sı üniversite, % 0,19'u yüksek lisans mezunudur. Y kuşağının ise kuşağının %14'ü lise, %50'si üniversite, % 0,36'ı yüksek lisans mezunudur. Çocuğu olmayanların oranı %43,3; 1 çocukluların oranı %36,7, 2 çocukluların oranı %16,7 ve 3 çocukluların oranı ise %3,3'dür. Katılımcılardan 1300-1499 lira arası kazancı olan çalışan oranı %3,3; 2500-2999 lira arası %6,7, 3000 lira ve üzeri olanların oranı ise %90'dır. Ankete katılan çalışanların %16,7 mavi yakalı işçi, %30'u memur pozisyonundadır. Uzman katılımcının yüzdesi %33,3, şef pozisyonundaki katılımcının oranı %6,7, orta derece yönetici pozisyonundakilerin oranı ise %13,3'dür. Katılımcılar ortalama 7,9 yıldır aynı pozisyonda görev yapmakta olup, şirketteki ortalama kıdem yılı 10,4'dür.

Tablo 1. Örneklem Ait Demografik Bilgiler ve Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategori</i>	<i>Sayı</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Geçerli Ort. (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	10			%33,3
	Erkek	20			%66,7
Yaş			25	52	
Medeni Durum	Evli	17			%56,7
	Bekar	11			%36,7
	Dul/Boşanmış	2			%6,7
Eğitim	Lise	6			%20
	Lisans	16			%53,3
	Yüksek L/Dr.	8			%26,7
Çocuk Sayısı	Çocuğu olmayan	13			%43,3
	1 çocuğu olan	11			%36,7
	2 çocuğu olan	5			%16,7
	3 çocuğu olan	1			%3,3
Mevcut işten elde edilen gelir	1300-1499 tl arası	1			%3,3
	2500-2999 tl arası	2			%6,7
	3000 tl üzeri	27			%90

Tablo 1'in devamıdır.

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategori</i>	<i>Sayı</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Geçerli Ort. (%)</i>
Mesleki Pozisyon	İşçi (mavi yaka)	5			% 16,7
	Memur-Eleman	9			% 30
	Uzman-Sorumlu	10			% 33,3
	Şef-Amir	2			% 6,7
	Orta düzey yönetici	4			% 13,3
Pozisyonundaki kıdemi	1 yıldan az	1			% 3,3
	1-5 yıl arası	14			% 46,2
	6-10 yıl arası	4			% 13,2
	11 yıl ve üzeri	11			% 36,3
İşletmedeki kıdemi	1 yıldan az	0			% 0
	1-5 yıl arası	11			% 36,3
	6-10 yıl arası	3			% 9,9
	11 yıl ve üzeri	16			% 52,8
Kaçınıcı işyeri	İlk işyeri	9			% 30
	2. işyeri	15			% 50
	3. işyeri	5			% 16,7
	4. işyeri	1			% 3,3
Toplam çalışma yılı	1 yıldan az	0			% 0
	1-5 yıl arası	8			% 26,4
	6-10 yıl arası	6			% 19,8
	11 yıl ve üzeri	16			% 52,8

Katılımcıların 16'sı X kuşağından olup, 3 kadın 13 erkek katılımcı vardır, Y kuşağı katılımcılarının ise yarısı erkek, yarısı kadındır (Tablo 2).

Tablo 2. Kuşakların Cinsiyete göre dağılımı

<i>Kuşaklar</i>	<i>Kadın</i>	<i>Yüzdesel Dağılım</i>	<i>Erkek</i>	<i>Yüzdesel Dağılım</i>	<i>Toplam</i>
X Kuşağı	3	0,19	13	0,81	16
Y Kuşağı	7	0,50	7	0,50	14
Toplam	10	0,33	20	0,67	30

Katılımcıların medeni durum ve kuşak dağılımına göre, X kuşağının %75 evli, % 19'u bekâr, % 0,6'sı ise dul veya boşanmıştır. Y kuşağının ise %36'sı evli, %57'si bekâr, %0,7'si dul veya boşanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Kuşakların Medeni Duruma Göre Dağılımı

<i>Kuşaklar</i>	<i>Evli</i>	<i>%</i>	<i>Bekâr</i>	<i>%</i>	<i>Dul/ Boşanmış</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
X Kuşağı	12	0,75	3	0,19	1	0,06	16
Y Kuşağı	5	0,36	8	0,57	1	0,07	14
Toplam	17	0,57	11	0,37	2	0,07	30

Katılımcıların eğitim durumu ve kuşak dağılımı sonuçlarına göre, X kuşağının %25'i lise, %56'sı üniversite, % 0,19'u yüksek lisans mezunudur. Y kuşağının ise kuşağının %14'ü lise, %50'si üniversite, % 0,36'ı yüksek lisans mezunudur (Tablo 4).

Tablo 4. Kuşakların Eğitim Duruma Göre Dağılım

<i>Kuşaklar</i>	<i>Lise</i>	<i>% Dağılım</i>	<i>Üniversite</i>	<i>% Dağılım</i>	<i>Yüksek Lisans</i>	<i>% Dağılım</i>	<i>Toplam</i>
X Kuşağı	4	0,25	9	0,56	3	0,19	16
Y Kuşağı	2	0,14	7	0,50	5	0,36	14
Toplam	6	0,20	16	0,53	8	0,27	30

Katılımcılarının kuşak ve mesleki pozisyonlarına düzenlenmiş bilgileri Tablo 5'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Kuşakların Mesleki Pozisyonlarına Göre Dağılımı

<i>Kuşaklar</i>	<i>İşçi (mavi yaka)</i>	<i>Memur/ Eleman</i>	<i>Uzman/ Sorumlu</i>	<i>Şef/ Amir</i>	<i>Orta Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
X Kuşağı	4 (% 25)	5 (%31)	1 (%6)	2 (%13)	4 (%25)	16 (%100)
Y Kuşağı	1 (% 7)	4 (% 29)	9 (% 64)	0 (% 0)	0 (% 0)	14
Toplam	5 (%0,17)	9 (% 30)	10 (% 33)	2 (% 7)	4 (% 13)	30

Tablo 6'da, anket katılımcılarının kuşak ve kıdem durumuna baktığımızda X kuşağı çalışanlarının tamamının 11 yılın üzerindedir aynı şirkete çalışıyor olduklarını görüyoruz, buna karşılık Y kuşağı çalışanlardan 11 kişi, yani %79'u 1-5 yıl arası süredir aynı işyerinde çalışmaktadır. 11 yıl üzeri çalışan Y kuşağı personel yoktur. Katılımcıların bu ve önceki işyerleri dâhil toplam iş yaşamı ortalaması 12,36 yıldır. 30 kişilik katılımcının çalıştığı mevcut işyeri, ortalamada ikinci işyerleridir.

Tablo 6. Kuşakların Kıdem Duruma Göre Dağılımı

<i>Kuşak</i>	<i>1- 5 yıl</i>	<i>6-10 yıl</i>	<i>11 yıl üzeri</i>	<i>Toplam</i>
X Kuşağı	0	0	16 (% 100)	16 (% 100)
Y Kuşağı	11 (% 79)	3 (% 21)	0	14 (% 100)
Toplam	11 (% 37)	3 (% 10)	16 (% 53)	30 (% 100)

Örgütten Ayrılma Eğilimine Etki Eden Faktörler, Tablo 7’de gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işten ayrılmaya büyük etkisi olan faktörler açısından, “ücret ve yan hakların yetersizliği” ile “adil olmayan yönetim”, her iki kuşak için işten ayrılmaya büyük etkisi olan faktörlerdir ve örgütten ayrılma nedeni olarak kabul edilmektedir. Örgütten ayrılmaya etki eden faktörler arasında yer alan, “işyerinin olumsuz fiziki ortamı”, X kuşağı çalışanlarının büyük çoğunluğu için hiç etkisi olmayan bir faktörken, Y kuşağı çalışanlarının çoğunluğuna göre az etkisi olan bir faktördür. “İşyerinin iş sağlığı ve güvenliği politikaları” ile ilgili tercihler de benzerdir. “İş güvencesinin olmaması”, X kuşağı için çok etkili; Y kuşağının çoğuna göre, hiç etkisi olmayan bir faktördür. Buna göre Y kuşağı, X kuşağına göre iş güvencesi konusunda endişe duymuyor gözükmektedir. “Esnek çalışma saatlerinin olmaması”, X kuşağı çalışanlarının tamamına göre, hiç etkisi olmayan; Y kuşağının çoğunluğuna göre, az etkisi olan bir faktördür. Buna göre, Y kuşağının, esnek çalışma saatlerinde çalışmaya daha sıcak bakmakta olduğu, hatta bu şekilde çalışmayı tercih edebilecekleri söylenebilir. “Terfi olanaklarının yetersizliği”, X kuşağı çalışanlar için hiç etkisi olmayan; Y kuşağı çalışanlar için çok etkisi olan bir faktördür. Yeni kuşak için terfi

önemlidir. “Sosyal faaliyetlerin yetersizliğini” X kuşağı yoğunlukla hiç etkili görmezken; Y kuşağı az etkili görmektedir. “Takdir görmeme”, işten ayrılma eğilimi konusunda X kuşağı çalışanları için az etkisi olan; Y kuşağı çalışanlar için ise çok etkili olan bir faktördür. Buna göre, Y kuşağı üyelerinin, önceki kuşağa göre daha fazla beğenilme, hayranlık, takdir görme ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. “İnisiyatif kullanamama”, X kuşağı açısından az etkili; Y kuşağı açısından çok etkili bir faktördür. Y kuşağının, karar verme süreci içerisinde yer alma ve kendi fikrini söyleme ihtiyacı içerisinde olduğu söylenebilir. “Yetki ve sorumluluk arasında denge olmaması” ile ilgili olarak X kuşağı çalışanların yarısı hiç etkisi olmayacağı, diğer yarısı ise az etkisi olacağı şeklinde beyanda bulunmuşlar; Y kuşağı ise yetki ve sorumluluk dengesinin olmamasının işten ayrılmada çok etkili olacağını belirtmiştir. “Eğitim ve gelişim fırsatının olmamasını”, X kuşağı çalışanlarının büyük çoğunluğu işten ayrılmaya hiç etkisi olmayan, Y kuşağı çalışanları çok etkisi olan bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre, yeni kuşak, eğitim ve gelişim fırsatlarını önceki kuşağa göre daha fazla önemsemektedir. Daha uzun süredir iş yaşamında olan X kuşağının ise yeni nesle nazaran daha az talepkar olduğu anlaşılmaktadır. “İş yükü

fazlalığı” konusu her iki kuşak tarafından işten ayrılmaya az etkisi olan bir faktördür. Buna karşılık iş yükü fazlalığı Y kuşağı için hiç önemli değilken X kuşağı için bazı katılımcılar tarafından çok önemli olarak değerlendirilmiştir. “Yeteneklerini kullanma fırsatının olmaması”, X kuşağı için işten ayrılmada hiç etkisi olmayan ya da az etkisi olan bir faktörken, Y kuşağı için, çok etkilidir. İşyerinin “yeniliklere ve değişime açık

olunmaması” X kuşağı tarafından çoğunlukla hiç etkisi olmayan; Y kuşağı tarafından çok etkisi olan bir faktör olarak görülmektedir. Buna göre, Y kuşağının daha fazla yenilik ve değişime açık işyerlerinde çalışmayı tercih edebilecekleri söylenebilir. İşyerinde rutin işlerin fazlalığı, X kuşağı için yoğunlukla hiç etkisi olmayan; Y kuşağı için çok az etkisi olan bir faktördür (Tablo 7).

Tablo 7. Örgütten Ayrılma Eğilimine Etki Eden Faktörler

<i>İşten ayrılma eğilimi göstermenize aşağıdaki faktörler ne oranda etki etmektedir?</i>		<i>Kuşaklar</i>	<i>Hiç etkisi olmaz</i>	<i>Az etkisi olur</i>	<i>Çok etkisi olur</i>	<i>Toplam</i>
Soru 1	İşyerinin fiziki ortamının olumsuzluğu	X	11	5	0	16
		Y	4	9	1	14
Soru 2	İşyerinin iş sağlığı ve güvenliği politikaları	X	11	5	0	16
		Y	4	9	1	14
Soru 3	Ücret ve yan hakların yetersizliği	X	0	2	14	16
		Y	0	2	12	14
Soru 4	İş güvencesinin olmaması	X	0	1	15	16
		Y	8	3	3	14
Soru 5	Esnek çalışma saatlerinin olmaması	X	16	0	0	16
		Y	0	11	3	14
Soru 6	Terfi olanaklarının yetersizliği	X	10	6	0	16
		Y	1	1	12	14
Soru 7	Sosyal faaliyetlerin yetersizliği	X	14	2	0	16
		Y	2	8	4	14
Soru 8	Takdir görmeme	X	3	13	0	16
		Y	0	3	11	14
Soru 9	İnisiyatif kullanamama	X	10	6	0	16
		Y	0	5	9	14
Soru 10	Yetki ve sorumluluk arasında denge olmaması	X	8	8	0	16
		Y	0	4	10	14
Soru 11	Eğitim ve gelişim fırsatının olmaması	X	11	5	0	16
		Y	0	4	10	14

Tablo 7'in devamıdır.

Soru 12	İş yükü fazlalığı	X	0	9	7	16
		Y	3	10	1	14
Soru 13	Adil olmayan yönetim	X	0	6	10	16
		Y	0	2	12	14
Soru 14	Yeteneklerini kullanma fırsatının olmaması	X	8	8	0	16
		Y	0	4	10	14
Soru 15	Yeniliklere ve değişime açık olunmaması	X	9	7	0	16
		Y	0	3	11	14
Soru 16	Rutin işler	X	11	5	0	16
		Y	0	9	5	14

Taolo 8'e göre işten ayrılma eğilimini etkileyen faktörlerin incelendiği kısımda X ve Y kuşağının tercihlerinin yüzdesel ortalaması gösterilmektedir. Bu tabloda çok net bir sonuç gözlenebilmektedir. 16 önerme kapsamında en

büyük oranda işten ayrılmama hiç etkisi olmaz diyen X kuşağına göre Y kuşağı, en büyük yüzdeyle çok etkisi olur şeklinde bir tercih belirtmiştir. Buna göre, Y kuşağı çalışanı daha fazla işten ayrılma eğilimi gösterebilecektir.

Tablo 8. Örgütten Ayrılma Eğilimine Etki Eden Faktörlerin Yüzdesel Sonuçları

Kuşaklar	Hiç etkisi olmaz	Az etkisi olur	Çok etkisi olur
X	0,48	0,34	0,18
Y	0,10	0,39	0,51

Çalışanların örgütte kalmalarını etkileyen faktörler kapsamında, “ücret ve yan haklar” her iki kuşak için, örgütte kalmada büyük önem taşımaktadır. “Fiziksel ortam” ile ilgili soruyu, her iki kuşak da örgütte kalmaya az etkisi olur şeklinde yanıtlamıştır. “İşyerinin iş sağlığı ve güvenliği politikaları” ile ilgili soruya verilen yanıtlar benzerdir. “Ücret ve yan haklar” ile ilgili soru, her iki kuşak tarafından “çok etkisi olur” şeklinde cevaplanmıştır. Her iki grup için de ücret tatmini örgütte kalmalarını çok etkilemektedir. “İş güvencesi” sorusunda da her iki kuşak çok etkisi olur demiştir. 21.soruda kendilerine yöneltilen “Esnek çalışma saatleri” sorusuna X kuşağı çalışanlarının yarısı az etkisi olur yanıtını verirken, Y kuşağı çoğunlukla çok

etkisi olur yanıtını vermiştir. Bu cevapla yeni neslin esnek çalışma saatlerinde çalışmaya daha sıcak baktığı, hatta bu şekilde çalışmayı tercih edebilecekleri sonucuna varabiliriz. “Terfi olanakları” konusunun sorulduğu 22.soruda her iki kuşağında örgütsel bağlılığında çok etkisi olur yanıtını vermiş olduklarını görüyoruz. “Sosyal faaliyetlerin olması” konusunda X kuşağı yoğunlukla az etkisi olur derken, Y kuşağı daha fazla çok etkisi olur yanıtını vermiştir. “Takdir görme” maddesi ile örgüte bağlılıkları sorulan katılımcılardan her iki kuşağın da cevabı çok etkisi olur olmuştur. 25.soruda yöneltilen “İnisiyatif kullanabilme” sorusuna da her iki kuşak çok etkisi olur yanıtını vermiştir. “Yetki ve sorumluluk

arasında denge olması” konusunun çalışanların örgütsel bağlılıklarında ne derece etken olacağı sorulduğunda X kuşağı çalışanı da Y kuşağı çalışanı da yine çok etkisi olur yanıtını vermiştir. “Eğitim ve gelişim fırsatları” sorusuna X kuşağı çalışanlarının büyük çoğunluğu az etkisi olur yanıtını vermiş, buna karşılık Y kuşağı çalışanları çok etkisi olur şeklinde soruyu yanıtlamıştır. Bu yanıtlarla yeni neslin eğitim ve gelişim fırsatlarını önceki nesle göre daha fazla önemseydiğini, daha uzun süredir iş yaşamında olan X kuşağının ise bu konuda yeni nesle nazaran daha az talepkar olduğunu söyleyebiliriz. 28.soruda yöneltilen “Normal İş yükü ” konusu her iki kuşak çalışanın yarısı tarafından az etkisi olur, diğer yarısı tarafından çok etkisi olur şeklinde cevaplandırılmıştır. “Adil yönetim” karşısında her iki kuşağın da cevabı çok etkisi olur şeklindedir. “Yeteneklerimi kullanma fırsatı” faktörünün örgüte bağlılığı ne ölçüde etkili olduğu sorusuna X kuşağı yoğunlukla az etkisi olur şeklinde cevap verirken, Y kuşağı ise çok etkisi olur şeklinde cevaplandırmıştır. Çalıştıkları işyerinin “Yeniliklere ve değişime açık olma” X kuşağı tarafından çoğunlukla az etkisi olur şeklinde cevaplandırılmış, bu soru

yine Y kuşağı tarafından ise çok etkisi olur şeklinde yanıtlandırılmıştır. Bu durum bizlere Y kuşağının daha fazla yenilik ve değişime açık işyerlerinde çalışmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcılara son olarak sorulan “Rutin işler yerine proje kapsamlı farklı işler yapabileceğim işyeri” yani işyerinde rutin işler yerine farklı işler yapmaları örgütsel bağlılıklarını ne ölçüde etkilediği sorulduğunda X kuşağı bu soruya da yoğunlukla az etkisi olur cevabını vermiştir. Buna karşılık Y kuşağı daha çok az etkisi olur cevabını vermiş, hiç etkisi olmaz diyen çıkmamıştır (Tablo 9).

X kuşağı ise daha ılımlı görünmektedir, yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında hiç etkisi olmaz denilen konular %12 civarındadır. Az etkisi ya da çok etkisi olur dedikleri konular da birbirine yakındır.

Sonuç olarak çalışanları örgütsel bağlılıkta olumlu etkileyebileceği düşünülen ve toplam 16 konu başlığı altında incelenen maddelere X kuşağı çok uçlarda cevaplar vermezken, Y kuşağı çalışanı bu maddelerin kendileri için çok önemli olduğunu vurgulamaktan çekinmemiştir.

Tablo 9. Örgütte Kalmaya Etki Eden Faktörler

İşletmenize yönelik ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞINIZI olumlu etkileyecek aşağıdaki faktörlere ne oranda katıldığınızı belirtiniz. *		Kuşaklar	Hiç etkisi olmaz	Az etkisi olur	Çok etkisi olur	Toplam
Soru 17	Çalışmanın fiziki ortamı	X	0	14	2	16
		Y	0	12	2	14
Soru 18	İşyerinin iş sağlığı ve güvenliği politikaları	X	0	14	2	16
		Y	0	9	5	14
Soru 19	Ücret ve yan haklar	X	0	0	16	16
		Y	0	1	13	14
Soru 20	İş güvencesi	X	0	0	16	16
		Y	1	1	12	14

Tablo 9'un devamıdır.

<i>İşletmenize yönelik ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞINIZI olumlu etkileyecek aşağıdaki faktörlere ne oranda katıldığınızı belirtiniz. *</i>		<i>Kuşaklar</i>	<i>Hiç etkisi olmaz</i>	<i>Az etkisi olur</i>	<i>Çok etkisi olur</i>	<i>Toplam</i>
Soru 21	Esnek çalışma saatleri	X	5	8	3	16
		Y	0	6	8	14
Soru 22	Terfi olanakları	X	4	2	10	16
		Y	0	2	12	14
Soru 23	Sosyal faaliyetlerin olması	X	4	10	2	16
		Y	0	6	8	14
Soru 24	Takdir görme	X	1	5	10	16
		Y	0	0	14	14
Soru 25	İnisiyatif kullanabilme	X	3	4	9	16
		Y	0	1	13	14
Soru 26	Yetki ve sorumluluk arasında denge olması	X	2	5	9	16
		Y	0	1	13	14
Soru 27	Eğitim ve gelişim fırsatları	X	3	7	6	16
		Y	0	1	13	14
Soru 28	Normal iş yükü	X	0	8	8	16
		Y	0	7	7	14
Soru 29	Adil yönetim	X	0	4	12	16
		Y	0	0	14	14
Soru 30	Yeteneklerimi kullanma fırsatı	X	2	10	4	16
		Y	0	1	13	14
Soru 31	Yeniliklere ve değişime açık olma	X	3	11	2	16
		Y	0	1	13	14
Soru 32	Rutin işler yerine proje kapsamlı farklı işler yapabileceğim işyeri	X	3	9	4	16
		Y	0	1	13	14

Anketin üçüncü ve son bölümünde tablo 12.'de de görüldüğü gibi, uygulamanın yapıldığı şirket çalışanlarının kuşaklarına göre işyerlerine örgütsel bağlılıklarına etki eden faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır. “Kariyerimin geri kalanını bu işletmede geçirmek beni çok mutlu eder” cümlesine, X kuşağı çalışanlarının büyük

çoğunluğu tamamen katılıyorum demiş ve kesinlikle katılmıyorum diyen çıkmamıştır; buna karşılık Y kuşağı anket katılımcılarının cevabı farklı olmuştur. Katılanların yarıya yakını katılıyorum derken, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevaplarını da vermişlerdir.

Tablo 10. Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörlerin Yüzdesel Sonuçları

<i>Kuşaklar</i>	<i>Hiç etkisi olmaz</i>	<i>Az etkisi olur</i>	<i>Çok etkisi olur</i>
X	0,12	0,43	0,45
Y	0,00	0,22	0,77

“Şu anda bu işletmede kalmak istek meselesi olduğu kadar mecburiyettendir” cümlesine X kuşağı katılıyorum ve kararsızım cevapları verirken, Y kuşağı çalışanlarının büyük çoğunluğu katılıyorum cevabını vermiştir. Yani Y kuşağı mevcut işinde kalmayı mecburiyet olarak da görmektedir. “Mevcut işverenimde kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum” cümlesine X kuşağı katılımcılarının büyük çoğunluğu kesinlikle katılmıyorum cevabı verirken, Y kuşağı çalışanlarının çoğunluğu katılıyorum demiştir. Buna göre Y kuşağı anket katılımcılarının şirketine bağlılığı konusunda tereddüt yaşadığını açıkça görebiliyoruz. “Bu işletmenin meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum” cümlesine her iki kuşağın büyük çoğunluğu katılıyorum yanıtını vermiştir, bu konuda X kuşağı çalışanlarının bir kısmı da kesinlikle katılıyorum demiştir. Y kuşağında kesinlikle katılan olmadığı gibi bu konuya katılmayan ve kararsız kalanlar da mevcuttur. “İstesem de şu anda bu işletmeden ayrılmak benim için çok zor olurdu” cümlesine X kuşağı çoğunlukla katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir, Y kuşağı ise bu konu da daha çok kararsız kalmıştır. Hatta X kuşağının aksine bu konuya kesinlikle katılmıyorum diyenler de olmuştur. “Benim için avantajlı da olsa, bu işletmeden şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum” cümlesine her iki kuşağın çoğu katılıyorum yanıtını vermiştir. “Bu işletmeye karşı güçlü bir aidiyet hissim yok” cümlesine X kuşağının

verdiği yanıt kesinlikle katılmıyorum olurken; Y kuşağı katılımcıların büyük çoğunluğu katılıyorum yanıtını vermiştir. Daha açık söylemek gerekirse X kuşağı evet bu şirkete karşı aidiyet hissim var derken, Y kuşağı çok net biçimde aidiyet hissim yok demektedir.

“Şu anda bu işletmeden ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur” cümlesine X kuşağı şirket çalışanlarının büyük kısmı katılıyorum derken, Y kuşağı katılımcılar katılmıyorum şeklinde fikirlerini beyan etmişlerdir. “Bu işletmeden şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim” cümlesine karşılık yine aynı şekilde X kuşağı şirket çalışanlarının büyük kısmı katılıyorum demiş, Y kuşağı katılımcılar katılmıyorum şeklinde fikirlerini beyan etmişlerdir. “Bu işletmeye kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum” cümlesine X kuşağının büyük çoğunluğu kesinlikle katılmıyorum derken Y kuşağı çalışanlar katılıyorum yanıtını tercih etmişlerdir. “Bu işletmeden ayrılmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum” cümlesine X kuşağı çalışanları katılırken, Y kuşağı anket katılımcıları katılmadıklarını ifade etmişlerdir. “Bu işletme benim sadakatimi hak ediyor” cümlesine her iki kuşak da büyük oranda katılıyorum cevabını vermiştir. X kuşağının bazı katılımcıları kesinlikle katılıyorum cevapları da verirken Y kuşağından bazı katılımcılar bu konuda kararsız kalmıştır. “Kendimi bu işletmede “ailenin bir parçası”

gibi hissetmiyorum” cümlesi ile katılımcıların duyguları öğrenilmeye çalışıldığında, X kuşağının büyük çoğunluğu kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiş, Y kuşağı ise bu konuda kararsız kalmış bir kısmı da “evet kendimi bu ailenin bir parçası olarak hissetmiyorum” anlamına gelen katılıyorum şikkını işaretlemiştir. “Eğer bu işletmeye kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim” cümlesine X kuşağı çalışanlarının hemen hemen tamamı katılıyorum yanıtını vermiş, Y kuşağının büyük çoğunluğu ise katılmıyorum cevabını vermiştir. Burada eski kuşağın mevcut işyerleri için çok özveride bulunduğunu anlatmaya çalıştığını biraz da bu yüzden bağlı olduğunu söylediklerini anlıyoruz. Buna karşılık Y kuşağı da samimi bir şekilde “hayır kendimden çok şey verdiğimi düşünmüyorum, bu nedenle başka yerde çalışmayı düşünebilirim” dediğini anlayabiliriz. “Bu işletmedeki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu kurumdan şu anda ayrılamam” cümlesine verilen yanıtlar da her iki kuşak için tam tersidir. X kuşağı katılıyorum derken Y kuşağının katılmıyorum, yani insanlara karşı yükümlülüğüm yok, her an işimden ayrılabilirim demek istediklerini düşünebiliriz. “Bu işletmenin benim için özel

bir anlamı var” cümlesine de her iki kuşak katıldıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bazı X kuşağı çalışanları daha güçlü duygularla kesinlikle katılıyorum yanıtını da verirken, Y kuşağında bu konuya katılmayan ve kararsız kalanlar da çıkmıştır. “Bu işletmeden ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri, uygun iş alternatiflerin azlığıdır” bu konuda da her iki kuşağın büyük oranda cevabı katılıyorum şeklinde olmuştur. “İşletmeme çok şey borçluyum” cümlesine karşılık X kuşağı katılıyorum, Y kuşağı ise katılmıyorum yanıtını vermiştir. “Sık sık işten ayrılmayı düşünürüm.” konusunda X kuşağı anket katılımcıları kesinlikle katılmıyorum derken, Y kuşağı katılımcılar katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. “Yakın gelecekte yeni iş aramayı düşünüyorum.” Bu cümle karşısında da X kuşağı çalışanı kesinlikle katılmıyorum demiş, Y kuşağı çalışanları ise katılıyorum demiştir. Yani X kuşağı anket katılımcıları yakın gelecekte bir iş aramayı düşünmediklerini buna karşılık yeni nesil düşündüğünü ifade etmiştir. “Önümüzdeki yıl bu işi bırakacağım.” Cümlesine X kuşağı çalışanlarının tamamı kesinlikle katılmıyorum yani hayır işi bırakmayacağım derken, Y kuşağının büyük kısmı kararsız kalmıştır.

Tablo 11. Mevcut İşyerinde Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler

<i>Aşağıdaki sorular işletmeye yönelik duygularınızı belirlemeye yöneliktir. Lütfen her bir ifadeye ne oranda katıldığınızı yandaki uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.</i>	<i>Kuşak</i>	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
1. Kariyerimin geri kalanını bu işletmede geçirmek beni çok mutlu eder	X	0	0	0	4	12
	Y	1	4	0	6	3
2. Şu anda bu işletmede kalmak istek meselesi olduğu kadar mecburiyettendir	X	3	3	5	5	0
	Y	0	5	1	8	0

Tablo 11'in devamıdır.

	<i>Kuşak</i>	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
3. Mevcut işverenimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum	X	9	7	0	0	0
	Y	0	3	3	7	1
4. Bu işletmenin meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum	X	0	0	0	10	6
	Y	0	3	1	10	0
5. İstesem de şu anda bu işletmeden ayrılmak benim için çok zor olurdu	X	0	0	0	9	7
	Y	4	7	0	2	1
6. Benim için avantajlı da olsa, bu işletmeden şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum	X	0	0	0	12	4
	Y	1	5	0	8	0
7. İşletmeye karşı güçlü bir aidiyet hissim yok	X	12	4	0	0	0
	Y	0	2	2	10	0
8. Şu anda bu işletmeden ayrılmaya karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur	X	0	0	2	11	3
	Y	2	7	3	2	0
9. Bu işletmeden şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim	X	0	0	4	11	1
	Y	4	9	1	0	0
10. Bu işletmeye kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum	X	14	2	0	0	0
	Y	0	2	2	10	0
11. Bu işletmeden ayrılmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim var	X	0	0	5	10	1
	Y	0	9	1	4	0
12. Bu işletme benim sadakatimi hak ediyor	X	0	0	0	11	5
	Y	0	0	3	11	0
13. Kendimi bu işletmede “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum	X	10	6	0	0	0
	Y	0	3	6	5	0
14. Eğer bu işletmeye kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim	X	0	0	0	15	1
	Y	1	8	2	3	0
15. Bu işletmedeki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu kurumdan şu anda ayrılamam	X	0	0	0	16	0
	Y	0	12	1	1	0

Tablo 11'in devamıdır.

	<i>Kuşak</i>	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
16. Bu işletmenin benim için özel bir anlamı var	X	0	0	0	11	5
	Y	0	2	2	8	2
17. Bu işletmeden ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri, uygun iş alternatiflerin azlığıdır	X	0	2	3	11	0
	Y	0	2	1	11	0
18. İşletmeme çok şey borçluyum	X	0	0	0	11	5
	Y	0	8	4	2	0
19. Sık sık işten ayrılmayı düşünürüm.	X	14	2	0	0	0
	Y	1	4	3	6	0
20. Yakın gelecekte yeni iş aramayı düşünüyorum.	X	13	3	0	0	0
	Y	0	3	2	9	0
21. Önümüzdeki yıl bu işi bırakacağım.	X	16	0	0	0	0
	Y	1	3	9	1	0

Tablodan da görüleceği gibi, kuşakların, örgütsel bağlılık konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ

Örgütsel bağlılık, günümüz iş dünyasında önemi giderek artan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni, örgüt üyelerinin örgüte sürekli bir bağlılığı olmadan örgütsel amaçlara ulaşamayacağı inancıdır. Örgütsel bağlılıkta yaşanan sorunlar, yani düşük örgütsel bağlılık, devamsızlık ve ayrılmalara sebep olacağından maliyetler aracılığıyla sürdürülebilirliği tehlikeye sokabilecektir. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlar, yüksek performans gösterebilecek, örgüt amaçlarına

ulaşmada kritik rol oynayabileceklerdir. Bu nedenle örgütler açısından çalışan bağlılığı büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışma, örgütsel bağlılık konusunu farklı kuşaklar açısından ele almaya; farklı kuşak üyesi çalışanların işten ayrılma ya da örgütte kalma eğilimini etkileyen faktörleri araştırmaya odaklanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili içerisinde faaliyet gösteren, yaklaşık 300 personel istihdam eden bir içecek firmasında çalışanlar oluşturmaktadır. Anket uygulanan 30 katılımcının, 16'sı X kuşağı, 14'ü Y kuşağı üyesidir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü, demografik özellikleri belirlemeye yöneliktir. İkinci bölüm,

üç ayrı başlık altında gerçekleştirilmiştir. Birinci kısımda, katılımcıların örgütten ayrılmayı etkileyen faktörler, ikinci kısımda örgütte kalmaya neden olan faktörler ve üçüncü kısımda örgütsel bağlılık ölçeği yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, “ücret ve yan hakların yetersizliği” ile “adil olmayan yönetim”, her iki kuşak için işten ayrılmaya büyük etkisi olan faktörlerdir. X kuşağı için “iş güvencesinin olmaması” çok büyük önem taşıırken, Y kuşağı, bu konuda fazla endişe duymamaktadır. Y kuşağı katılımcılarının büyük çoğunluğu için, “terfi olanaklarının yetersizliği”, takdir görmeme”, inisiyatif kullanamama”, “yetki ve sorumluluk arasında dengesizlik”, “eğitim ve gelişim fırsatının olmaması”, “yeteneklerini kullanma fırsatının olmaması” ve “yeniliklere ve değişime açık olunmaması” gibi konular önemlidir ve kurumdan ayrılma nedeni olabilecektir. X kuşağı, “takdir görememe” dışında kalan konularda “bu faktörlerin, işten ayrılmama hiç etkisi olmaz ya da az etkisi olur” şeklinde bir tercih beyan etmiştir.

Çalışanların örgütte kalmalarını etkileyen faktörler kapsamında, “ücret ve yan haklar” her iki kuşak için büyük önem taşımaktadır. İşyerinde “iş güvencesi, terfi olanakları, takdir görme, inisiyatif kullanabilme, yetki ve sorumluluk arasında denge, adil yönetim” konuları, her iki kuşak için örgütte kalmada güçlü etkisi olan unsurlar olarak kabul görmüştür. Özellikle X kuşağının yanıtları, “bunlar olmazsa işten ayrılmam, ancak olursa örgütsel bağlılığım artar” şeklinde okunabilir. X kuşağının çok da önemsemediği, “esnek çalışma, sosyal faaliyetler, eğitim ve gelişim fırsatları, yetenekleri kullanma, yeniliklere/ değişime açıklık, rutin işler yerine farklı işler”

gibi faktörler Y kuşağı için, örgütte kalmak açısından çok önemli bulunmuştur.

Örgütsel bağlılıkla ilgili olarak, Y kuşağının çoğunluğunun, mevcut işlerini bıraktıklarında suçluluk duymayacakları, kendilerini ailenin bir parçası olarak görmedikleri, uygun iş imkânı olduğunda bunu değerlendirebilecekleri, işyerine karşı güçlü bir aidiyet beslemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. X kuşağı üyeleri ise, kendilerini ailenin bir parçası olarak görmekte, güçlü aidiyet duyguları hissetmekte, işletmeye çok şey borçlu olduklarını düşünmektedirler. X kuşağı üyelerinin, çalıştıkları işletmenin kendileri için özel olduğu, mevcut işlerinden ayrılmanın doğru bir karar olmayacağı, iş yaşamlarının geri kalanını yine bu işletmede geçirmek istedikleri yönündeki eğilimlerinin güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, Y kuşağı üyelerinin mevcut işyerine karşı hissettikleri bağlılık duygularının X kuşağına göre düşük olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak çalışma yapılan şirketin anketi dolduran X ve Y kuşağı çalışanlarının kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında, bu konuda daha önce yapılmış çalışmalardan çok da farklı olmayan sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir (Deneçli, 2013, aktaran Akdemir vd., 2014:16; Mengi, www.kigem.com; Tulgan, aktaran Akdemir vd., 2014:15; www.un.org; Adıgüzel vd. 2014:175). Günümüz iş örgütlerinde birlikte çalışan X ve Y kuşağı üyelerinin örgütsel bağlılık konusundaki algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada sonuçlar, farklı kuşak üyelerinin örgütsel bağlılıkla ilgili algılarının farklı olduğunu göstermiştir. X ve Y kuşağı üyelerinin örgütten ayrılmalarına sebep olan faktörlere ilişkin tercihlerinin de farklı olduğu; örgütte kalmayı etkileyen faktörler açısından ise her iki kuşak için güçlü etkisi olan ortak unsurlar olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara

göre, X kuşağı üyelerinin örgütsel bağlılıklarının yüksek, Y kuşağı üyelerinin düşük olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Ayrıca kuşakların, örgütte kalmalarını etkileyen faktörlere ilişkin tercihlerinde benzerlik, ancak örgütten ayrılmalarına sebep olan faktörlere ilişkin tercihlerinde ise farklılık olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Rashid, Z., Sambasivan, M., & Johari, J. (2003). The influence of corporate culture and organisational commitment on performance. *Journal of management development*, 22(8), 708-728.
- Adıgüzel, Orhan; Batur H.Zeynep; Ekşili Nisa, Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2014/1, S 19, s.165-182.
- Akdemir, A.; Konakay G. (2014). Y Kuşağının Kariyer Algısı, Kariyer Değişimi ve Liderlik Tarzı Beklentilerinin Araştırılması, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi Ve Yönetim Araştırmaları Dergisi 2.2, s.11-42.
- Arsenault, Paul, M., "Validating Generational Differences", *The Leadership and Organization Development Journal*, 2004.
- Aziri, B. 2011. Job Satisfaction: A Literature Review, *Management Research And Practice*, 3(4), s.77-86
- Bakan, İsmail; Büyükbeşe, Tuba. "Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler": Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (7), (2004), s.1-35.
- Balay Refik, Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (2000).
- Balay Refik, Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Pegem Akademi Ankara, (2014)
- Bayram, Levent, (2005) Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, Ankara: Sayıştay Dergisi, S. 59, s. 125-139.
- Brewer, Ann, M.(1996). *Developing Commitment Between Managers and Employees*, *Journal of Managerial Psychology*,11(4), s. 24-35.
- Buitendach, J. H., & De Witte, H. (2005). Job insecurity, extrinsic and intrinsic job satisfaction and affective organisational commitment of maintenance workers in a parastatal. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 27-37.
- Caldwell, D. F., Chatman, J. A., & O'Reilly, C. A. (1990). Building organizational commitment: A multifirm study. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), 245-261.
- Chen, Huan, Advertising and Generational İdenitty: A Theoretical Model, USA: University of Tennessee, 2010.
- Chye Koh, H., & Boo, E. F. H. (2004). Organisational ethics and employee satisfaction and commitment. *Management Decision*, 42(5), 677-693.
- Coopey, J., & Hartley, J. (1991). Reconsidering the case for organisational commitment. *Human resource management journal*, 1(3), 18-32.
- Çetin, Münevver Ö., Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (2004), s.90-99.
- Çetin, C., ve Karalar, S. (2016). X, Y Ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü Ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi / Journal Of Administrative Sciences*, Cilt / Volume: 14, Sayı / N: 28, Ss. / Pp.: 157-197.
- Families And Work Institute, Generation and Gender in the Workplace, (Çevrimiçi) <http://www.familiesandwork.org.>, 2002.
- Gibson, J. W., Greenwood, R. A., & Murphy Jr, E. F. (2009). Generational differences in the workplace: Personal values, behaviors, and popular beliefs. *Journal of Diversity Management*, 4(3), 1.
- Göktaş, P., & Çarıkçı, İ. H. Kuşakların Siyasal İletişim Kültür Ve Liderlik Açısından

- Değerlendirilmesi, MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2015, Cilt, 2, Yıl: 2, Sayı: 3, ss.: 7-33.
- Gül, Hasan, “Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi”, Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi, (2003) , cilt.10, S 1, s. 73-83.
- Gürbüz, S. (2015). Kuşak Farklılıkları: Mit mi, Gerçek mi?. İş ve İnsan Dergisi, 2(1), 39-57.
- Hatipoğlu, Z.(2014), Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkinin x ve y kuşaklarına göre farklılıklarının incelenmesi, Arel Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi Özeti.
- Haynes, B. P. (2011). The impact of generational differences on the workplace. Journal of Corporate Real Estate, 13(2), 98-108.
- Jaros, S. (2007). Meyer and Allen model of organizational commitment: Measurement issues. The Icfai Journal of Organizational Behavior, V.6, N.4, ss.7-25.
- Kapoor, C., & Solomon, N. (2011). Understanding and managing generational differences in the workplace. Worldwide Hospitality and Tourism Themes, 3(4), 308-318.
- Keser, A. ve Güler, B. K..(2016). Çalışma Psikolojisi, Umuttepe Yayın No:169, Psikoloji Dizisi:1, s.245-253.
- Koç, Hakan, Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28), (2009), s.200-211.
- Lok, P., Westwood, R., & Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational subculture and their significance for organisational commitment. Applied Psychology, 54(4), 490-514.
- Lumley, E. J., Coetzee, M., Tladinyane, R., & Ferreira, N. (2011). Exploring the job satisfaction and organisational commitment of employees in the information technology environment. Southern African Business Review, 15(1), 100-118.
- Lyons, S., & Kuron, L. (2014). Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research. Journal of Organizational Behavior, 35(S1), S139-S157.
- Malhotra, N., & Mukherjee, A. (2004). The relative influence of organisational commitment and job satisfaction on service quality of customer-contact employees in banking call centres. Journal of services Marketing, 18(3), 162-174.
- Mengi, Zeynep, İş Başarısında Kuşak Farkı, 27.12.2016, <http://www.kigem.com/is-basarisinda-kusak-farki.html>
- Mercan, Mustafa, Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, (2006), s.23-26.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. Journal of applied psychology, 59(5), 603.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and Organization: The organization man revisited. Academy of Management Review.12. 1, s.460-471.
- Seyhan, Merve, İşletmelerde Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler: Gümrük Memurları Üzerine Bir Araştırma, (2014), s.40-61.
- Sullivan, S. E., Forret, M. L., Carraher, S. M., & Mainiero, L. A. (2009). Using the kaleidoscope career model to examine generational differences in work attitudes. Career Development International, 14(3), 284-302.
- Sürgevil, Olca, Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık, (2007), s.11-12.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 55, 103-134.
- Taşlıyan, M., Eyitmiş, A. M., & Gündüğü, E. (2014). Y Kuşağı İş Yaşamından Ne Bekliyor. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(2), 19-32.

- Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 118.
- Tolbize, A. (2008). Generational differences in the workplace. *Research and training center on community living*, 19, 1-13.
- Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 862-877.
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of management*, 36(5), 1117-1142.
- Uçkun, C.G., Elbeyi, P., Oktay, E. 2004. Otel İşgörenlerinin İş Doyumunun Önemi ve Akçakoca'da Yerleşik Yıldızlı Otel İşletmeleri İşgörenleri Üzerinde Bir Araştırma", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1, 2004, s.39-59
<http://www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2004/Sayi1/39-59> 15.2.2017.
- Wasti, A.S. (2003). The influence of cultural values on antecedents of organisational commitment: an individual-level analysis. *Applied Psychology*, 52(4), 533-554.
- Wey Smola, K., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of organizational behavior*, 23(4), 363-382.
- Wong, M., Gardiner, E., Lang, W., & Coulon, L. (2008). Generational differences in personality and motivation: do they exist and what are the implications for the workplace?. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 878-890.
- Zhang, K. C. (2010). *Generational learners ve e-learning technologies*. USA: IGI-Globa.
- <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=libphilprac> 25.3.2017
- <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02621710310487873> 25.3.2017 25.3.2017
- <http://www.lifecourse.com/insight/thegenerational-constellation.html> 29.06.2016
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58d78d08530f47.68124399 25.3.2017

A Social Capital Potentially Providing Comparative Advantages: Considerations on Mechatronics Education

Rıza SAM

Assoc. Prof. Dr. Uludağ University, Faculty of Arts and Sciences
Department of Sociology, Bursa-Turkey
E-mail: nrsam1635@uludag.edu.tr

Introduction

As is known, we are living in a century of change. So much that all that is customary and known dissolve against changes due to failure to resist and cling on. Destruction of the current socio-cultural structure of a society will be inevitable if these problems continue for a long time. Societies wishing to avoid such a problem have to pursue and construct new balances and standards. In this sense, it could be asserted that mechatronics education is a model developed based on constructing new balances and standards to replace the disrupted balances and destructed standards of societies. The word mechatronics consists of merging the 'mecha' of mechanism and 'tronics' of electronics. In the application of the word in education, electronic professional applications are explained for information, IT or satellite systems. In other words, mechatronics education is an applied vocational education. This education model has the function of supplying the "skilled technical workforce" required by the information, IT or satellite industry. Today this education model is used in certain vocational high schools, colleges, faculties and programs of private institutions offering certificates supported by the European Union.

Recently there has been a significant increase throughout the world and in Turkey in the

number of private institutions and programs offering certificates supported by the European Union regarding mechatronics education. This increase was caused by the fact that mechatronics education was regarded as a "social capital" that could potentially provide comparative advantages. Accordingly, capital manifests itself not only through ownership of economic resources on an individual level, but also through a social aspect. The importance of this aspect, in other words of social capital is its preparation of a base very suitable for obtaining cultural capital. In other words, social capital can be converted into the individual and cultural capital of the society using appropriate codes. And this further strengthens interactions in the society based on new integration and solidarity relations formed around logic and meaning. Thus, certain countries gain advantage with respect to others by using their social capitals as a comparative advantage and are able to achieve their desired high standards. Hence today it is observed that certain countries have entered a division of labour and cooperation with other countries in the same category in order to maintain their advantages and achieved high standards. In other words, having a social capital that can provide comparative advantages is considered as a very significant variable in both protecting existing resources and making them sustainable despite

rapid ongoing changes. This is because it contains an item of qualification and power on its own.

Then, just as how every supply creates its own demand, the production economy based on new electronic technologies requests to employ the labour force suitable for its fields of operation. And mechatronics education can be asserted as an attempt to respond to such request.

Material and Method

This study is a descriptive field study implementing the norms of both theoretical and applied research models in sociology as required for the topic of mechatronics. In the theoretical framework, the topic has been taken into consideration descriptively and sources in this field have been screened. In the applied section “conversation interviews” have been made field “observations” were presented to obtain more detailed data on the study. The “training centre” chosen in the applied section of the study is suitable both for “convenience case” and also “extreme or deviant case” sampling. Thus, it has been possible to obtain data outside the average. In short, a diversification has been made in the study, also called pattern study in social sciences.

Conceptual Framework

Today each country that wishes to take part in the balances of the new world order must enter new power relations and construct new power relations. Therefore, each country both uses all available natural resources it considers providing comparative advantages and also cooperates with countries owning such resources to manifest themselves within a joint formation. This issue should be regarded strengthening, balancing and equalization once again with respect to the past, against weakness,

imbalance and inequality caused by the new power relations and power balances.

In this context comparative advantages can be used only by giving up a past specialized production activity, transition to a new production activity and exchanging goods produced in the past with new ones for a much cheaper price. Thus, the goods produced in the past but given up production are actually indirectly produced by purchasing for much cheaper. For example, the USA is specializing in manufacturing of medicines but giving up TV manufacturing. This actually is an indirect way of manufacturing TV, in other words the USA makes TV manufacturing much cheaper by manufacturing medicines and exchanging them with TV (Roberts, 2007: 19–23). This can also be considered through labour markets. In other words, comparative advantages should be considered not only in terms of products offering advantages in competition, but also in terms of qualified labour and labour markets effective in making those products sustainable with a continuous stability. Otherwise problems shall be inevitable in achieving and sustaining comparative advantages.

Every country that wishes to avoid encountering such problems take into consideration the need to diversify social capital in terms of numbers and types. Taking into consideration that we live not in a world of networks of power but in a world of power of networks, it can be asserted that diversifying social capital is vital. Indeed, in the balances of the new world order social capital itself is regarded as a very valuable asset within the liquidity of social communication networks (Field, 2003: 12). Such an asset, according to Bourdieu represents all real and potential resources (Bourdieu, 1986: 248). In this context, approaching diversification of social

capital as a superior form of mutual support and self-improvement, it can be expected that to the extent people invest in their own capacities they can increase the individual and social capitals of both themselves and others by cooperating with others (Field, 2003: 140).

As is known, today many businesses and labour forces have become idle due to failure to fulfil their functions as necessary due to globalization. Especially the contents of businesses and products launched on the market are on one hand becoming more abstract on an information and IT basis, and on the other hand, it is necessary to acquire new skills as achievements to cling on and resist the ever-increasing rate of change. For example, a youngster in the USA with a minimum two-year university degree changes job at least 11 times during her/his lifetime and is obliged to be prepared to renew his/her set of skills at least three times in 40 years (Sennett, 2002: 21–24). Additionally, another important problem is that rather than growing the cake, developed countries shrink it and redistribute it (Albert, 2004: 109).

Those who are in a disadvantageous position in the face of such a situation “are treated as void as they cannot offer their labour force, provide capital or generate services” regarding comparative advantages (Gorz, 2001: 16). Then, the way to take a part in the balances of the new world order requires employing labour force suitable for fields where new relations of production and power balances operate. And mechatronics education can be asserted as an attempt for applied vocational education to respond to such request.

Mechatronics is a design processes merging in general mechanical, electrical, telecommunication, control and computer

engineering (Güllü & Akı & Kuşçu, 2015: 1050). In essence, this process can also be considered as a system approach for the design, development and implementation of complex engineering systems based on transferring functionality from physical sphere to information sphere (Bradley & Russell, 2010: 3). Indeed, Vantsevich approaches mechatronics as a system containing different components (Vantsevich, 2010: 200). Regarding mechatronics as a system and also its systematic operation is possible as a result of an integrated cooperation between mechanical, electrical and software disciplines (Klein & Drescher & Reinhart, 2016: 24). In short, mechatronics both contains inputs in various disciplines and also requires integration of these disciplines in the context of logic and meaning by cooperation and division of labour among these inputs (Amerongen, 2010: 232). In this context, mechatronics is the both the synergic integration of electronics or smart computer control and mechanical engineering in the designed manufacturing of industrial products and processes (Çelik & Akkan, 2011: 21) and also a synergic discipline aiming to find solutions (Millbank, 2010: 21).

The basic ideas guiding the development of the syllabus of mechatronics as a discipline is based on four main aspects:

- 1- Content information designed as a response to the needs of an industry and developed qualifications must be available.
- 2- Identity information stackable under the field of mechatronics must consist of those that are more general, applicable and more specific.
- 3- Different learning methods and techniques should be provided. These

are the applicability of theory, problem-based learning, project generation or proposal, term projects, independent and teamwork problem-solving techniques.

- 4- Participation of students must be ensured through assignments, researches and industry-based projects.

Then, content information, stackable identity information, different learning tools and student participation constitute the basis of the mechatronics education syllabus. When this syllabus is fully implemented, students not only test the information they previously acquired in the field of mechatronics, but they also participate in applied problem-solving activities and learn and gain experience by doing and experiencing. The mechatronics study program at the Novi Sad University is one of the most important examples of these achievements. The important feature of the study program is that in addition to structured courses, the regional labour force and labour force activities were designed in accordance with the needs of the industry (Ostojic, 2015: 806–807). The same could be said for certain universities in South Korea. The mechatronics education implemented in these universities both tracks the changes in this field throughout the world and also those tracked are adapted to the local industry environment and continuously developed. This education given by education-focused universities that have strong ties with the development of local industries in South Korea, can also be seen in the “Mechatronics National Competence Test”. The “Human Resources Development Service” plays a great role in South Korea in this regard. This is because this service continuously focuses on solution oriented basic mechatronics information problem by offering the “National

Competence Test” for various engineering and vocational fields, including mechatronics. Thus, the mechatronics syllabus in South Korea is continuously developed to adapt to the changes in the industrial environment, promptly reflects current developments and adapts them to local industries (Lee, 2010: 343–345).

The common point of both examples is that by merging various fields in the mechatronics syllabus they have managed to provide sufficient backgrounds, information, depths and widths that ensure their graduates can solve complex engineering problems. It thus becomes easier to formulate a new syllabus allowing for more self-management in the design and development of mechatronics systems (Lemu & Frick & Uhl & Lisowski & Piwowarczyk, 2010: 557–559). Thus courses, programs, plans and inputs and outputs of syllabuses are continuously evaluated to make progress in mechatronics education (Vantsevich, 2010: 203) and therefore competitive technologies are developed and commercialized and resources focused on diversifying and nurturing the economy are achieved (Vantsevich, 2010: 205).

The meaning of receiving education in this context in mechatronics education is not only learning new things but also forming a suitable basis for “individuals generating themselves as skilled persons for production” (Bourdieu & Passeron, 2014: 93). This is because skills acquired in terms of the learner and the teacher begin to confront us as a “trained practice” (Sennett, 2008: 52). And this trained practice not only simplifies work itself, it also makes it the best remedy for those subject to the impacts of life (Sennett, 2008: 103).

Thus, lack of confidence is prevented in a society and it becomes possible to construct the grounds where people are freed from living in

dependence on dual structures depending on competent use of capacities and where diversity could become a richness. Hence, today in countries throughout the world where mechatronics education is implemented successfully, traces can be found of how a diversity can be turned into richness by acquiring new skills in the face of new jobs forming on a global level, in the context of "learning to learn model". In Turkey, although the necessary steps have been taken in this regard, it is observed that the desired gains have not yet been achieved.

Discussion

Although mechatronics education is a social capital that could provide comparative advantages, all sections of the society are far from adequately benefiting from this capital both throughout the world and in Turkey. Those receiving mechatronics education primarily are people in certain faculties of universities and vocational colleges. They are followed by those in vocational high schools. In Turkey, the first problem is the syllabus programs of vocational high schools. There is a deep gap between the content of the program implemented in these high schools and the theoretical knowledge of students and their reflection of such knowledge into practice. The university entrance exam is also a considerable barrier for ensuring transfer of these students into mechatronics engineering or technician, to carry their vocational performance to higher levels. For example, approximately 2 million people enter this exam and only 10% are able to pass.

Thus, mechatronics education remains as a very limited occupation carried out only at engineering and academic levels and thus having nothing corresponding in the society in general and which is not utilized efficiently.

This is because mechatronics education in Turkey is given only at beginner level in high schools and it is far from meeting the professional demands of the industry in two and four-year universities. Also, the facts that school-industry cooperation is not clearly specified and unqualified graduates are given without taking into consideration laboratory conditions, explain why expected and desired achievements cannot be obtained from mechatronics education (Akpınar, 2006: 187–191). In other words, the conclusion can be reached that for mechatronics education in Turkey in the formal sense, current potential and capacity utilization is mostly limited to technical and academic levels and thus cannot be functionalized as required.

This problem in Turkey is extensively observed in especially country throughout the world that have not managed to utilize their comparative advantages as a social capital. It becomes very difficult to comprehend mechatronics education as a field requiring high discipline in countries that have not managed to build a suitable syllabus motivating students. It then becomes very difficult to obtain the relevant interdisciplinary feedback which is required to create the syllabus that could provide comparative advantages in universities, the industry and business markets and inability to achieve homogeneous information makes it very difficult to include practical education and training in the study program (Lemu & Frick & Uhl & Lisowski & Piwowarczyk, 2010: 558–565). Yet, today "soft methods and techniques" must be used increasingly in the education system in general and specifically in all syllabus programs and even in classes mostly stranger to the school culture which are costly in terms of time and money. This requirement is vital both in terms of the desires it encourages for everyone and in terms of recognizing the

legitimacy of the social results of the education system (Bourdieu & Passeron, 2015: 257–259). Otherwise it cannot be expected to increase the number of higher qualified individuals, guaranteeing their future and realizing a productive social and economic development.

Therefore, today when there is the power of networks rather than the networks of power “it should be accepted that mechatronics education should be based not only on technology, but also on people and especially interaction among individuals” (Bradley & Russell, 2010: 2). It shall thus become possible to regard mechatronics education not only as a mechanical and electronic system, but on the contrary, as a philosophy of obtaining synergy through the best multidisciplinary combinations constituting itself (Amerongen, 2010: 219). In this context, it can be asserted that the trainings provided and projects realized in Turkey at the “Bursa Chamber of Electronics Supra-Business Training Centre” between 2004 and 2012 have had a philosophical content, although not realized in official education institutions. At least those outside or excluded from the system have been included in an applied and solution-oriented manner in the framework of the “learning to learn model”. Information obtained in this regard from Talat Demircan, chairman of the Bursa Chamber of Electronics and Ali Hakyemez, Deputy Chairman of the Board of Directors and also an electronic teacher at the interview on May 2, 2017 offers much evidence.

According to data from the said training centre, in addition to member trainings, training was provided to 5600 people between 2004 and 2012 to persons not having sufficient vocational education and unemployed and 70% of course participants successfully completing education have managed to find jobs. The provided

training consisted of a time frame of 480-960 hours. Also, 8 Euros per day were granted to the course participants in this training centre and personal accident insurance was made against possible occupational accidents. According to Talat Demircan, Chairman of the Bursa Chamber of Electronics, the importance of the given training was manifested during the design, production and implementation of many systems, especially automation systems required mostly by the manufacturing industry according to the needs of businesses in the conditions of Turkey. Taking into consideration the competitiveness of small and medium scale industrial enterprises requiring “new works and new skills” with their international competitors, it can be observed that automation is a vital and expensive process. The reason for this is that most of the paid money goes to technology transfer from the country where the system is purchased. And this mostly varies between 60% and 80% (Demircan, 2017: 11: 00).

Now this issue explains why mechatronics education must be developed and urgently spread to the whole society. In short, it can be asserted that mechatronics education is an opportunity for social capital where we can stop or minimize being dependent on import technologies and thus obtain comparative advantages. With this opportunity, those working according to the requirements of the day in business life, become a balance of power on themselves and draw attention with their ability to form a balance. This is because new technologies and new businesses devalue and idle those who cannot develop themselves in business life. And this causes unemployment to become chronic after some time, increase in dependency relations in social structures based on domination and subjection and increase of non-productive economies where informal industry replaces formal industry. This

situation, which could be considered as a crisis on its own, could unfortunately intensify depending on global cyclical fluctuations.

In such case, rather than founding a new world or civilization, countries or societies seek to join an available new world, civilization or mentality to which they can be accepted. And this means not being one's self, but also not managing to become another. In this sense, mechatronics education can be asserted to be an opportunity in which we can manage to become a "role model" both for ourselves and for others. Traces of converting this opportunity into an investment on humans have been extensively observed in the applied mechatronics education works conducted at the Bursa Chamber of Electronics between 2004 and 2012. In the interviews and observations, the best example of this was generating solutions by "doing and experiencing" and in the context of the "learning to learn" model for multilateral and multi-dimensional failures intentionally made by the teachers in the laboratory on a certain electronics product or machinery for members currently receiving training. According to Ali Hakyemez, Deputy Chairman of the Board of Directors and also one of the teachers, this training not only allows mechatronics technicians to perform installation, maintenance and repair of high-cost imported machinery, but also prevents currency outflow, simplify the work and decreases the cost of the work itself. According to Hakyemez the training activities can be listed as follows:

Industrial electronics, automobile music systems, computer software hardware and IT technologies, automobile electronics, computer technical service personnel, mechatronics technician, office management, Microsoft Office applications, video systems, security technologies, Linux database management,

internet house operation, electronic security and smart home systems, CNC Operator, GSM repair and PLC programming. According to Hakyemez, course participants successfully completing these trainings both learn the logic of robot technology and can easily perform the installation, maintenance and repair of machinery operating with advanced technology in the industry (Hakyemez, 2017: 12: 00). The conclusion can be reached in the light of these statements that a qualified and employable labour force that fully suits the needs of the industry is being raised at this training centre.

Conclusion

Today in many countries a profession is regarded as a skill for supporting one's self. This approach is increasing becoming valid for new jobs and skills in recent years. Especially as work and the content of business becomes based more on information, unqualified or semi-qualified labour force are ceasing to be preferable in the new production forces and network of relations and are replaced by a labour force with sufficient essential knowledge, qualification and entrepreneurship spirit. In this sense, globally there are information-rich and information-poor countries.

Information-rich countries on a global scale manifest themselves in a multilateral and multi-dimensional manner through a labour force having sufficient essential knowledge, qualification and entrepreneurship spirit. This overall characteristic offers the opportunity and privilege to re-establish in a new format, balances that have been changed by cyclical fluctuations in the new world order. In contrast, information-poor countries are forced to remain within allowed balances to evade their inequality and imbalance they experience, as

they cannot manage to lay the foundations of creativity that can give rise to such diversity. This is because they lack continuously developing and value-adding labour force.

Then, it does not seem possible for a majority of developing and underdeveloped countries to overcome their poverty and deprivation through their current education systems and thus, to have social capital that can provide them comparative advantages. To overcome their ill fate, these countries need an alternative understanding of education through which they can construct the options for making different preferences. And mechatronics education can be asserted as an attempt to respond to such need. Countries can be expected to resolve concealed and opened unemployment through mechatronics education. This is because once it reaches a continuously stability in terms of numbers and types, the generated diversity eliminates barriers causing dependence on dual structures. The most concrete relevant examples in this field are observed in some universities in South Korea and in the Novi Sad University. Although mechatronics education is given at university level in Turkey, its impact can be asserted to remain limited and at academic levels. On the other hand, very efficient results have been obtained in the applied works conducted on a one-to-one basis for course participants in a solution oriented manner at the laboratory environment in the Bursa electronic training centre. This is because this training centre raises the exact “skilled technical workforce” sought by the industry with a flexibility and resilience that suits contemporary technological conditions.

In this context, when a continuous stability is reached in the diversity in the type and degree of the quality and quantity of such training centres, it may become possible for Turkey to

resist potential crises caused by cyclical fluctuations, to manage crises, turn them into opportunities when appropriate, functionalize alternative strategic plans and turn itself into a factor of balance in the balances of the new world order.

Bibliography

Akpınar, Burhan (2006), “Mechatronics Education in Turkey”, *Mechatronics 16*, pp. 185–192.

Albert, Michael (2004), *Katılımcı Ekonomi: Kapitalizmden Sonra Yaşam*, (Çev. Taylan Doğan), İstanbul: Aram Yayınları.

Amerongen, Job van (2010), “Mechatronics Education”, *Mechatronics in Action: Case Studies in Mechatronics –Applications and Education*, (Ed. David Bradley & David W. Russell), Springer-Verlag London, pp. 219–233.

Bourdieu, P. & Passeron, Jean-Claude (2015), *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*, (Çev. Aslı Sümer & Levent Ünsaldı & Özlem Akkaya), Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (1986), “The Forms of Capital”, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (Der. G. Richardson), New York: Greenwood Press, pp. 241–258.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2014), *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür*, (Çev. Levent Ünsaldı & Aslı Sümer), Ankara: Heretik Yayınları.

Bradley, David & Russell, David W. (2010), “Introduction”, *Mechatronics in Action: Case Studies in Mechatronics –Applications and Education*, (Ed. David Bradley & David W. Russell), Springer-Verlag London, pp. 1–17.

Çelik, H. & Akkan, T. (2011), “General View of Mechatronics Education in Turkey”, *6th International Advanced Technologies Symposium*

(IATS'11), 16–18 May 2011, Elazığ, Turkey, pp. 21–26.

Demircan, Talat (2017), Bursa Elektronikçiler Odası Yönetim Kurulu Başkanı, Yaş 58, Bursa, Saat: 11: 00. 2 Mayıs 2017.

Field, John (2003), *Social Capital*, London & New York: Routledge.

Gorz, André (2001), *Yaşadığımız Sefalet: Kurtuluş Çareleri*, (Çev. Nilgün Tütal), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Güllü, Aydın & Akı, Ozan & Kuşçu, Hilmi (2015), “Remote access for education and control of mechatronics systems”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, pp. 1050 – 1055.

Hakyemez, Ali (2017), Bursa Elektronikçiler Odası Yönetim Kurulu Başkan Vekili, Yaş 61, Bursa, Saat: 11: 40, 2 Mayıs 2017.

Klein, Thorsten P. & Drescher, Benny & Reinhart, Gunther (2016), “Agile Engineering in Mechatronic Education: Interdisciplinary Development of a Mechatronic System using Scrum”, *MECATRONICS - REM 2016*, June 15–17, pp. 20–25.

Lee, Jeong-Woo (2010), “Investigation of mechatronic education in South Korea”, *Mechatronics* 20, pp. 341–345.

Lemu, Hirpa G. & Frick, Jan & Uhl, Tadeusz & Lisowski, Wojciech & Piwowarczyk, Piotr (2012),

“Study on Need Assessment of Mechatronics Education in Norway and Poland”, J. Frick and B. Laugen (Eds.), *APMS 2011, IFIP AICT 384*, pp. 557–566.

Millbank, John H. (2010), “Consumption to Contribution: Sustainable Technological Development Through Innovation”, *Mechatronics in Action: Case Studies in Mechatronics –Applications and Education*, (Ed. David Bradley & David W. Russell), Springer-Verlag London, pp. 18–42.

Ostojic, Gordana & Jovanovic, Vukica & Kozak, Drazan & Ivandic, Zeljko & Stankovski, Stevan (2015), “Mechatronic Education at the Faculty of Technical Sciences Novi Sad”, *Tehnički vjesnik*, 22 (3), pp. 805–812.

Roberts, Russell, D. (2007), *Tercih: Bir Serbest Ticaret ve Korumacılık Öyküsü*, (Çev. Mustafa Acar), 4. Baskı, Ankara: Liman Kitapları.

Sennett, Richard (2002), *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*, (Çev. Barış Yıldırım), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sennett, Richard (2008), *The Craftsman*, New Haven & London: Yale University Press.

Vantsevich, Vladimir V. (2010), “Education in Mechatronics”, *Mechatronics in Action: Case Studies in Mechatronics –Applications and Education*, (Ed. David Bradley & David W. Russell), Springer-Verlag London, pp. 196–218.

Болашақ Маманның Лингвомәдени Құзіреттілігін Жетілдіру

РАХМЕТОВА Райгүл Сәдуақасқызы

*Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің доценті,
педагогика ғылымдарының докторы*

Аннотация. Мақалада құзіреттілік ұғымына талдау жасалып, филолог-маманның лингвомәдени құзіреттілігін жетілдіру туралы сөз болады. Лингвомәдени құзіреттілік жөніндегі тұжырымдарға талдау жасалады. Студенттің лингвомәдени құзіреттілігін жетілдіруге ықпал ететін мысалдар келтіріледі.

Түйінді сөздер: білім алушы, лингвомәдени құзіреттілік, қамшы, мәдени ақпарат.

Кез келген мемлекеттің білім беру жүйесі қоғамға қажетті маман дайындауға басымдық береді. Өйткені мемлекеттің әлеуметтік-экономикалық тұрғыдан дамуы маманның біліктілігіне тәуелді. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Болашақта өркениетті дамыған елдердің қатарына ену үшін заман талабына сай білім қажет. Қазақстанды дамыған 50 елдің қатарына жеткізетін, терезесін тең ететін – білім», – деп, білім беру саласына үлкен міндет жүктеді.¹ Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі бәсекеге төтеп бере алатын, интеллектуалдық әлеуеті мен шығармашылық қабілеті жоғары, рухани дүниесі бай, креативті ойлай білетін, құзіретті маман дайындау ісіне көңіл бөліп, маманның кәсіби біліктілігін арттыруға байланысты бірнеше нормативті құжаттар қабылдады. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамытудың Тұжырымдамасында «Білім берудің негізгі міндеті – білімдік шоғырланудан нәтижеге

бағытталған құзіреттілік тұрғыға көшу...», – деп атап көрсетілді.² Осымен байланысты білім беру саласында студенттің маман ретінде кәсіби тұлғасын қалыптастыруға айрықша мән беріліп, оның алған білімінің түпкі нәтижесі мен білік, дағдысын құзіреттілік тұрғысынан айқындау мәселесі алға шықты. Білім берудің түпкі нәтижесінің құзіреттілікке негізделуі интеллектуалдық әлеуеті мықты филолог-мамандарды даярлауға ықпал етеді.

«Құзіреттілік» ұғымы алғаш рет өнеркәсіп мекемелерінде пайда болып, «құзіреттілік» термині алғаш рет 1992 жылы Еуропа Кеңесінің «Еуропадағы орта білім» жобасында көрініс тапқаны белгілі. Жоба Еуропа одағының құрамындағы елдерде білім берудің мақсаты мен мазмұнын, студенттердың білім деңгейін бағалаудың механизмдерін талдауды көздеп, құзіреттілік менеджерлік ұғымымен өзара сабақтастықта қаралған. Көптеген ғалымдар құзіреттілікті білімге, тәжірибеге

¹ ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. – Алматы, 2008.

² ҚР 2015 ж дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Алматы, 2002.

негізделген оқу барысында жинақталған қабілеттердің жиынтығы деп таниды. Құзіреттілік білім мен қабілеттің жиынтығын құрай отырып, әр түрлі жағдаяттарда шынайы көрініс тауып отырады. Құзіреттілік үнемі даму үстінде болады. Қазіргі білім беру жүйесі мұғалімнен ізденуді, үйренуді, білімін күнделікті дамытып отыруды, жағдаятқа сай бейімделуді талап етіп отыр. Сондықтан да құзіреттілік мәселесі бүгінгі таңда ең өзекті мәнге ие болуда.

Қазақ тілін құзіреттілік тұрғысынан игерту – студенттің білімі мен кәсіби шеберлігін өзара бірлікте қалыптастырудың алғышарты. Қазақ тілін меңгерту барысында филолог-маманның құзіреттілігін жетілдіру өзара сабақтас, бірін-бірі толықтырып, логикалық жүйелілікпен дамып отыратын білім мазмұнын анықтауды қажет етеді. Білім мазмұнының студенттің құзіреттілігін жетілдіруге бағытталуы оның интеллектісін дамытуға, келешек өмірінің қалыптасуына септігін тигізеді. Құзіреттілік тұлғаның түрлі жағдаяттарда өзінің білімі мен қабілетін, дағдысын ұтымды қолдануымен қалыптасып отырады. Басқаша айтқанда, құзіреттілік білімді іс-әрекетте қолдана білу дегенді білдіреді.

Білім беруді құзіреттілік тұрғысынан ұйымдастыру 1960-70 жылдары Еуропада қолға алынып, 1980 жылдардың аяғында Ресей де бұл іске қосылды. Еуропада бес түйінді құзіреттілікке бас мән беріледі. Олар:

- саяси және әлеуметтік құзіреттілік (демократиялық институттардың қалыптасуы мен дамуына үлес қосу; жағдаяттарды бейбіт түрде шеше білу

т.б);

- мәдениаралық құзіреттілік (көпмәдениетті қоғамда өмір сүре білу, адамдарды түріне, дініне, нәсіліне қарамай сыйлау; басқа дінге, тілге, мәдениетке түсінушілікпен қарау);
- ауызша және жазбаша қарым-қатынасты жүзеге асыру құзіреттілігі (бұл құзіреттілігі жоқ адамдар тіпті қоғамнан сырт қалуы мүмкін);
- ақпараттық саламен байланысты құзіреттіліктер (жаңа технологияларды игеру; олармен жұмыс жасай алу; БАҚ құралдарындағы материалдарға сыни көзқараспен қарау);
- үздіксіз білім алуға деген қабілет пен армандау (кәсіби құзіреттілігін дамыту мақсатында үздіксіз іздену; қоғамдық және жеке өміріндегі ізденіс).

Кейбір ғалымдар құзіреттілікті түйінді, базалық және функционалдық деп үшке бөледі. Базалыққа кәсіби қызметтің ерекшеліктерін танытатын құзіреттіліктер жатса, функционалдыққа жұмыс орны мен белгілі бір қызметке қажетті құзіреттіліктер кіреді. Ал түйінді құзіреттіліктер өнеркәсіп пен өмірдегі түрлі жағдаяттарда қолданылып, көпсалалы мәнге ие. «Түйінді құзіреттілік» термині басқа құзіреттіліктердің негізі болып табылады. Құзіреттіліктер адамға қоғамдық, әлеуметтік ортада және жеке өмірде жетістікке жетуге көмектеседі. Түйінді құзіреттіліктер адамға түрлі проблемалық жағдаяттардың шешімін табуға, нақты нәтижеге жетуге итермелеп, жеке немесе басқа адамдармен бірлесіп проблемаларды шешуге, жағдаяттардан шығуға көмектеседі. М.А. Чошанов құзіреттілікті «жедел және қарқынды біліммен қарулану; жағдаятқа байланысты әдіс-тәсілді ұтымды қолдана білу; жағдаятты

шешуге қажетті ең өнімді шешімді тауып, қолдануы» деп бағамдайды.³ Білім алушының құзіреттілігі білім мен қабілетті игеру деңгейі (білім мен қабілеттің сапасы); білімі мен қабілетінің кеңдігі мен диапазоны; арнайы тапсырманы орындау қабілеті; өз жұмысын жоспарлау мен ұйымдастыру қабілеті; білімін таныс емес жағдаяттарда қолдана алу қабілеті арқылы айқындалады. Сонымен құзіреттілікті білім мен қабілетті бір-бірімен байланыстыратын, жағдаятты шешуге ықпал ететін дәнекер деп санауға болады. Жоғарыда атап көрсетілгендей түйінді құзіреттіліктер санаулы. Солардың ішіндегі негізгі құзіреттіліктің бірі – лингвомәдени құзіреттілік. Лингвомәдени құзіреттілік – мәдениетаралық қатысымда білім алушының лингвомәдениеттану саласындағы білімін ұтымды пайдалана білуімен айқындалатын көп сатылы құзіреттілік. Ғалымдар лингвомәдени құзіреттілікті көбінесе мәдениаралық коммуникацияда байқалатын қабілеттілік тұрғысынан зерделейді. Филолог-маманның лингвомәдени құзіреттілігі оның ең бірінші өз елінің, халқының мәдениетін, әдебиетін, салт-дәстүрін терең білуі арқылы айқындалады. Қазақ халқының ауыз әдебиетінде қоршаған орта, дүниетанымдық көзқарастар және т.б. бейнеленген. Ауыз әдебиетінде тілдің рөлі, адамның жеке басының қасиеттері, адамның кәсібі туралы мақал-мәтелдер жеткілікті. Мысалы, *Адам сөйлескенше, Жылқы кісінескенше* (адам мен адамның тіл табысуы туралы); *Кісі қатесіз болмас, Көл бақасыз болмас* (катені жөндеуге болатынын, тек оны дер кезінде сезіну қажеттігі жөнінде); *Ақылсыз адам айқай*

келеді, Жан-жағын жайпай келеді (тілдесімді мәдениетті түрде жүзеге асырудың ақылдылықтың белгісі екендігі туралы); *Саналы адам сағыңды сындырмас, Санасыз адам жағыңды тындырмас* (адам өміріндегі сананың рөлі жөнінде); *Көп іздеген адам, Көмбенің үстінен шығар* (білімді өздігінен іздеудің мәні туралы) және т.б. Мақал-мәтелдер қазақ халқының назарынан ешнәрсенің тыс қалмағандығын байқатады.

Ә.Әлметова «Тіл – жалаң тілдесу құралы ғана емес, ол әр ұлттың дәстүрлі мәдениетімен астасып жатқан аса күрделі қарым-қатынас құралы. Тілдік қарым-қатынас белгілі бір дәрежеде мәдениеттер сұхбатына әкеледі» деп, мәдениеттің адам өмірінде үлкен рөл атқаратынын айтады.⁴ Филолог-маманның лингвомәдени құзіреттілігі – оның кәсіби шеберлігінің бір бөлігі. Педагогикалық зерттеулерде оқу орындарында филолог-мамандардың тілдік мәнерлілік дағдыларын меңгертуге жеткілікті дәрежеде көңіл бөлінбей келетіндігі айтылып жүр. Жоғары оқу орны лингвистері мен қазақ тілі әдіскерлері болашақ мамандардың кәсіптік тілдік мәдениетін бағыт-бағдарлы түрде қалыптастыруды зерттей бастады. Г.Қосымова «Халықтың тіршілігі мен тұрмысында сөз өнері шешуші рөл атқарады. Атысқандарды да бітістірген, жауласқандарды да татуластырған, қиюы кеткен істі бүтіндеген, бұра тартқандарды түзу жолға салған, тентекті телі еткен, қалғығандарды оятқан, тұралағандардың еңсесін көтерген – ақылды сөздің арыны, қуатты сөздің құдыреті» деп, тілдің мәдениаралық қарым-қатынаста ерекше рөл

³ ҚР 2015 ж дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Алматы, 2002.

⁴ Әлметова Ә.С. Сұхбаттасу мәдениеті. – Алматы: Толағай, 2007. – 316.

атқаратынын сөз етеді. ⁵Белгілі бір мәселеге байланысты айтылған тапқыр ой, көркем тілмен айтылғанда басқаша қабылданады. Сөз – ойдың құралы, ой – дүниетанымның кілті. Олай болса, әрбір сөз – сол халықтың лингвомәдени деңгейінің көрсеткіші. Сөз тек номинативтік атау емес, ол – ұлт санасының, дүниені қабылдауының көркемдік өлшемі. Ұлттық психологияны зерттеушілер ұлттық психикалық құрылымның үш бөліктен тұратынын дәйектейді: ұлттық сезім, салт-дәстүрлер, ұлттық мінез. Ұлттық сезім адамның ұлтына, жеріне, тіліне, мәдениетіне, әдебиетіне және т.б. деген сүйіспеншілігі арқылы көрініс табады. Ұлттық салт-дәстүрге ана тіліне деген құрмет, ұлттық өнер түрлері жатады. Ұлттық мінез ұлтқа тән ерекшеліктер, темперамент арқылы көрінеді. Байқап қарасақ, ұлттық сезімде де, ұлттық сал-дәстүрде де ана тіліне деген сүйіспеншілік орын алады. Олай болса, адам өмірінде тілдің алатын мәні зор. Тіл этностың рухани байлығын, болмыс-бітімін, дүниеге деген көзқарасын, әлеуметтік өмірін көрсететін құрал болып табылады. Өз халқының болашағына алаңдаған Абай Құнанбаев *«Пайда ойлама, ар ойла, Талап қыл артық білуге, Артық ғылым кітапта, Ерінбей оқып көруге»*, – деп, ғылымды меңгеруге, *«ғылымсыз ахирет те жоқ, дүние де жоқ. Ғылымсыз оқыған намаз, тұтқан руза, қылған қаж ешбір гибадат орнына»* бармайтынын айтып, оны бағалауға, *«Кісіді бар болса талап, Отырмас ол бойын балап. Жүрер, әрқайдан ізденер, Алар өз сүйгенін қалап»*, – деп, талапты, ізденімпаз шақырды. Абай жастарды *«әкенің баласы – адамның дұшпаны, адамның баласы – бауырың»* деп,

бүкіл адам баласын сүйе білуге, адамгершілікке, кеңпейілдікке тәрбиелеуге мән берді. Абай ұғымында жеке тұлға – *«Ақыл, қайрат жүректі бірдей»* ұстаған, *«елден бөлек» «толық»* адам. Ол – *«өсек, өтірік, мақтаншақ, еріншек, бекер мал шашпақтан»* бойын аулақ ұстаған, *«талап, еңбек, терең оймен»* қаруланған, *«қанағат, рақымды»* бойына жинақтаған, надандықтан аулақ жан. Абай айтқан осы тұжырымдарды болашақ филолог маманның бойына дарыта алсақ, онда қазақ елінің болашағы жарқын болады деп айтуымызға болады.

Филолог-маманның лингвомәдени құзіреттілігін қалыптастыруда ұлылардың сөзі мен философиялық тұжырымдарын негізге алып, өз елінің тарихы мен әдебиетін, салт-дәстүрі мен мәдениетін терең білуіне баса назар аударған жөн. М.Балақаев айтқандай, «тілді жақсы білу оңай жұмыс емес. Өйткені оның шегі жоқ. Тіл адамдардың еңбек ету үдерісінде, қарым-қатынас жасау тәжірибесінде мыңдаған жылдар бойы жасаған. Оның орасан көп байлықтары сол тілде сөйлейтін халықтың бастан кешірген ұзақ өміріндегі ойлау жұмысының нәтижесі ретінде үнемі дамып отырады. Тілді сіресіп қатып қалған қалпында емес, сол даму, жетілу үдерісінде үйренеміз».⁶ Яғни ана тілі дара тұлғаның дамуына жол ашады. Себебі тілде тұлғаның ойлауы мен эмоционалдық дамуы да көрініс табады. Тіл ұлттық болмыс пен ұлттық идеяны сақтаушы болғандықтан, ол тұлғаның қалыптасуына септігін тигізеді. Әлемнің тілдік бейнесі студент санасында өзі білетін ұғым-түсініктер арқылы сақталады да, оны студент мәдениаралық коммуникацияда қолданады. Мысалы, бір

⁵ Қосымова Г. Шешендік өнердің негіздері. – Алматы: Баянжүрек, 2007. – 296.

⁶ Балақаев М. Тіл мәдениеті және қазақ тілін оқыту. – Алматы: Мектеп, 1989. – 96.

ғана «туды» деген сөздің бірнеше синонимдік қатары бар: *дүниеге келді, дүние есігін ашты, жарық дүниеге келді, кіндік қаны жерге тамды, өмірге келді, өмір есігін ашты, жарық дүниеге қадам басты, өмір есігін айқара ашты, туылды және т.б.* Сол сияқты адамның дүниеден өтуін де *шейіт болды, апат болды, көз жұмды, шетінеді, қайтыс болды, бақилық болды, дүниеден озды, кенеттен қайтыс болды, о дүниелік болды және т.б.* сөздер арқылы хабарлайды. Бірақ бұл сөздердің әрқайсының өзінің айтылатын орны, кезі болады. Оны тілді өте жақсы меңгерген адам ғана біледі. Тілді жақсы меңгеру адамның өзі сөйлеп отырған тілдің қолданыс заңдылықтарын терең білуінен, әр сөздің мағынасын дұрыс ажыратып, орынды қолдануынан, тілдік талғамы мен тілдік-эстетикалық қабілетінен, сөз астарындағы ойды аңғара білуінен көрінеді. Ал мұның бәрі оның ойлау қабілеті мен сөз жұмсау білігіне келіп саяды да, тұлғаның лингвомәдени күзiреттiлiгiн танытады.

Ғалымдардың ғылыми еңбектері мен мақалаларындағы сөздердің этномәдени семантикасы туралы мысалдарын ұтымды пайдалану филолог-маманға қазақ халқының ұлттың болмысы мен дүниетанымын меңгертуге ықпал етеді. Мысалы, Нұргелді Уәлидің «қамшы» сөзі туралы тұжырымдары осы сөздің мәнін терең игерулеріне ықпал етеді: *басына қамшы ойнатты* (қорлық, зорлық-зомбылық көрсетті); *билік қамшысы* (билік иесінің қолындағы күш); *Дау төрт бұрышты, қамшы екі ұшты* (даудың себебі әрқилы, бірақ шешімі не «ақ», не «қара». Айыпсыз үшін «ақ», айыпты үшін «қара»); *қамшы білемдеді* (салмақтады; қыр көрсетті, жұдырық көрсетті, коқандады, кіжіндеді);

қамшы боп тиді (жанына қатты батты); *қамшыға қамшы қайтарды* (күшке күш көрсетті); *қамшы жеді* (соққы көрді, таяққа жығылды); *қамшы жұмсады* (сабады, соқты); *қамшы құрлы көрмеді* (еш ауырсынбады); *қамшының астына алды* (қатты сабады, соқты, ұрды); *қамшысынан қан сорғалаған* (қатыгез, қатаң, қаһары күшті); *қамшысының ұшын бермеді* (болыспады, жәрдем етпеді, қарайласпады; жамандық жасады, опасыздық істеді); *қамшы сілтеп келді* (талайдан бері егесіп келді); *қамшы тастады* (дауласқан, таласқан екі жақ бидің алдында жерге қамшыларын тастап, сөз кезегін алуы); *қамшы түтеді* (таяқ жауып кетті, соққылаған қамшы жауды); *қамшы ұрғызды* (таяқтады, ұрды, соқты; дүре соқты); *қамшы ұрды* (күш салды); *қамшы үйірді* (қорқытты, үрейлендірді; жан алқымға алды, қауіп төндірді); *қара қамшы* (қара күш иесі, қаһарлы, өктем адам); *қамшыдай тиді* (қатты батты); *иманына қамшы баспады* (реніш-өкпесі болса да, атақ-абыройын сыйлады); *көзге қамшы тигендей* (шыр көбелек айналды, шығбалаңдады); *қамшы басты* (қамшылады, қамшы астына алды; күш салды, назар аударды, қолға алды, кірісті); *қамшы салдырмады* (иесінің ойын қамшы баспай-ақ түсінді, зулады; бір істі орындауға келгенде сөз айтқызбай, өз бетімен істеді, ынта-жігерімен орындады); *қамшы бойы* (қамшының сабы мен өрімінің ұзындығындай қашықтықты білдіретін халықтық өлшем); *қамшы салым жер* (өте жақын қашықтықты білдіретін халықтық өлшем); *қамшы болды* (себеп болды, түрткі болды); *қамшының ұшын жалғады* (ат ізін суытпады, хабарласып тұрды); *қамшы салдырды* (болдырды, шаршады); *қамшы салмады* (шірік, былжыр, қолынан дәнеңе келмейтін кісі мағынасында); *қамшы*

тигізбеді (астындағы атына қамшы салмады, ұрмады; зулады, заулады); *қамшы тимеген* (асау ат); *қара сөзді қамшы қылды* (сөзге дес бермей сөйледі); *қатын өлді - қамшының сабы сынды* (әйелі өліп, өмір бойғы серігінен айырылған ер адам); *салт басты, сабау қамшылы* (үйленбеген бойдақ адам); *сауырына қамшы тиді* (өмір, тұрмыс қысымшылығын көрді, тауқымет тартты); *сөзі қамшы болды* (айтқаны түрткі болды, әсер етті) және т.б.⁷

Сонымен бірге қазақ халқында қамшымен байланысты «қамшы қалдыру» деген бейвербалды амал да бар. Баласына қыз іздеген жігіттің әкесі қызы бар үйлерді аралап, егер қыз ұнаса сол үйге қамшысын іліп кететін болған. Егер қыз әкесі оны мақұлдаса, қамшыны қайтармайды, ал белгілі себептермен қызын бергісі келмесе қамшыны қайтарған, ал қамшы ілінген үйді көрген басқалар қыздың басы бос еместігін түсінген. Егер адам сөйлегісі келсе, қамшыны ортаға тастаған, ал қамшысын екі бүктеп, жанбасының астына басып отырса, оның дауласуға келіп отырғанын білген. Яғни студент бір *қамшы* сөзі арқылы мәдени семантикалық ақпаратпен танысып, өз ұлтының сөз байлығының қаншалықты терең екенін тағы да түйсінеді. Олай болса, лингвомәдени құзіреттілік студенттің ұлттық-мәдени мағынадағы сөйлеу және тілдік бірліктерді білуі, мәдени-тарихи және ерекше ұлттық ақпараттарды тілдік қарым-қатынаста пайдалана алуы дегенді білдіреді. Лингвомәдени құзіреттілік оқушының әлеуметтік және қоғамдық ортада өз орнын

таба білуіне, өзгелермен тіл табысу арқылы белгілі бір мақсат үшін бірлесе еңбек етуіне қажетті дағдыларды дамыту нәтижесінде қалыптасады.

Қорыта келгенде, құзіреттілік ұғымының аясына білім (жұмысты орындауға қажетті фактілер жиынтығы; жұмыс барысындағы адамның интеллектуалдық деңгейі); дағды (алға қойған міндеттерді шешуге қажетті әдістер мен құралдар); қабілет (алға қойған міндетті шешуге қажетті тума қабілеттілік); өзін-өзі ұстау (міндетті орындауға қажетті формалар, құндылықтар, этика, қоршаған ортамен байланыс) тәрізді ұғымдар кіреді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. – Алматы, 2008.
2. ҚР 2015 ж дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. – Алматы, 2002.
3. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160.
4. Әлметова Ә.С. Сұхбаттасу мәдениеті. – Алматы: Толағай, 2007. – 316.
5. Қосымова Г. Шешендік өнердің негіздері. – Алматы: Баянжүрек, 2007. – 296.
6. Балақаев М. Тіл мәдениеті және қазақ тілін оқыту. – Алматы: Мектеп, 1989. – 96.
7. Уәли Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері: филол. ғыл. докт. ... автореф. – Алматы, 2007. – 54 б.

⁷ Уәли Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері: филол. ғыл. докт. ... автореф. – Алматы, 2007. – 54 б.

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Çocuğa Görelik

Olcay SALTİK

Dr., Anadolu Üniversitesi

E-mail: osaltik@anadolu.edu.tr

Çocuk edebiyatı ilk çocukluk döneminden ergenliğe kadar uzanan bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çocukların çağdaş yaşamın gerektirdiği düşünen, sorgulayan, özgür birey olarak yaşama katılmalarında yazınsal nitelikli kitapların önemli bir yeri vardır. Ancak çocuklara seslenen her kitap bir edebiyat ve sanat değeri taşımayabilir. Öyle ki çocuğu önemsemeyen bir anlayışla hazırlanmış, çocuğun her gün çevresinde gördüğü yaşantıları, sıradan ve bilinen sözlerle yineleyen, onların duygu ve düşünce dünyalarını sıradanlaştıran bu kitapları bugün her yerde görmek olasıdır. Bu doğrultuda çocuklar için hazırlanmış yapıtların çocuğun eğitiminde yararlanılması için “çocuğa görelik” ilkesinin benimsenmesi gerekmektedir. Bu çalışma da bu sorundan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Betimsel bir çalışma olan bu makalede öncelikle çocuğa görelik kavramı açıklanacak, çocuk kitaplarında yer alan temel değişkenlerin (konu, karakter, ileti, dil ve anlatım, temel eğitim ilkeleri) nasıl olması gerektiği başka deyişle bu değişkenlerin çocuğa göreliği tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Çocuğa Görelik, Çocuk kitapları

Çocuk ve Edebiyat

"Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"de çocuk, "ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma hariç, on sekiz yaşın altındaki her insan çocuk sayılır" (SHÇEK, 1996). İnsan yaşamının yaklaşık olarak dörtte birini kapsayan çocukluk dönemi, bireyin sosyal bir varlık olarak şekillenme sürecidir. Araştırmalar özellikle ilk çocukluk döneminde en hızlı öğrenmenin gerçekleştiğini, yaşamak için gerekli olan bütün becerilerin çocukluk döneminde kazanıldığını ortaya koymuştur (Tosunoğlu ve Kayadibi, 2007: 339).

Demokratik toplumların gereksinim duyduğu özgür ve özerk düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde çocukluk yıllarında edinilen bilgi ve becerilerin niteliği büyük önem taşır. Kişilerin anılan davranışları edinebilmesi için çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacak uyarılarla desteklenmesi gerekir. Çocuğun duygu ve düşünce gelişimine katkı sağlayan en

önemli uyarılar ise nitelikli çocuk edebiyatı ürünleridir. Dilsel, görsel uyarıların kılavuzluğunda çocuklara çok boyutlu duyma ve düşünme alışkanlığı kazandıran bu ürünlerin temel özelliği, yazınsal oluşlarıdır.

Kavcar (1999: 5)'a göre sanatın dolayısıyla ana malzemesi söz olan edebiyatın, insanoğlunun duygularını eğitime başka bir söyleyişle insana özgü duyarlıklar kazandırma gibi çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Edebiyatın temel işlevlerinden biri, eğitime, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. İnsanoğluna sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede önemli bir sorumluluk üstlenir.

Yazınsal aktarım, gönderici (yazar), gönderi (metin) ve alıcı (okur) arasındaki ilişkilerle birlikte yazar ve okurun iç iletişim sürecini de kapsayan bir dizi etkinliği içermektedir (Zimmermann, 1992). Birbiriyle bağlantılı ve birçok öğeden oluşan yazınsal aktarım, bu

öğelerin birbiriyle iletişim içinde olmasıyla anlam kazanır. Bu sürecin önemli öğelerini ise yazar ve okur oluşturur. İletişimin etkili ve verimli olabilmesi yazarın seslendiği kitleyi, okuru iyi tanımasına bağlıdır. Söz konusu okur, bilişsel ve duyuşsal yetileri yeterince gelişmemiş çocuk okur ise sanatçı metnini çocuk okurun alımlamasına olanak sağlayacak biçimde yapılandırması gerekir.

Çocuğa Görelik

Çocuğun düşünen, duyarlı bir birey olarak yaşama katılmalarında sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış kitaplar önemli sorumluluk üstlenir. Çocuğun gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurarak bu yapıtların nasıl olması gerektiği ve elde bulunulan yapıtların çocuğun eğitiminde yararlanılmasının ön koşulunu ise “çocuğa görelik” ilkeleri oluşturmaktadır.

Yazınsal nitelikli kitaplarda çocuğa görelik, kitabın hem biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin, çocuğun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi hem de yazın olma ilkelerini yerine getirmesidir” (Çer, 2014:128).

Yazınsal bir nitelik taşıyan ve her çocuk kitabında bulunması gereken çocuğa görelik, çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duyu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olmalıdır (Yurttaş, 1995: 3). Bu ilke, “Çocuğun ilgilerini, gereksinmelerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar” (Özdemir, 1983: 18).

İyi bir çocuk kitabı ortaya koyarken edebiyat ve sanat uyumu çocuk kitaplarını bütünlüğe ulaştırır. Çocuğa yönelik sanat ve edebiyatın birbirini tamamlayabilmesi hâlinde çocuk edebiyatından söz edilebilir. Bu nitelikleri taşıyan çocuk kitapları sanat değeri olan yayınlardır. İyi ve nitelikli çocuk kitabının kaynağı, çocuk bakışını sanatçı bakışı ile bütünleştirebilen, yazarla çocuk edebiyatı çizerinin uyumlu birlikteliğidir (Özel, 2003). Sever (2010)'e göre, iyi bir kitap, çocuğun düş kurmasına, düşünmesine olanak sağlamalı; renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla çocuğa, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sezinletici dönütler sunabilmeli; kitabı okumayı bitirdiğinde, çocuk yeni bir kitap okuma isteği duyabilmelidir.

Bunun için yazısal bir kitabın temel değişkenlerinin (konu, kahraman, dil ve anlatım, ileti, temel eğitim ilkeleri) çocuğa göre yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Konu Nasıl Yapılandırılmalıdır?

Özdemir (2007)'e göre konu, "yazıda ve yapıtta ve yaratıda ele alınan, üzerinde durulup söz söylenen, işlenip geliştirilen şey" olarak tanımlanmaktadır.

"Konu bir yazıyı oluşturan öğelerin başında gelir. Yazının bir hammaddesi durumundadır ancak bir yazının değeri seçtiği konudan gelmez. Bu nedenle konular iyi, kötü, güzel, çirkin, değerli ya da değersiz diye nitelendirilmez. Aşk, sevgi, ölüm, kıskançlık, kin, ayrılık... nice yapıtlara konu yapılacaktır. Bugün olduğu gibi yarın da bu konuları ele alan kimi yapıtlar bir değer kazanırken kimileri de unutulup gidecektir. Bunun temel nedeni, yazarın bir konuyu ele alış, işleyiş biçimidir (Özdemir, 2002).

Seçilecek konular insanlar, olaylar, durumlar arasındaki benzerlikleri vurgulamalı ancak farklılıkların da varlığına dikkat çekerek bakış açısı kazandırmalı ve yaratıcılığı desteklemeli, çocuklarda olumlu duygular, alışkanlıklar ve düşünceler geliştirebilmelidir. Eğlenceli, düşünmeye yöneltici, mantığını geliştirici, eski bilgilerini pekiştirici, yeni deneyimlere dikkat çekici olmalıdır. Çocukların gereksinimlerine uygun, ilginç ve özgün olmalıdır. Çocuğa heyecan vermeli, merak uyandırmalı, şaşırtıcı sürprizler içermelidir. Çocuğun akıl yürütmesine, ilişki kurmasına ve mantığını geliştirmesine olanak tanımalıdır (Tuğrul 2006).

Kahramanlar Hangi Özellikleri Taşımalıdır?

Çocuğa göreliği bakımından çocuğun tüm gelişim alanları ve evreleri dikkate alındığında bir yapıtta bulunması gereken özelliklerden biri de hiç kuşkusuz kahramanlar ve kahramanların karakter özellikleridir.

Çocukların edebiyat dünyasını bellekte kolay kalan karakterler genişletir. Bir romanın, öykünün veya masalın olmazsa olmazı olan karakterler, metnin keyifle okunmasındaki en önemli ögesidir. Özellikleri iyi çizilmiş bir karakter, çocuk için iyi bir arkadaş, iyi bir rol model ya da ebeveyn olabilir (Brown ve Tomlinson, 1999).

Okulöncesi ve ilköğretim döneminde kitaplardaki kahramanlar çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre belirlenmeli, beğeni ve isteklerini karşılayabilmelidir. Sever (2008)'e göre, "Kahramanlar, öykü boyunca devingen (değişen) ve durağan (değişmeyen) kişilik özellikleriyle karşımıza çıkar." Devingen karakter, yazınsal metinlerde, kişilik değişimi yaşayan, olaylar sonucunda yeni değerler edinen karakter; durağan karakter, yazınsal metinlerde, öykü boyunca önemli bir kişilik değişimi yaşamayan karakterdir. Çocuk

kitapları devingen özellikleri olan karakterlerle yapılandırılmalıdır. Kitaptaki kahramanın iyi çizilmiş karakter özelliği çocuğun kahramana öykünebilmesine olanak sağlayarak çocuğun kişiliğine olumlu yönde etkilemelidir.

Dil ve Anlatım Özelliklerinde Nelere Dikkat Edilmelidir?

Bir çocuk kitabının çocuğa göre olmasını belirleyen temel değişkenlerden biri de hiç kuşkusuz dil ve anlatımdır. Dil ve anlatımın çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre yapılandırıldığı kitapların konusu, karakterleri iletisi ne kadar iyi yapılandırılırsa yapılandırılırsın dil ve anlatımın yetersiz olduğu başka bir deyişle çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmaması o kitabın nitelikli bir çocuk kitabı olmasını engeller.

Peki çocuk kitaplarda yer alan metinlerin dil ve anlatım özellikleri nasıl olmalıdır?

- 1) Çocuk kitaplarında anlatımda, kısa ve yalın tümceler kullanılmalıdır.
- 2) Türkçenin anlatım gücü ve olanakları sezdirilmeli,
- 3) Yazım ve noktalama kurallarına özen gösterilmeli,
- 4) Eskimiş ve dilin çeviriminden çıkmış sözcüklerin kullanılmamasına dönük bir duyarlılık yaşama geçirilmeli,
- 5) Çocuğun kavramsal gelişimini destekleyecek bir anlatım yeğlenmelidir.

İleti Nasıl Verilmelidir?

Çocukların yaşama hazırlanmaları, sevgi, dostluk, iyilik gibi kavramlarla duyuşsal gelişimlerinin desteklenmesi, bilişsel süreçlerinin işletilmesi, okuma alışkanlığı edinmeleri, yazılı ve sözlü anlatım, görsel okuma, sözcük dağarcığı gibi birçok

gelişimlerine katkı sağlayabilecek olan çocuk yayınlarında hangi iletilerin yer alacağı ve bu iletilerin nasıl verileceği önem taşımaktadır.

Sever (2008)'e göre, çocuk kitaplarında; yazar, kural ya da kurallar koymaktan, yaptırımcı yargılar oluşturmaktan çok, özellikle, çocukların gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurarak onlara neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumları sunmalıdır. "Çocuklara, "Doğayı sev, çevreyi koru.", "Büyüklere saygılı ol", "Derslerine çok çalış.", "Arkadaşlarıyla iyi geçin.", "Sağlığını koru", "Giysilerini kirletme.", "Tutumlu ol." gibi, sayılarını çoğaltabileceğimiz emir ve kurallar bileşkesine oturan tümcelerle seslenilmemelidir.

Çocuk kitaplarında yazarlar, çocuğu iyiye, doğruya, güzele yöneltecek iletiler sunmalıdır. Çocuklara yaş grubunun anlam evrenine uygun metinlerle seslenmeli, metinlerden anlam ve anlamlar oluşturma sorumluluğunu çocuklara bırakılmalıdır. İletilerle onların duymasına, düşünmesine yardımcı olmalıdır.

Temel Eğitim İlkeleri Nasıl Yapılandırılmalıdır?

Çocuklara seslenen yazınsal yapıtlar, başta cinsiyete ilişkin roller olmak üzere çocuğun gelişimine istenilen katkıları sağlayabilmesi için temel eğitim ilkeleriyle tutarlılık göstermesi gerekir. Sever (2008)'e göre bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- "Kitaplarda, öğüt veren yaptırımcı anlayış yerine çocukları eğlendirirken düşündüren, düşündürürken de eğlendirmeyi başaran bir yaklaşım esas alınmalıdır.
- Kitaplarda cinsel roller çağdaş yaşamın gereklerine uygun olarak örneklendirilmeli, kadına ve erkeğe verilen değer ve yüklenen anlam arasında ayrılık

olmamalıdır. Kitaplar çocukların kendi cinsel kimlikleri içinde kişiliklerini bulmamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bunun için de kitaplarda özellikle geleneksel anlayışın oluşturduğu cinsel kimliklere ilişkin (erkekler ağlamaz, kızlar uslu olur vb.) yargılara yer verilmemelidir.

- Kitaplarda siyasal ve dinsel telkinlerde bulunulmamalı; kurgulanan olaylarda yazgıcılığı, boş inançları önemli göstermeye çalışan anlayışlar onaylanmamalıdır.
- Kitaplarda kurgulanan olaylar; çocukların yaratıcı, araştırmacı, girişimci kişilik yapısı edinmeye özendirilmeli; onlarda, yaşamı ve insanı düşünerek, düş kurarak anlama isteği uyandırılmalıdır.
- Kitaplarda fiziksel ve onur kırıcı cezalar onaylanmamalı, demokratik kültürün birey ve toplum yaşamındaki önemi sezdirilmelidir.
- Kitaplar çocuğun iç denetimini sağlamasına katkı sağlamalıdır.
- Kitaplarda, yaşamın tüm sorunlarının çözümünde, iletişim kurmanın genel-geçer bir yol olduğu çocuklara duyumsatılmalı; kurgulanan olaylarda şiddet, kaba güç bir sorun çözme yöntemi olarak belirmemelidir.
- Kitaplar çocuğa insanı güçlü ve zayıf yönleriyle tanıtmalıdır.
- Kitaplar çocuklara kavratılmak istenen "ana düşünce"yi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinletmelidir.
- Kitaplar, çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli, girişimciliğine katkı sağlamalıdır.
- Kitaplar, çocuğa, toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermelidir. Onları kendine ve topluma yabancılaştırmaktan korumalıdır.

- Kitaplar; çocukların algısal- kavramsal gelişimini desteklemeli, onlarda benlik kavramının ve güven duygusunun oluşumuna katkı sağlamalıdır.
- Kitaplar, çocuklarda görsel ve dilsel duyarlılık geliştirme amacına yönelik olarak çocuğun doğasına ve gelişim evrelerine uygun bir yaklaşımla yaparak-yaşayarak öğretme ve öğrenme anlayışını yansıtmalıdır."

SONUÇ

Çocuğun düş ve düşünce gücünü geliştiren en önemli uyarının çocuk kitabı olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak, başta anne ve baba olmak üzere çocuğun eğitiminden sorumlu olan kişilerin çocukları çocuğa göre oluşturulmuş kitaplarla buluşturmalı, geleceğin düşünen ve duyarlı bir birey olarak yaşama katılmaları yolunda onlara destek olmalıyız.

KAYNAKLAR

Brown, L. Carol, Tomlinson, Carl M. (1999) "Learning About Children and Their Literature" **Children's Literature**. USA: A Viacom Company.

Çer, Erkan (2014) **Edebiyatta Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik İlkelerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kavcar, Cahit (1999) **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi.

Özdemir, Emin (2007) **Yazınsal Türler**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özel, Ayşe (2003) **Sanat ve Eğitim Üzerine**. İstanbul: Erdem Yayınları.

Sever, Sedat (2008) **Çocuk ve Edebiyat**. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, Sedat (2008) "Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Seslenen Kitaplarda Bulunması Gereken Temel özellikler" **Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı**. (Edt.: Z. Güneş) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sever, Sedat (2010) "Ülkemizde Bir İlk Daha Ankara'da..." **Ankara İl Milli Eğitim Dergisi**. Ankara: Sayı: 68.

Tosunoğlu, Mesiha, Kayadibi, Nuray (2007) "Türkiye'de 2000-2005 Yıllarında Devlet Tarafından Yayımlanmış Çocuk Kitaplarının Biçim ve İçerik Analizi" **II. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. (Yay. Haz.: S.Sever), Ankara: AÜ Basımevi.

Yurttaş, Hüseyin (1995) "Çocuk ve Kitap" **Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

Zimmermann, Hans Dieter (1992) **Yazınsal İletişim**. (Çeviren: F. Tepebaşılı) Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Türkiye’de Geçmişten Günümüze Resim Öğretmeni Yetiştirme Süreçleri

Training Process of Art Teachers in Turkey: From Past to Present

Dr. Mücahit BORA

Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-mail: mucahit.bora@deu.edu.tr

Öz: Batılı anlamda sanat eğitimi vermek amacıyla olmasa da, Türkiye’de resim dersi ilk olarak 1773 yılında kurulan Mühendishane-i Bahr-i Humayun adlı okulda başlamış olup, daha sonraki yıllarda açılan başka bir kaç mektepte de askeri amaçlarla arazi çizimleri, top tasarımları, harita çizimleri gibi amaçlarla sürdürülmüştür. 1883 yılında Osman Hamdi beyin özel çabalarıyla kurulan Sanayii Nefise Mekteb-i Alisi, resim, heykel ve mimari öğretimi alanında önemli bir dönüm noktasıdır. 1932 yılında Gazi Terbiye Enstitüsünde Resim-İş Eğitimi bölümünün kurulması da önemli bir dönüm noktası olarak görülebilir. Daha sonraki yıllarda, İzmir Buca Eğitim Enstitüsü, İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü bünyesinde de Resim –İş Eğitimi bölümü kurulmuştur. 1982 yılından itibaren fakülteye dönüştürülen bu okullar üniversitelere bağlanmıştır. Bu çerçevede oluşturulan eğitim fakülteleri de önceki okulların aynen devam eden bir uzantısı olmaktan öteye gidememiştir. Bu araştırmanın amacı, başlangıcından günümüze kadar örgün sanat eğitiminin geçirdiği aşamaları göz önüne alarak, dönüm noktası olarak kabul edilebilecek okulların açılmasıyla başlangıcından günümüze ne gibi yeniliklerin yapılmış olduğunu saptamaktır. Aynı dersliklerde, aynı öğretim elemanı kadrosuyla ve aynı ders programlarıyla devam etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığında devir alınan program % 20 değişikliklerle sadece alan derslerinin ders saatleri artırılarak sürdürülmüştür. Bu değişikliklerle aşamalı olarak plastik sanatlar eğitimi verebilecek, ileride sanatçı olma yolunda ilerleyebilecek öğretmenler yetiştirmek amaçlanmıştır. Daha sonraki süreçlerde siyasi amaçlarla birçok üniversite açılmış, bu üniversitelerin bazılarında eğitim fakülteleri bünyesinde resim-iş eğitimi bölümleri kurulmuştur. Ancak, bu yeni açılan bölümlerin bina, derslik, araç-gereç donanımı, öğretim elemanı yönünden çok yetersiz olmalarının yanı sıra, öğrenci olarak derslere başlayan bölümler, eski bölümlerin ders programlarını alarak aynen sürdürmüşlerdir. 1998 yılında, yeniden yapılanma adı altında, Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinde zorunlu olarak okutulması istenen yeni bir ders programı uygulamaya koyulmuştur. Bir fakültenin haricinde bütün fakülteler halen 1998 yılında getirilen ders programlarıyla eğitimlerini sürdürmektedirler. Sadece, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Bologna Uyum Süreci adı altında, 2014 yılından itibaren, ders programlarında birtakım değişiklikler yapmış ve halen aynı programı uygulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Sanat, öğretmen, yetiştirme, eğitim, program.

Abstract: Even if it was not intended to be an art education in western sense, the first official painting lesson started in a school named Imperial School of Naval Engineering (Mühendishane-i Bahr-i Hümayun) which was established in 1773, then the lessons continued in different schools which were established in the later years with military purposes; field drawings, cannon designs and map drawings. “Sanayii Nefise Mekteb-i Alisi” which was established in 1883 with the special efforts of Mr. Osman Hamdi, is a very important milestone in art, sculpture and architectural education. The establishment of the Department of Art Education in Gazi Institute of Education in 1932 can also be seen as a milestone. In the following years, Art Education Departments were established in

Izmir Buca Institute of Education and Istanbul Atatürk Institute of Education. These schools were converted into faculties by 1982 and they were connected to universities. The faculties of education which were formed in this framework were the nothing but a continuation of the old institutes of education. The aim of this research is to determine the kinds of changes, taking the phases of art education from past to present into consideration, with the establishment of schools which can be accepted as milestones and is to specify the shortcomings of the curriculums. They continued their education with the same classrooms, the same academic staff and the same curriculums. The educational program taken over from Ministry of Education was continued to be used with only a %20 change by an increase in major course hours. With this change, it was aimed to educate teachers who can give plastic arts education and stay in the course of becoming an artist. In the following periods, many universities were established due to political reasons and art education departments were established in some of these universities. However, as well as these newly established departments were very insufficient in terms of physical environment, classrooms, equipments and academic staff, the departments which started their education by admitting students, took the curriculums from the older departments and continued their education likewise. In 1998, under the name of reconstruction, Council of Higher Education (YÖK) implemented a new curriculums which was compulsory to apply. With the exception of one faculty, all of the faculties continue their education with the curriculums implemented in 1998. Only, Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Art Education went into certain changes in its curriculums beginning from 2014 and the department still use the same curriculums.

Keywords: Art, Teacher, Training, Education, program.

GİRİŞ

Türkiye’de Resim-iş eğitimi, daha doğru bir söylemle plastik sanatlar öğretimi ilk başlarda askeri okullarda askeri amaçlarla başlatılmış, daha sonra sivil okulların kurulmasıyla birlikte sanat öğretimi veya sanat eğitimi düzeyine ulaşmıştır.

1851 yılından başlayarak Türk okullarına kabul edilen resim dersleri, Sanayii Nefise Mektebinden öğretmen yetişinceye kadar asker öğretmenler tarafından yürütülmüş ve birçok okulda resim dersleri değişik biçimlerde yer almıştır (Gökova,1987.s.3). Cumhuriyet’ ten önce kurulmuş olan okullarda verilen resim dersleriyle cumhuriyet sonrasında kurulan okullarda resim derslerinin işleniş bakımından pek çok farklılık vardır.

Rüştiyelerde ve İdadilerde öğretmen tarafından tahtaya çizilen basit krokiler, öğrenciye kopya ettiriliyordu. Tabiattan resim, hayali resim,

ezber resim bu okullarda da tanınmıyordu. Tahtaya çizilen geometrik biçimler ya da bitki formları öğrenci tarafından kopya ediliyor ve öğretmen tarafından düzeltiliyordu. Öğrencinin gelişimi, öğretmenin çizdiğine benzetebilmesiyle ölçülüyordu. Ne kadar yakın kopya edilirse başarı o kadar fazla olarak değerlendiriliyordu. Sanayii Nefise okulunda sadece batı tekniğinde bir sanat eğitimi gözlüyorlardı. Bu okuldaki mezun olanlar, okullarda resim öğretmeni olarak atanıyorlardı. Öğretim metodu diye bir ders görmedikleri için, okullarda uygulanan kopya metodunu devam ettiriyorlardı.

Bahriye ve Harbiye mezunları da okullarda bu dersi veriyorlardı. Kendileri mesleki resim dersi gördükleri için, doğal olarak eski kopya metodunun devam etmesine neden oluyorlardı. Tanzimat hareketleri içerisinde Darülmuallimin (öğretmen okulu) ve Darülfünun (üniversite) resim eğitiminde atılan geliştirici adımlarda

öncü olmuştur. Önceleri kopya metodu uygulanırken, daha sonraları basitten karmaşığa doğru metodu resim derslerine giriyordu. Bu metoda göre, resim dersinde; önce basit ot, çiçek, iğne, çivi daha sonra, hokka bardak, kitap, kutu, yaprak vb. çizdiriliyordu. Bu metotta da maddelerin gerçek görüntülerini resmedebilmesi başarı ölçütü kabul ediliyordu. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, resim öğrenimi için Almanya’ya gönderiliyor ve Avrupa ülkelerinde resim derslerinin nasıl yapıldığını inceliyor. Yurda döndüğünde Darülmualim’in programlarını yeniden düzenliyor. Bu yeni programda; doğal motiflerden oluşan süsleme resimleri, hayali kompozisyonlar, ezber resim yaptırmaya başlıyorlar (Telli,1990, s.10-11).

Cumhuriyetin başlangıcında, okullarda Resim-ış öğretiminde, geometrik biçimlerin kopyası ya da kimi eşya resimlerinin kopyası ile kolaydan zora, basitten karmaşığa metotlarının uygulandığını görüyoruz. Bunun yanında az da olsa ezber resim, hayali resim de görülmektedir.

Almanya’da "Bauhaus" adlı okulu Walter Gropius kurmuştu, İngiltere’de yine aynı paralelde "Morris" bu öğretimi yürütüyordu. Diğer ülkelerde de hep ünlü sanat eğitimcileri görev başında idi. Bu okullar dünya genelinde ve sanat eğitimi konusunda otorite olarak görülmekteydi. Ancak, Gazi Terbiye Enstitüsünde kurulan Resim-ış Bölümü, hiçbir yerden kopya edilmemişti. Mezunları, yalnız ortaöğretimde ders vermek için yetiştmiyorlardı, gereğinde ilkökul öğretmenlerine, gereğinde de halk hizmetinde yardımcı olacaklardı. Resim-ış adındaki resim, yalnız kalem, boya ile kağıt ya da tuval üzerine resim yapmak olmadığı gibi, iş adı da, belirli bir nesnenin üretilmesi ya da sadece belirli tekniklerin öğretilmesi biçiminde görülmüyordu. Buradaki amaç, insanın yaratıcı gücünün geliştirilmesini sağlamak, onun düşünce, duygu ve bilgilerini, iki ya da üç

boyutlu sanatsal çalışmalarda, ortaya bir eser koyarak anlatılması anlamındadır. Öğrencilerin düşünen, yaratan birer kişi olarak yetişmesi amaçlanıyordu.

Öğrencilerin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılmasında; türlü gereçlerin ve tekniklerin uyarıcı olarak kullanılması, gereçlerin birbirine uyumunu sağlayarak, biçime uygun gereç ve teknik seçebilme yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte, özellikle yoz ürünlerle özgün ürünleri ayırt edebilme yeteneklerinin geliştirilmesine önem verilmekteydi (Telli,1990, s.11). 1915 ‘de İsmail Hakkı BALTACIOĞLU, resim öğrenimi için Almanya’ya gönderiliyor, incelemelerde bulunuyor, yurda dönünce sürekli bu konuyla ilgili olarak konferanslar veriyor, ilk resim programlarını da o yapıyor. Almanya’da, sanat eğitimi alanında bir Bauhaus ekolu yaşanmaktaydı. Bauhaus, tüm plastik sanatları bir arada bütünleştiren bir okul sistemiydi. Resim, Grafik, Heykel, Seramik, Vitray, Tekstil, ahşap ve metal ile üç boyutlu tasarımlar, İç mimari ve Mimariyi bünyesinde topluyordu. Aynı zamanda bu okul, küçük el sanatlarından, endüstriye geçişte, ürünlerin biçim yozlaşmalarını da önlemeye çalışıyordu. Okullarındaki sanat eğitimi de bu paralelde gelişme gösteriyordu.

1932 yılında Gazi Terbiye Enstitüsünde Resim-ış bölümünün kurulması önemli olaylardan biridir. Almanya’ya sanat eğitimi için gönderilen beş öğrenci yurda dönmüşler ve bu bölümün ilk öğretmen kadrosunu oluşturmuşlardır. Burada uygulanacak eğitim modeli hiçbir yerden aynen kopya edilmemiş, ülkenin ihtiyaçlarına cevap verecek insanları yetiştirmek amaçlanmıştır.

1940 yılında Köy Enstitüleri kuruluyor ve bu okullarda iş eğitimine yani üretime dönük bir eğitim uygulanıyordu. Programlarda sanat

eğitimine de yer veriliyordu. İyi düzeye ulaşabilecek öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır.

Bu amaçla; daha sonraları Buca Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümü ve Marmara Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümü kuruldu. Konumuzun başından beri değindiğimiz gibi; okullarımızda sanat öğretimi (Resim-iş Eğitimi) değişik dönemlerde değişik boyutlarda öğretilmiş gelmiştir. 1982 yılından sonra Yükseköğretim kanununda yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme üniversitelerin sorumluluğuna verilmiştir. Öğretmen yetiştirmek üzere kurulan Eğitim Enstitülerinin sadece adları değiştirilmiş fakülte denilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan eğitim fakülteleri de daha önceki okulların bir uzantısı olmaktan öteye gidememiştir. Milli Eğitim Bakanlığından devir alınan program, % 20 değişiklikle, sadece alan derslerinin ders saatleri artırılarak sürdürülmüştür. Bu değişiklikte aşamalı plastik sanatlar eğitimi verebilecek, ileride sanatçı ve öğretmen olabilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanlarının sadece hizmet sürelerine bakılarak doçentlik ve yardımcı doçentlik verilmiştir. On beş yıl hizmeti olanlara doçent, on beş yıldan az hizmeti bulunanlara da yardımcı doçent unvanı verilmiştir. Doçent unvanı alanlar, beş yıl çalıştıktan sonra profesörlüğe yükseltilmişlerdir. Aynı dersliklerde aynı öğretim elemanı kadrosuyla ve ders programlarında yapılan küçük değişikliklerle, eski öğretim yöntemi ve anlayışıyla bugün de devam etmektedir. Son yirmi beş yılda birbiri ardına açılan üniversiteler ve buna bağlı olarak eğitim fakülteleri; gerekli öğretim elemanı, fiziki donanım, araç-gereç gibi olanaklardan yoksun oldukları için buralardaki öğretim de istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Öğretmen eğitiminin üniversitelerimizin sorumluluğuna bırakılması işleminin üniversitelerimizin yapı,

yönetim ve hatta programlar bakımından önemli değişikliklere uğradığı bir zamana rastlamış olduğunu da hatırlamamız gerekir. Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere bağlanan eski öğretmen okulları ve enstitüleri henüz kurulmakta olan yeni bir düzen içinde değil özelliklerini korumakta, yerlerini bulmakta bile oldukça güçlük çekmişlerdir. Uyum zorluğundan gelen bu sıkıntıların bir ölçüde bugün de devam ettiği söylenebilir (Oğuzkan, 1987, s.360).

Yukarıda belirttiğimiz bu üç okul da 1982 den itibaren yeni bir düzenlemeyle üniversiteye bağlanarak fakülteye dönüştürülmüştür. Daha sonraki yıllarda kurulan üniversiteler bünyesinde de birçok Resim-İş Eğitimi bölümü kurulmuştur. 1982 yılından sonra kurulan bütün Resim-İş bölümleri bu üç fakültenin ders programlarını ve eğitim modelini alarak uygulamışlar ve uygulamaktadırlar. Daha sonra bu bölümlerin ders programlarında farklılaşmalar olmuş olsa da, bu sadece biçimsel anlamda olmuştur özde bir farklılık olmamıştır. Özellikle son yirmi yıl içinde kurulan üniversitelere bağlı Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi bölümleri iyi bir altyapı oluşturulmadan, araç gereç sağlanmadan, öğretim elemanı kadrosu yetiştirilmeden uygulamaya geçmiş ve öğrenci almıştır. Bunun sonucunda doğal olarak, mezun edilen öğrenciler de birçok açıdan yetersiz kalmışlardır.

Sorunların belirlenmesi ve programların gözden geçirilmesi konusunda birçok kez komisyonlar oluşturulmuş ve çalışma raporları hazırlanmış olsa da bunlar çoğu kere kağıt üzerinde kalmış ve uygulamaya koyulamamıştır. Bu çalışmalar çok yüzeysel olarak yürütülmüş ve sorunların belirlenmesine yönelik olarak ciddi bir bilimsel araştırma çalışması yapılmamıştır. Yapılan

çalışmaların da belli konularla sınırlı kaldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca 1982 yılında kurulan bir çalışma grubunun hazırlamış olduğu, Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi başlıklı rapor, 1983 yılında yine aynı çalışma grubunun hazırlamış olduğu Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler başlıklı rapor ve 1990 yılında kurulan Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunun 1991 yılında hazırlamış olduğu rapor bu konuda yapılmış en önemli çalışmalar olarak değerlendirilebilir.

1991 yılında hazırlanan raporda yer alan konular şöyle özetlenmiştir;

- 1- Birey, toplum ve ülke olarak çağdaşlaşmamızda, milli kültürümüzü, çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmamızda ve çağdaş Dünya’daki yerimizi bulmamızda bilim ve teknoloji eğitiminin yanı sıra sanat eğitiminin de can alıcı bir yere ve öneme sahip olduğu çok iyi bilinmelidir.
- 2- Sanat eğitiminin çağdaş Türk eğitiminin vazgeçilmez bir ögesi olarak her yönüyle her düzeyde eksiksiz bir biçimde işlerlik kazanması gerektiği hususunda tüm ilgililer tam bir görüş birliği içinde olmalıdır.
- 3- Çağdaş Türk insanının sanat eğitimi hakkını kullanması ve bu hakkından yararlanması için gerekli her türlü düzenlemeler hızla ve eksiksiz bir biçimde gerçekleştirilmelidir.
- 4- Sanat eğitimi bütüncül bir yaklaşımla, kendine özgü bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Bu bağlamda sanat eğitiminin değişik tür, kol, dal ve düzeyleri arasında ortak ders, etkinlik ve çalışmalar yoluyla gerekli bağlantılar kurulmalı, gerekli kesişim, bileşim ve karışım alanları oluşturulmalıdır.
- 5- Sanat eğitiminin bütünlüğü içinde “genel sanat eğitimi”, “amatör sanat eğitimi” ve “

mesleki sanat eğitimi” arasında doğru ve tutarlı hazırlayıcılık, dayalılık, aşamalılık ve kaynaşıklık ilişkileri kurulmalıdır.

- 6- Sanat eğitiminde bilim ve teknolojinin yardım ve katkılarından, bilim ve teknoloji eğitiminde de sanatın yardım ve katkılarından yeterince yararlanılmalıdır.
- 7- Sanat eğitiminin sanatsal, bilimsel ve teknolojik boyut ve öğeleri arasında her zaman sağlıklı ilişkiler ve dengeler kurulmalıdır.
- 8- Sanat eğitiminin fonetik, plastik ve dramatik boyut ve öğeleri arasında her zaman sağlıklı ilişkiler ve dengeler bulunmasına özen gösterilmelidir.
- 9- Sanat eğitiminde drama’ ya, insani özü ve toplumsallaşma, kendine güven sağlama ve yaşayarak öğrenme niteliklerinden ötürü, kendine özgü çok önemli bir kol, bir eğitim yöntemi ve tekniği olarak yeterince işlerlik kazandırılmalıdır.
- 10- Çağdaş anlamda beden eğitimi, insani özü itibarıyla bir bedensel uyum, bedensel anlatım ve bedensel estetik eğitimi niteliği taşıdığından bu yönleriyle sanat eğitiminin bir parçası ya da boyutu olarak kabul edilmeli ve bu bağlamda yapılandırılmalıdır.
- 11- Hangi tür, kol, dal ve düzeyde olursa olsun sanat eğitimi, özü itibarıyla en başta sanatsal duyarlılık, sanatsal özgünlük ve sanatsal yaratıcılık temelleri üzerine oturtulmalıdır.
- 12- Anaokullarından itibaren sanat eğitiminin en temel, etkin ve belirleyici ögesinin genellikle sanat eğitimcisi olduğu gerçeğinden hareketle anaokulları, ana sınıfları ve ilkokullar için kademelere uygun nitelikli sanat eğitimcileri yetiştirme işi artık daha fazla geciktirilmemelidir.
- 13- Türev, kolu, dalı ve düzeyi ne olursa olsun sanat eğitimcisi hazırlayıcı, biçimlendirici, uzmanlaştırıcı ve geliştirici kademeleri olan

- bir sistem bütünlüğü içinde yetiştirilmelidir.
- 14-Sanat eğitimcisi yetiştirirken tür, kol, dal ve düzey bakımından nitelik ve nicelik birlikte göz önünde bulundurulmalı iyi dengelenmelidir
- 15-Sanat eğitimcileri uygun nitelik ve nicelikte yetiştirilmekle kalmamalı; uygun koşullarda, elverişli ortamlarda sağlıklı ve dengeli düzenlemelerde, etkili-verimli ve mutlu olarak çalıştırılmalıdır.
- 16-Türü, kolu dalı ve düzeyi ne olursa olsun tüm sanat eğitim-öğretim programları bireyin ve toplumun ihtiyaç ve beklentileri, Türkiye’nin gerçekleri ve olanakları, alanın yapısı ve işlevleri ile çağın gerekleri birlikte dikkate alınarak oluşturulmalı ve sürekli geliştirilmelidir.
- 17-Türü, kolu, dalı ve düzeyi ne olursa olsun tüm sanat eğitim-öğretim programları genellikle; hedefler, hedef davranışlar, eğitime-öğretme durumları, sınamalı-ölçme durumları, değerlendirme ilke-ölçüt ve işlemleri diye adlandırılan beş ana öğeyi tutarlı olarak kapsayıcı biçimde oluşturup düzenlenmelidir.
- 18-Sanat eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde hazırlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme evrelerinden oluşan çağdaş program geliştirme yaklaşımı izlenmelidir
- 19-Sanat eğitim-öğretim programlarını oluşturma-geliştirme sürecinin değişik evrelerinde yapılması gereken çok yönlü ve kapsamlı işlerin hakkıyla üstesinden gelinebilmesi için belirli niteliklerde elemanlardan oluşan ve sürekli çalışan yeterli büyüklükte bir güzel sanatlar eğitimi program geliştirme kurulu ve buna bağlı alt kurullar kurulup işlerliğe kavuşturulmalıdır.
- 20-Sanat eğitimi başlıca tür, kol, dal ve düzeyleriyle bir bütün halinde sürekli geliştirmek üzere bir Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Merkezi ve buna bağlı alt merkezler kurulup işletilmelidir.
- 21-Sanat eğitiminin başlıca tür, kol, dal ve düzeylerinde ölçme ve değerlendirme, sanatın, insanın, sanat-insan ya da insan-sanat ilişkisinin yapısına uygun olarak; yeterince gerçekçi, esnek ve hoşgörülü, daha yeni, daha çağdaş anlayış ve yaklaşımlarla yapılmalıdır.
- 22-Sanat eğitiminin başlıca tür, kol, dal ve düzeylerinde yönetim ve özellikle denetim (teftiş) hizmetlerinin amaca uygun biçimde, yeterince etkin ve verimli olarak yürütülmesini sağlamak üzere alan müfettişleri alan üstü programlardan geçirilerek yetiştirilmelidir.
- 23-Her tür, kol, dal ve düzeyde sanat eğitiminin daha sağlıklı, daha geçerli ve güvenilir, daha etkili ve verimli işleyen bir yapıya kavuşturulabilmesi için, temelde, estetik davranışlar ile estetik eğitim-öğretim hedefleri, estetik öğretim-öğrenme süreçleri-ürünleri ile yetenek ve yeterlilikler hem bilimsel hem de sanatsal inceleme ve araştırmalar yoluyla iyice irdelenmelidir.
- 24-Türü, kolu, dalı ve düzeyi ne olursa olsun sanat eğitiminin bireyin ve toplumun ihtiyaçları, ülkenin gerçekleri ve olanakları, alanın özellikleri ve çağın gerekleriyle tutarlı olabilmesi için yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası ve evrensel sanat kültürlerinin her birinden gereken ölçüde yararlanılmalıdır.
- 25-Sanat eğitiminin başlıca tür, kol, dal ve düzeylerinde başarılı olabilmek için yeterli zaman, uygun derslikler ve çağdaş donanım, gerekli araç ve zengin malzeme (gereç), çeşitli kılavuz ve kaynak kitap ve bütün bunlar için gerekli parasal kaynak sağlanmalıdır.
- 26-Sanat eğitimiyle kazanılan davranışlar ve elde edilen sanatsal başarı sanatsal işkolu ve programlara giriş ve geçişte esas

alınmanın yanı sıra, bilimsel ve teknolojik işkolu ve programlara giriş ve geçişlerde de belirli ölçüde dikkate alınarak sanat eğitiminin değer kazanmasına yardımcı olunmalıdır.

- 27-Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey görevlilerinin, okul yöneticilerinin, sanat dışı alan eğitimcilerinin ve özellikle ana-babaların sanat eğitimine ilişkin tutumlarını daha olumlu hale getirmeleri yolunda her türlü yardım ve destek sağlanmalıdır.
- 28-Sanat eğitimcileri kendi alanlarının önem ve değerini gerçek boyutlarının çok ötesine çıkartarak abartmamalı; ayrıca, öğrenci, ana-baba, diğer eğitimci, okul yöneticisi ve Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey görevlileriyle ilişkilerinde de kendilerini ve alanlarını gereğinden çok abartıcı davranışlardan kaçınmalıdırlar.
- 29-Toplum ve ülke genelinde bilimin ve teknolojinin önemi ve değeri sanatın aleyhine işleyecek ölçüde abartılmamalı; bilim ve teknoloji yanında sanata olan ilgi de sürekli canlı tutulmalıdır (M.E.B.Raporu,1991)

Gerek öğretmen yetiştiren kurumların sorunlarını, gerek öğretmen yetiştirmenin sorunlarını gerekse sanat eğitiminin sorunlarını konu alan birçok toplantı ve sempozyum değişik üniversiteler tarafından düzenlenmiş, bu konular tartışılmış ve çözüm önerileri getirilmiştir. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 1986 yılında düzenlenen; I. Eğitim Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri tarafından 1987 yılında düzenlenen; Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü- Geleceği Sempozyumu, Türk Eğitim Derneğince 1990 yılında düzenlenen; Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları konulu

sempozyum, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle 1991 yılında düzenlenen; İzmir I. Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından 1996 yılında düzenlenen; II. Ulusal Eğitim Sempozyumu ve Antakya Üniversitesi tarafından 1997 yılında düzenlenen; Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması ve Ders Programlarının Değerlendirilmesi çalışmaları; 2000 yılında Mücahit Bora tarafından yazılmış bulunan Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Plastik Sanatlar Eğitimi Programlarının Sorunların Belirleme ve Bir Program Önerisi başlıklı doktora tezi; 2016 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı tarafından gerçekleştirilen Cumhuriyetin Işığında Yükseköğretimde Sanat Eğitim Uluslar arası Sempozyumu; 2017 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü tarafından gerçekleştirilen 1. Uluslararası Sürdürülebilir Gelecek İçin Sanat Eğitimi başlıklı sempozyum; 2017 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu ve Sergisi, 2014 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Bologna Uyum Süreci adı altında, derslerde ve kredilerde birtakım değişiklikler yapılmış olması bu konuda yapılmış olan en önemli çalışmalar olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası işbirliğiyle başlatılan üniversitelerin yeniden yapılandırılması projesi 1997 yılında sonuçlandırılmış, bu proje kapsamında birtakım yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu yeni düzenlemeyle Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Bölümü; Güzel Sanat Eğitimi Bölümü

adı altında birleştirilmiştir. Ders programlarında değişiklikler yapılmış ancak bu değişiklik, derslerin adları ve ders kredilerinin değiştirilmesinden öteye gitmemiştir. Bu program bütün üniversitelerde aynen ve zorunlu olarak halen okutulmaktadır.

Yukarıda söz konusu edilen sempozyum ve toplantılarda sunulan bildiri ve raporlar incelendiğinde; birçok sorunun dile getirilmiş olduğunu ancak çözüm önerileri konusunda açık ve net önerilerin getirilmediği görülecektir. Üniversitelerin yeniden yapılandırılması çalışmaları sonunda yapılan değişikliklerin de sorunları çözecek düzeyde yenilikler içermediği söylenebilir.

Öğretmen Okullarının Açılışının Tarihsel Sıralaması

- 1848 Darülmüallim' in açılışı.
- 1929 Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsü' nün açılışı.
- 1940 Köy Enstitüleri' nin kuruluşu.
- 1959 Ankara Yüksek öğretmen Okulu' nun açılışı.
- 1964 İzmir Yüksek öğretmen Okulu'nun açılışı.
- 1964 İstanbul Yüksek öğretmen Okulunun, yeni modele göre öğrenci almaya başlaması.
- 1978 Yüksek öğretmen Okulları' nın kapatılması.
- 1978 Eğitim Enstitülerinin açılması.
- 1982 Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi ve öğretmen

yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanması (Eşme, 1999, s.1)

Türkiye’de Bünyesinde Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı Bulunan Eğitim Fakülteleri

1982 yılında yapılan Yükseköğretim Kanunu değişikliğiyle, öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. Bugün Türkiye' nin birçok yöresinde, toplam 79 Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Ancak, bu fakültelerin sadece 26’sında Resim-iş Eğitimi anabilim dalı bulunmakta ve eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedir (Çelikoğlu, 1999, s.1).

En eski geçmişe sahip olandan başlayarak en yeniye doğru şöyle sıralayabiliriz:

- 1) Gazi Üniversitesi Ankara Gazi Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 2)Marmara Üniversitesi İstanbul Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi A.B.D.
- 3) Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 4)Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 5) Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 6) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 7) Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
- 8) Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

9) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

10) Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

11) Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

12) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-
iş Eğitimi Anabilim Dalı

13) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-
iş Eğitimi Anabilim Dalı

14) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

15) Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

16) Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-
iş Eğitimi Anabilim Dalı

17) On dokuz Mayıs Üniversitesi Amasya
Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim
Dalı

18) On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

19) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

20) Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

21) Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur
Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim
Dalı

22) Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

23) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

24) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

25) Zonguldak Kara Elmas Üniv. Ereğli Eğitim
Fakültesi Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

26) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-
iş Eğitimi Ana Bilim Dalı

PROBLEM

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinin başlangıcından günümüze kadar çok önemli denilebilecek düzeyde değişikliklerden geçerek gelmediğidir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinin, ilk başlangıcından günümüze kadar hangi aşamalardan geçerek geldiğini, zaman dizinsel bir yaklaşımla belirlemek, bu aşamalarda ne gibi önemli değişikliklerin yapıldığını tespit etmek, başlangıcından günümüze kadar önemli bir değişikliğin olup olmadığını görmek ve günümüzde öğretmen yetiştirmenin durumunu belirlemektir.

ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Kurumlardan elde edilen belgelerin ve bu konuda yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin gerçek durumu gösterdiği varsayılmıştır.

YÖNTEM

Ders programlarını, ders içeriklerini, ders tanımlarını, öğretim elemanı durumunu, öğretim ortamlarının durumunu, atölye, derslik, laboratuvar vb. dersliklerin durumunu gösteren belgeler ilgili kurumlardan toplanarak incelenmiş, konuyla ilgili kaynak taraması yapılmış ilgili yazılı kaynaklardan ve kişisel

deneyimlerimizden de yararlanarak zamandizinsel bir durum saptaması yapılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Resim-İş Öğretmeni yetiştiren kurumların bu gün 167 yılı bulan bir geçmişi bulunmaktadır. 167 yıllık tarihin kilometre taşları sayılabilecek olan eğitim kurumları kuruluş tarihlerine göre şöyle sıralanabilir:

- Türkiye’de resim dersi ilk olarak 1773 yılında kurulan Mühendishane-i Bahr-i Humayun adlı askeri okulda başlamıştır.

-Daha sonraki yıllarda yine askeri amaçla açılan Mühendishane-i Berr-i Humayun’da (denizcilik okulu) ve başka bir kaç mektepte daha askeri amaçlarla arazi çizimleri, top tasarımları, harita çizimleri gibi amaçlarla sürdürülmüştür.

-1848 Darülmualim'in açılışı.

-1883 yılında Osman Hamdi Bey’in özel çabalarıyla kurulan Sanayii Nefise Mekteb-i Alisi, resim, heykel ve mimari öğretimi alanında önemli bir dönüm noktasıdır. Batılı anlamda ders vermeye başlayan ilk mekteptir denilebilir.

- 1929 Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsü' nün açılışı. Bu okulda Resim-İş bölümü henüz yoktur.

- 1932 yılında Gazi Terbiye Enstitüsünde Resim-İş Eğitimi bölümünün kurulması da önemli bir dönüm noktası olarak görülebilir. Daha sonraki yıllarda, İzmir Buca Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü bünyesinde de Resim –İş Eğitimi bölümü kurulmuştur.

-1940 yılında Köy Enstitüleri' nin kuruluşu.

-1959 Ankara Yüksek öğretmen Okulu' nun açılışı.

-1964 İzmir Yüksek öğretmen Okulu'nun açılışı.

- 1965 İstanbul Yüksek öğretmen Okulunun, yeni modele göre öğrenci almaya başlaması.

-1978 Yüksek öğretmen Okulları' nın kapatılması.

-1978 Eğitim Enstitülerinin kurulması.

-1982 Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye bağlanması (Eşme, 1999, s.1).

SONUÇ

Öğretmen yetiştirmek üzere kurulan Eğitim Enstitülerinin sadece adları değiştirilmiş fakülte denilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan eğitim fakülteleri de daha önceki okulların bir uzantısı olmaktan öteye gidememiştir. Milli Eğitim Bakanlığında devir alınan program, % 20 değişikliklerle, sadece alan derslerinin ders saatleri artırılarak sürdürülmüştür. Öğretim elemanlarının sadece hizmet sürelerine bakılarak doçentlik ve yardımcı doçentlik verilmiştir. On beş yıl hizmeti olanlara doçent, on beş yıldın az hizmeti bulunanlara da yardımcı doçent unvanı verilmiştir. Doçent unvanı alanlar, beş yıl çalıştıktan sonra profesörlüğe yükseltilmişlerdir. Aynı dersliklerde aynı öğretim elemanı kadrosuyla ve ders programlarında yapılan küçük değişikliklerle, eski öğretim yöntemi ve anlayışıyla bugün de devam etmektedir. Son yirmi beş yılda birbiri ardına açılan üniversiteler ve buna bağlı olarak eğitim fakülteleri; gerekli öğretim elemanı, fiziki donanım, araç-gereç gibi olanaklardan yoksun oldukları için buralardaki öğretim de istenilen

düzeye ulaşamamaktadır. 1982 yılından sonra kurulan bütün Resim-İş bölümleri bu üç fakültenin ders programlarını ve eğitim modelini alarak uygulamışlardır. Daha sonra bu bölümlerin ders programlarında farklılaşmalar olmuş olsa da, bu sadece biçimsel anlamda olmuştur özde bir farklılık olmamıştır. Özellikle son yirmi yıl içinde kurulan üniversitelere bağlı Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi bölümleri iyi bir altyapı oluşturulmadan, araç gereç sağlanmadan, öğretim elemanı kadrosu yetiştirilmeden uygulamaya geçmiş ve öğrenci almıştır. Bunun sonucunda doğal olarak, mezun edilen öğrenciler de birçok açıdan yetersiz kalmışlardır. 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından üniversitelerin yeniden yapılanması adı altında birtakım değişiklikler yapılmış ve hazırlanan ders programları bütün Türkiye genelinde zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır, bugün de bu programlar uygulanmaktadır.

ÖNERİLER

Eğitim fakültesi Resim-İş Anabilim Dallarına yönelik olarak; çağdaş öğretim programları geliştirme yaklaşımları ışığında, yeni öğretim programları hazırlanmalıdır. Bu program geliştirme çalışmaları; alan uzmanlarının ve program geliştirme uzmanlarının birlikte çalışmaları sonucunda yürütülmelidir. Bu kapsamda; öğrenci alımı ve seçme sınavlarının yeniden düzenlenmesi, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve yeterliklerinin yeniden belirlenmesi, öğretim ortamlarının düzenlenmesi, okutulması öngörülen derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin program geliştirme ilke ve yöntemlerine uygun olarak hazırlanması, sanatta ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ve ilkelerinin belirlenmesi ve bu konuda asgari koşulların sağlanması gibi birçok

aşamada yeniden ve ciddi bir yapılanma çalışması yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Gökova, H. (1987). Türk Sanatındaki Oluşumları ve Etiklikleri Zamandizinsel Ele Alış Çabası (s.3). D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Ana Sanat Dalı Yüksek Lisans ders ödev notları. İzmir.
- Telli, H.(1990). Türkiye’de Resim-İş öğretimine Genel Bir Bakış (s.10-11). Makale. Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları Toplantısı Notları, kitap. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Oğuzkan A.F.(1987). Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmenin Dünyü Bugünü ve Geleceği (s.360), makale. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildirileri. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimini Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu raporu (1991). Ankara.
- Eşme, İ. (s.1). Öğretmen Yetiştirmede Yüksek Öğretmen Okulu Gerçeği (1999), makale. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri. İzmir.
- Çelikoğlu, C. (1999). Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Genel Bir Bakış (s.1). makale. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri. İzmir.
- Bora. M. (2000). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Plastik Sanatlar Eğitimi Programlarının Sorunlarını Belirleme ve Bir Program

Önerisi. Doktora tezi. Dokuz Eylül
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim
Programları ve Öğretim Programı. İzmir.

Methods of Teaching Kazakh Dramaturgy in the Period of Independence (On The Base of the Historical Drama “ the Dream of Ablai Khan” of Duman Ramazan)

Kazyna BEKBENBETOVA

2nd year Ph.D. student

Kazakh State Women`s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Abstract: The article devoted to methods of teaching Kazakh drama works in the period of Independence, which takes a special place in the development of Kazakh literature. Historical-dramatic works written during the years of Independence were support for the nation consciousness and courageous spirit of young people on the road to freedom. In the dramatic genre of the period of Independence in comparison with the lyrics and prose modern reality is reproduced significantly brighter and fuller, since the main artistic -aesthetic function of drama has long been the disclosure of the life truth, the identification and comprehension of the most acute problems of our time. Studying the modern dramaturgical process in the aspect of national development, we noticed that historical events which took place at the end of the twentieth century and the social-political situation prevailing in the country over the last few years created favorable conditions for the development of the literary genre. For today, the fund of national drama contains a lot of scenic works of the period of independence in which an artistic reassessment of the history of the nation is given. Such dramatic works play an important role in raising the national spirit and patriotism in nurturing of the younger generation in the 21st century. Among them one can single out dramas, which through the depiction of the historical personality of Ablai Khan, raise the idea of national unity and state integrity . This is folk heroic dramatic dastan "AblaiKhan" A. Kekilbayev, requiem Ablai`s covenant (commonly known as "The last days of the khan Ablai " S. Zhunusov," Khan Ablai" S. Smatayev and also the following dramas about the formation of an independent Kazakh state, based on historical facts: "Tomiris" Shahimarden, "Genghis Khan" I. Orazbai, " Sultan Baybars" R. Otarbayev, "Sad time" (Zar-Zaman) S. Smatayev and "Distemper" ("Alasapyran") S. Zhunusov.

Keywords: teaching methods, drama, dramatic works, independence period, national spirit, national idea, national dramaturgy.

Introduction

The drama works written in the period of Independence brought Kazakh dramaturgy to a new level. The peculiarity of dramatic works is dramaturgy is closely related to the theater because drama is written for the scene. It is well known that the role of theater plays a major role in updating the society. In the drama works the are presented in various waysof everyday lifephenomenas. Theater plays creates dramatic circumstances as violation of the

norms of time, social norms, psychological situations.

Since the sovereignty of our country historians and specialists evaluated the actions of historical figures from the new side. For example, Abish Kekilbayev`s "Ablai Khan" and Duman Ramazan`s " The dream of Ablai Khan " dramas considered the nature of dramaticism of Ablai character . The analysis is based on the analysis of laws of synergies. It is a natural manifestation of Ablay`s internal

dramatic battle, which has a feeling of emotion and consciousness, will and eagerness, enthusiasm and dignity, between throne and honor. At the same time, in the dramatic works taken for analyses Ablai Khan's character reflected the national idea and the uniqueness of the Kazakh people.

The main object in the educational system is lesson. Obey to the didactic laws, combine to deliver of approaches and methods stored in the system of education, necessary to master methodology maintaining its own strict internal structure to organize training. If we come to issues of teaching literature, a well-known scientist, prominent Methodist A. Koshimbayev: "Literature methodology is scientific discipline, which related to the pedagogical sciences. Its providing an object, problems at school between literature teacher and pupils in teaching in literature classes, which is the relationship the provisions of the regulations are based on general theory of pedagogy science. But methods of pedagogy, such as schools, educational issues in general, considering only fiction study of pupils on the basis of a report from the education and training within the framework of the only issues (A. Koshimbayev, 1969, p.64)- he writes". From this general opinion scientist we defined that literature methodology science closely with pedagogical sciences. Also outstanding pedagogue Zh. Aimauly identified the literature methodology as applied science, which to take didactic on base and can access a variety of species.

Problems of teaching dramaturgy as one branch of literature in modern Kazakh literary science are taken specific attention. Therefore, the teaching current Kazakh drama always subject to the laws of didactic education and training.

In this regard, G. Karimova: "The main purpose of the teaching dramatic works in the class is together with the advancement of the cognitive thought, training art, creative person with the subject of education, formation moral, personal spiritual values. That is, a teaching dramaturgy works as pedagogical activity in classes through unique methodical features to give feeling of art, through art to give feeling of thoughts, also the formation of cognitive knowledge and skills. Teacher knew the specifics of such a lesson, establishes to show in the lesson legitimacy of the art, including strives to maintain strict legislation of the dramaturgy" (G.S. Karimova, 2015) – said detailed review. Consequently, the Kazakh dramaturgy to explain the level of their teaching methods to each class values with dramatic works of art every level of the organization through a dramatic allows you to easily understand the value of the work.

The purpose of teaching dramatic works to students are to explain the lining composition, to explain the author's thoughts and moral, patriotic education, humanism in the drama work, to educate the ability to experiencing, the state of feeling.

Drama is a genre of literature, but its place in society and through the subscription form epic and lyric compositions and fear. Drama is a work of literature on the one hand, on the other hand will be the basis for the art of theater. Students are taught dramatic works when it should be borne in mind that double.

According to the text of drama works, they are differ from the lyric and epic works, that is drama works consists from the words of hero. The main line of drama is dialogue and monologue. Drama works has not explanations

and telling. Sometimes author to give commenting on the event, the scenery, the characters and it is called "copyright remark" and written in brackets.

Issues of teaching of the dramaworks in the Kazakh literature is retarded science. In the analysis of the theme of the drama works in front of the teacher meet some issues to ideas, story and composition, characters and action, language, stage performance.

Teacher will conduct the drama works the following types of activates:

- firstly teacher himself shows to read;
- learners reads separately by the roles;
- defines the main struggle of to create the play;
- characteristics of the main characters;
- observing each the story line, to give topics.

Plays is visible action therefore students firstly must to identify event participants and who they are. For example, in the historical drama of Duman Ramazan's "The dream of Ablai Khan" raised the theme the way of the formation of the Kazakh nation, the country settled into the unity of the country, the city, the main goal of Ablai who yearn to swallow, Junggar country, as well as the process time of stubborn independence, maintain its nationality and fierce battles in the fight. In this play showed play-actions of Ablai Khan and biys /judges/- batyrs /heroes/ and revealed dialogues Ablai Khan with representatives from China and Russian. Plays vital presentation of the different specific events between the Junggar huntayshi and Ablai Khan and the dispute between Ablai Khan and Ezhen Khan. Playwrighter used psychology as one of the methods of productive images of

personalization. "In general, in the fiction psychology has two-sided problem: one of is personal knowledge, which structure is visible as a moral, psychological and ideological level, and second of is a way to open the inner world of the person" (The methods of teaching drama works, 2015). Drama connected with theater art. Kazakh dramaturgy close with theatre art, therefore genre, which for the properties theatre.

Dramaturgy in the Kazakh literature was born at the beginning of the last century as a result of the historical development of national art legal genre, by the influence of public social factors. The first Kazakh plays were based on the folklore works. For example: Zh. Shanin's plays the "Arkalyk Batyr", "Kozy Korpesh-Bayan Sulu" were the first experiments studying the poetic power and the main features of drama. Drama is the action of the event, means the imaging through dialogue. Drama works, such as the epic works created by the plot, i.e. the event. Characters in drama to act, to fight, to merge in the time and space. In the drama a lot of tensions. Event is a comprehensive, uniform, increasing the difference between an epic story, the dramatic story is moving, sharp conflicts. M. Auezov: "Issues of conflict in the dramaturgy is one of the key elements of that mark genre of play... the main component of the drama. Dramatic highlight the form, the piece of prose, poetry only a symbol of this conflict" (M. Auezov, 1962, p. 128). In the drama works author doesn't interfere with the actions of the hero, drama participants organize their own story. Author expands the plot dynamics and description. The dramatic character will to open always highly emotional fight. It presented by tragic, comic, dramatic character.

Drama "The dream of Ablai Khan" consist from two acts and 12 scenes. The event begins Ablai with the arrival time as a Prisoner of the **Galdan Tseren's** Orda. Further, a multi-faceted event Ablai and Zhalby, a fight between Ablai and **Galdan Tseren** huntayshi witnessed. The dialogue between Kazybek and Kalmyk huntayshi **GaldanTseren**, **Galdan's** and Ablai'shy pothesis about the future of the Kazakh people will develop event. In this play **Galdan** were killed in the The rulers Daushi and Amirsana to escape into Kazakh land , Ablai's Orda this episode will be grown sharper the event actions, between Daushi and Amirsana occurs the race for power. Amirsana loses the war againt Daushi and Amursana, accompanied by two hundred warriors, arrived at Ablai and asked for his protection. Kazakh sultan held out a helping hand to the Jungar leader. Kazakh Khana, batyrs and biys discussed the ways of save unity of the people and looked for the ways of protection of nation from Kalmyks, Amirsana find support from the Chinese people , culmination of the plot is destruction of the Kalmyk Khanate from the pages of history. The historical drama of Duman Ramazan is presentation of power the Kazakh people against of enemy , Ablai shows kazakhs unity to Chinese and Russian authorities , Ablai keeps motherland from wrath of the dragon and the , he hopes to son Kasym, drama concluded with wisdom words of Abali who worried for the future nation.

Methodology of teaching dramatic works closely related with successful learning organization and dramatic works to education, systematic training the principles of content definition (The methods of teaching drama works, 2015). Outstanding Methodist- scientist M.A.Ribnikova gave following definition: "Methodology is saving time. wisely spending

efforts, organization skills of class activity, pre-organization of influence to different individual actions of the learners "(M.A. Ribnikova, 1963 p. 310).

As M. A. Ribnikova review of effective educational material, using the time to find the key and the keyof issues in the teaching of the dramatic works by the following methods can be used:

- Discussion;
- Problem Reporting;
- Creative learning (seeking learning);
- Illustrations and visual materials;
- Written work;
- Self working;
- Creative work of learners;
- Level execution of tasks;
- The use of art and culture;
- The application of technical means;
- Extracurricular activities;
- Execution of written works.

The purpose of the written works is development vocabulary of learners. Before to teach the dramatic works teacher prepared the types and themes of written works for doing systematically thinking of learners. Analysis of drama enrichment the learner's vocabulary and very important to use the "Writing Dictionary notebook" "(The methods of teaching drama works, 2015).

And then record the type of dramatic works created by the author find a specific word usage analysis.

Another form of written work - a dramatic creative people the richness of the language used in the analysis. How used proverbs, sayings, phrases used and dramatic author's main idea how serve to open the students

native language to express their thoughts through the formed skills.

Record the type of work shall be referred to in order to provide a written response to questions. This characteristic - when the student's written response to the presence of a lot of time to think, rather than oral answer.

Dramatic works of formation and a great role in the development of creative abilities of the students has long been known. But all the same methods should not be interpreted to develop the student's creative abilities.

The direction of the development of creative abilities of students require special plan for it. At the beginning of the academic year, the subject was given the place of dramatic works in relation to the plan made substantial structural nature of the topic, the development of students creative potential will be able to determine in advance what the teacher opportunities. For example, think through the training of the dramatic works of Duman Ramazan the following elements can be used to create a plan for the development of creative abilities of students.

After reading D.Ramazan "" The dream of Ablai Khan" students the historical drama, the characters he invented the system should be placed in mise-en-scène, which is that all of the character scenes, where and how to build what position and how to prove that the game is presented.

Character of Kazybekbi shall be drawing on the most crucial point. From the between students and Zholbarys Sultan to establish a monument to the author's winner of the competition, the jury must defined. Vows

loyalty, breach of the peace of the country, such as mint "Every animal in the field who are scattered across the face of fear, who are we" (D. Ramazan, 2014, p.25) or "... Kazakh enemy, is not it? Do you want to be friends or enemies? This is not weak man, if you want to be friends with strong man! .." (D. Ramazan, 2014, p. 25) and Lama Dorji, Revealed the secret of his peoplebetrayer Munasip Mambetov to the "Court of conscience" submitted to the prosecution, after this student must to wright the script to this case.

Will be littered with such examples. By using creative methods of learning shall be the following purposes:

1. student literary works into the actions of creative methods of theoretical analysis, life will be able to recognize the leading role of education;
2. creative analysis by means of aesthetic education;
3. aesthetic and ethical knowledge of the methods through knowledge of ethical and moral norms can feel the continuity of aesthetic education only helps people learn the true professional ethics;
4. education can transform a model of creative activity, that is, getting acquainted with the dramatic content of the work, it will learn how to understand the different aspects;
5. developed abilities of perform creative works (The methods of teaching drama works, 2015).

Such goals and objectives, which can affect the soul of students in teaching literature only as a result of the use of methods. Prose, poetry, drama, which are proved to be the most important thing is the nature of the work of art students good only through the use of methods

that we can say about the development of the student.

Including the general pedagogical principles of the Kazakh dramatic art in the years of independence, also was taken to the attention the principles of the teaching of dramatic works in higher education institutions:

- modernization of Kazakhstan`s dramatic works in the period of Independence , teaching principle in the direction of freedom, patriotic ideas, which desired by ancestors;
- development of the art of speech in Kazakh dramatic works in the period of Independence, teaching principle in the direction of a new era of the Kazakh national art;
- Kazakh dramatic art history in the period of Independence , teaching principle in the direction "Independence idea ";
- historical and cultural development of the country in the period of Independence, teaching principle in the direction of combination information about the history and culture;
- teaching principles in the direction of Kazakh national and universal humanitarian and aesthetic values in the period of Independence ;
- teaching principle the Kazakh dramatic works in the period of Independence in the direction of tradition and innovation on the base of particular playwright;
- teaching principle of the Kazakh dramatic work in the period of Independence in the direction of close interaction of prose, poetry, dramaturgical and critical areas;
- teaching principle the Kazakh dramatic works in the period of Independence in the direction of concepts related to history and theory of the subject;

- teaching principle the Kazakh dramatic works in the period of Independence in the direction of using a wide range of new teaching technologies.

Currently, the student self- applicant paid special attention to it. Therefore, the study of dramatic works have to convert students to perform their own work. Individual student based on their consciousness work, and this sacred form. A kind of drama students to work directly related to the evaluation of the work assigned to it to achieve the target, to clarify the text of the dramatic work of materials needed for control, the instructions given to the study and research, the text of the decision, the question of a certain paragraph and their connection to find, define its forecast for record a statement of its plans to create a game plan for the game, compared to other facts, the proof of its decisions against the opinion of scientists: his score to solve the problem the actual point of view, which represents a clear algorithm can perform, such as a display.

"Modern methods of teaching Kazakh dramatic feature to be concerned on the sense of excitement . If we consider that the study did pedestal some, the ability to recognize the power of art complex and requires a long time, experience. It would seem that art is all-powerful recognition of the value of human life, the surrounding world know the value of recognition, to remain human, even his life, to learn how to evaluate the need to be the owner of the world "(G.S. Karimova Connection of teaching currently Kazakh drama with spheres of sciences, 2016, p.325).

Powerful recognition - the reader's view of life and art appreciation cognition comes. Other works of dramatic works over the decision of a

feature of life by looking to see theater performances issues to think about it, go to the anterior Showing old, inner sense of his soul, the character taking decide to hold filter. In addition, the dramatic work or enjoy performances by reading through the pain and joy, the joy of the success of the character and stress are common, as shown think deeply the world. Commissioner S. Saduakasov one of persons, who paid attention to creation Kazakh theater and theater: " For reading we must be literate. The art of the theater is understood only by those people who can hear and see. Theater is a lively book. field of theater wide than a books. The book is weapon of literate people , theater weapon of majority people ". (S. Saduakasov, 1926, p.11), - his this opinionnever lost its value.

So, in the era of independence, development of the Kazakh drama in the spirit of freedom, which determined by the orientation written dramatic works, they are presenting in theaters and filling with grandiose spirituality audience. Currently, the Kazakh drama formed and has its own place in the world of literature, has own genre, theme and cognitive features, reached the level can draw the attention of the viewer. Teaching drama works has very importance to explain complex struggles and content in the drama works.

References:

1. A. KoshimbayevMethodology of teaching the Kazakh literature. - Almaty, School Publishing, 1969.(64)
2. <http://www.rusnauka.com>
3. <http://lektsii.org>
4. M. Auezov Time and literature. Almaty:" Zhazushi" Publishing House, 1962. 361 p.(128)
5. M. A. RybnikovaEssays on the method of literary reading. 3rd publication. - M. :Uchpedgiz, 1963. - 313, [1] pp., 1 l. portr. - . thematic index: p. 309-311. (310)
6. D.Ramazan" The dream of Ablai Khan ". Plays, translations and comments. - Astana: Foliat, 2014. - 320 p.(25)
7. G.S. Karimova Connection of teaching currently Kazakh drama with spheres of sciences. Science and Life of the Kazakhstan // No.3 (38). 2016.(325)
8. S. Saduakasov About the national theater. Kyzylorda: 1926, p.96. (11).

Franz Kafka'nın Verwandlung "Dönüşüm" Adlı Romanına ve Türkçe Çevirilerine İlişkin Metin Çözümlemesi

Aykut HALDAN

Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi

E-mail: aykuthaldan@trakya.edu.tr

Giriş

Yazmaya 15 yaşında başlayan Franz Kafka, 1883 tarihinde Prag'da dünyaya gözlerini açmış, taşralı Çek alt sınıfından gelip zengin bir tüccar konumuna yükselmiş bir baba ile zengin ve aydın bir Alman Yahudisi annenin 6 çocuğundan en büyüğüdür. İki erkek kardeşini küçük yaşlarda kaybetmiş, üç kız kardeşini de Nazi Almanyasının organize ettiği Yahudi katliamında yitirmiştir. Çeşitli ailevi ve toplumsal sebepler yüzünden çevresine yabancılaşarak büyüyen Kafka, Prag'da oturuyor ama Almanca konuşuyor ve eserlerini Alman dilinde yazıyordu. Bu nedenle hiçbir zaman tam bir Çek sayılmadı ve diğer taraftan aydın Almanlar da onu tam kendilerinden görmediler. İçinde yaşadığı toplumla arasındaki kopukluk, bulundu yere ait olamama, köküne yabancı olma onu dayanılmaz bir hiçliğe sürüklemiştir. Kafka'nın başyapıtlarından biri olan ve günümüzde de hala sevilerek okunan "Dönüşüm" romanı 1912 yılının Sonbahar mevsiminde yazılmıştır. Ailenin insan üzerindeki etkisini ve otoriter baba, bireyin kendine ve topluma yabancılaşması temalarını içeren eserde, Kafka'nın hayatı ile roman kahramanı Gregor Samsa'nın hayatı arasında paralel birçok unsurun bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu benzerliklere kısaca göz atacak olursak;

Kafka gerçek hayatında otoriter babasının baskısı altında içine kapanık bir çocukluk dönemi geçirdikten sonra, yetişkinlik çağına geldiğinde babasına karşı özgürlüğünü ilan edebilmek amacıyla evlenme girişimlerinde bulunmuş ancak evliliğin yazarlığına engel teşkil edeceği düşüncesiyle üç nişanını da sona erdirmiştir. Kafka'nın yaşamında olduğu gibi Gregor'un yaşamında da baba baskısı, özellikle dönüşüm gerçekleştikten sonra kendini iyice belirgin hale getirmektedir. Babanın hikayedeki güçlü konumu Kafka'nın yaşadığı dönemdeki Kapitalist düzenin güç unsurlarıyla özdeşleştirilebilir. Dönemin edebi akımları olan modernizm, egzistansiyalizm ve ekspresyonizm ortak özellikleri de Kafka'nın bu eserinde de yasaklara karşı çıkış, çaresizlik, toplum gerçekliği, dışavurum, yalnızlık, baskılardan kaçış, mücadele, reddetme motifleri göze çarpmaktadır.

Kafka'nın babasının baskısı çoğu zaman şiddet eylemlerine kadar varmaktadır. Örneğin, hikayenin ilk bölümünde baba, Gregor'un sırtına bastonla vurmakta, ikinci bölümde ise Gregor'un ölümüne neden olacak yarayı açan elmayı fırlatmaktadır. Gregor'un sırtına atılmış olan elmayı saplandığı yerden çekip almaya hiç kimse cesaret edemediği için elmanın bir parçası ölümüne dek Gregor'un sırtında saplanmış olarak kalır. Sömürü düzeninde de aynı şekilde sömürülmeye mahkûm edilmiş

halklar çaresizlik içinde kendilerine yapılan kötü müdahalelere boyun eğmek zorundadırlar ve kendi kendilerine yardımcı olamazlar.

Burjuva düzeninde tek bir gerçeklik vardır, güçlüler otoriteyi ellerinden bırakmaz istemezler ve buna sahip çıkmak için hep alt tabakayı ezme ve korkutma yolunu kullanırlar. Kafka'nın ve roman kahramanının babasıyla aralarındaki ilişki de buna benzer hiçbir zaman düzelmeyecek, kötü bir ilişkidir ve babanın sürekli olarak kendini haklı çıkarmaya çalışıp otoriteyi ele geçirmesi ile sürüp gitmektedir. Kafka babasına karşı hep büyük bir korku duymuştur. Bu korku onun tüm hayatına yansımış, özgürlüğünü elinden almıştır.

Kafka'nın yaşamında annesi ile Gregor'un annesi arasında bir benzerlikten bahsetmek mümkündür. Kafka'ya duyarlılığı ve duygusallığı annesinden geçmiştir. Annesi iyi bir eğitim almıştır, eşinin geldiği aile ve kendi ailesi arasında oldukça büyük bir kültür farkı bulunmaktadır. Gregor'un annesi de aynen Kafka'nın annesi gibi duygusaldır ve oğlunu hiç bir zaman anlayamamıştır. Aile içinde baskın bir karaktere sahip değildir ve otoriter babanın sözünden dışarı çıkmamaktadır. Elma sahnesinde, baba elmaları tek tek Gregor'un sırtına fırlatırken anne evladına acıması için ona yalvarmaktadır.

Dönüşümden önce Gregor ailenin geçimini sağlamakla görevlidir. Ailenin, patronuna olan borçlarını ödeyebilmek amacıyla istemediği bir işi yapmaktadır. Franz Kafka da ailesinin isteği üzerine Alman filolojisi ve sanat tarihi eğitimini yarım bırakıp hukuk fakültesine geçmiş ve ömür boyu ilgi duymadığı işi yapmak zorunda kalmıştır. Gerçek yaşamda da insanlar sisteme borçlandırılarak sevmedikleri işlerde çalışmak zorundadırlar.

Diğer bir benzerlik Kafka'nın fiziksel durumu ile ilgilidir. Gregor dönüşümden sonra sürekli zayıflamış, yaralar almış ve fiziksel durumu gittikçe kötüleşmiştir. Kafka da narin yapılı bir insandır ve 1924 yılında tüberkülozdan ölmüştür. Ayrıca Gregor'un fiziksel durumu ile kendi durumunu işi açısından birbirine benzetir Kafka, gerçek hayatta yazma işinin hızından dolayı kitaplarını yetiştirememeye korkusunu yaşamakta, bu duygu onu içten içe hapsedmekte ve kendi sonunu fiziksel durumu sürekli kötüye giden Gregor'un sonuna benzetmektedir.

Gregor geçimini sağlamakta olduğu ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Kafka da hayatının büyük bölümünü ailesiyle birlikte aynı evde geçirmiştir. Gregor'un odasında tüm gürültülerden rahatsız olması ile Kafka'nın özellikle yaşamının son yıllarına doğru gürültüden duyduğu rahatsızlık arasında da bir benzerlik kurulabilir. Kafka'nın yaşamının son yıllarında bu sebepten komşularıyla sürekli kavga ettiği bilinmektedir.

Kafka'nın hiç sevmediği memuriyet hayatı, Gregor'un nefret ettiği pazarlamacılık hayatıyla eşdeğerdir. Gerçek hayatında da sık sık sabahları erken kalkmanın bir işkence olduğundan bahseden Kafka ile Gregor'un erken kalkmayışı arasında bir paralellik kurulabilir.

Eser, toplumsal açıdan incelendiğinde, güçlü bir toplum eleştirisi yaptığı görülür. Eserde burjuva toplumu, bu toplumun gerekleri ve istekleri eleştirilmektedir. Para toplumunda etik kavramların önüne geçmiştir. Toplumun en küçük birimi olan aile kurumunda bile ilişkiler maddiyata dayalıdır. Gregor'un ailesi kendilerine güzel bir hayat sağlamış olan oğullarını, dönüşümden sonra bir kenara iterek, hatta eserin sonunda onun evden ayrılması gerektiğini bile düşünerek, kendi geçimlerini ve

rahatlarını sağlayacak yeni çıkış yolları bulma yoluna girmişlerdir. Eserde, birey ile etik ve birey ile toplum ve toplumsal kurallar arasında sürekli yaşanan ikilemler dikkati çeker. Bu ikilemler bu çalışmada yabancılaşma ve çaresizlik, özgürlük ve bağımlılık, iletişimsizlik ve yalnızlık temaları olarak ele alınmıştır. Eserde yer alan temalarla ilgili kaynak dilden ve 2003 yılında "Dönüşüm" ismiyle yayımlanan Gülperi Sert'in ve 1996 yılında "Değişim" ismiyle yayımlanan Kamuran Şipal'ın çevirilerinden verilen örnekler şu şekildedir:

Yabancılaşma ve Çaresizlik

Yabancılaşma teması kaynak dilde daha ilk cümlede kahramanın kendisini kocaman bir böceğe dönüşmüş olarak bulmasıyla kendisini gösterir;

"Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt...."(Ör.1) (s.2)

Sert: "Gregor Samsa bir sabah huzursuz düşlerinden uyandığında kendini yatağında kocaman bir böceğe dönüşmüş buldu." (s.23)

Şipal: "Bir sabah tedirgin düşlerden uyanan Gregor Samsa, devcileyin bir böceğe dönüşmüş buldu kendini." (s.5)

İlk yabancılaşma kahramanın kendisine olan yabancılaşmasıdır. Bu isteyerek olan bir değişim değildir, çünkü kaynak dilin cümle yapısı ve kullanılan pasif yapıdan da anlaşıldığı gibi, yaşanan değişim birdenbire habersizce gerçekleşmiştir. "verwandeln" dönüşmek fiili cümlede pasif yapıda Partizip Perfekt olarak kullanılmış, yani dönüşüm

eylemi tamamlanmış, dönüşmüş olarak yer almıştır. Eylem duruma dönüşmüş ve farkındalık söz konusudur. Burada çaresizliğe de gönderme yapılmıştır. Dilsel yapıya dikkat edilirse yazarın kullandığı olumsuzluk ekiyle başlayan sıfatlar dikkati çekmektedir, ayrıca daha ilk cümlede üç tane kaynak dilde olumsuzluk eki olarak kullanılan "-un" ön ekini kullanması nasıl bir karamsarlık içinde olduğunu da bir kanıttır (unruhig, ungeheuer, Ungeziefer).

Görüldüğü gibi her iki çevirmen de "verwandeln" fiilini "dönüşmek" olarak ele almış ve yaşanan dönüşümün habersizce istem dışı gerçekleştiğini "dönüşmüş buldu" şeklinde vererek vurgulamışlar, kaynak dildeki kipsel ve zamansal değerleri korumuşlardır.

Bir diğer cümlede kocaman gövdesine oranla küçücük ayaklarıyla yüz yüze gelmesinden ve yeni çehresini yabancı bir şekilde hayretle izlediğinden bahsetmektedir;

"...Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen..."(Ör.2) (s.2)

Sert: "Geniş gövdesine oranla pek cılız olan bir sürü bacağı gözlerinin önünde çaresizce çırpınıyordu." (s.23)

Şipal: "Vücudunun kalan bölümüne oranla acınacak kadar cılız bir sürü bacakçık, ne yapacaklarını şaşırarak, gözlerinin önünde aralıksız çakıp sönüyordu." (s.5)

Yazar burada 'kläglich' kelimesini kullanarak bacakları için hem çok küçük, hem de acınacak durumda olmasını vurgu yapmıştır. Kendisini tuhaf hissetmektedir. Bu tuhafılık yazarın zıt sıfat kullanımlarında da

"pek cılız, geniş, kocaman" dikkati çekmektedir.

"kläglich" kelimesi için Sert "pek" sözcüğünü kullanırken, Şipal aynı kelime için "acınacak" sözcüğünü ve bacakların küçüklüğünü betimlemek için küçültme eklerini "-çık, çık" kullanmıştır. "flimmern; bir şeyin düzensiz şekilde titreyerek yanıp sönmesi" fiili ise Sert tarafından "çırpınmak", Şipal tarafından ise "çakıp sönmek" olarak kullanılmıştır.

Bir diğer cümlede;

"...In den ersten vierzen Tagen konnten es die Eltern nicht über sich bringen, zu ihm hereinzukommen,..." (Ör.3) (s.17)

Sert: "İlk on dört gün anne ve babası dayanamayacaklarını düşündükleri için Gregor'un odasına gelmediler.." (s.56)

Şipal: " İlk ondört gün anne ve babası Gregor'un odasına girmeyi bir türlü göze alamadı." (s.37)

Kendisiyle başlayan yabancılaşma, ailesiyle yabancılaşmasıyla devam etmiştir. Çünkü ilk iki hafta ailesinden hiç kimse onun yanına girmeyi göze alamamıştır ve o tüm olup bitenleri odasından dinleyerek anlamaya çalışmaktadır. Dilsel yapıya bakıldığında olumsuz eylemin e-bilmek yardımcı fiiliyle kullanıldığını görürüz. Ailesi de yabancılaşmayı çaresizce uzaktan izlemekle yetinmektedir.

"etwas nicht über sich bringen"; hoş olmayan bir şey yapmaya karar verememek, cesaret edememek" anlamlarına gelirken, Sert çevirisinde "dayanamayacaklarını düşünmek", Şipal ise "bir türlü göze alamamak" olarak kullanmıştır.

Başka bir cümlede ise ailesine yabancılaşan Gregor artık tüm çevresine yabancı biri olmuştur;

"Anfangs rief sie ihn auch zu sich herbei, mit Worten die sie wahrscheinlich für freundlich hielt, wie <Komm mal herüber, alter Mistkäfer!> oder < Seht mal den alten Mistkäfer!> Auf solche Ansprachen antwortete Gregor mit nichts, sondern blieb unbeweglich auf seinem Platz, als sei die Tür gar nicht geöffnet worden..." (Ör.4) (s.25)

Sert: " Hatta başlangıçta Gregor'a <Gel yanıma, seni gidi bok böceği seni!> ya da <bakın hele şu bok böceğine!> gibi kendince sevimli bulduğu sözlerle seslenmişti. Gregor ise kendisine böyle seslenilmesine hiçbir şekilde cevap vermemiş, aksine sanki kapı hiç açılmamış gibi hareket etmeden olduğu yerde durmuştu." (s.72)

Şipal: "Hatta başlangıçta, belki kendisinin sevimli bulduğu: <Gelsene bakayım buraya, koca bokböceği seni!> ya da <Şu koca bokböceğine de bak!> sözleriyle yanına bile çağırdığı olmuştu Gregor'u. Söz konusu çağrılar Gregor düpedüz cevapsız bırakıyor, sanki kapı hiç açılmamış gibi yerinden kılmıdamıyordu. (s.54)

Kendisini ilk başlarda kendi tarzıyla arkadaşça seslenen hizmetçi bayana hiç cevap vermemiş, o yokmuş gibi davranmıştır. Hizmetçi kadının kendine has üslubu ve seçtiği kelimeler, Gregor'a nasıl da acıyarak ve küçümseyerek yaklaştığını açıkça sergilemektedir. Kullanılan sokak dili Gregor'un kendisini ne kadar yabancı ve dışlanmış hissettiğinin de kanıtıdır.

Hizmetçi kadının Gregor'la konuşma çabaları her iki çevirmen tarafından da kaynak metne birebir bağlı kalarak hem anlam, hem de

cümle yapısı bakımından aynı şekilde çevrilmiştir. Dilsel ve kipsel yapılar her iki çeviride de korunmuştur.

Yabancılaşma sadece Gregor için geçerli değil, eserde aynı zamanda diğer bireyleri için de söz konusudur;

"*Die Familie selbst ass in der Küche...*" (Ör.5)
(s.26)

Sert: "Aile mutfakta yiyordu." (s.75)

Şipal: "Asıl aile üyeleri ise yemeği mutfakta yiyordu." (s.56)

Daha önce evlerini hiç kiraya vermeyen aile, kiracıları geldikten sonra, kendi evlerine yabancı olmuşlar ve yemeklerini mutfakta yemeye başlamışlardır. Kendi evlerinde yabancı olmuşlardır.

"selbst" kelimesi "bizzat, kendisi, asıl, hatta" anlamlarına gelmektedir. Sert çevirisinde bu kelimeye değinmezken, Şipal bu olağan olmayan durumu "asıl aile üyeleri ise" diyerek betimlemiştir.

Ancak Gregor'ı asıl derinden yaralayan ve onun ölümüne yol açan darbe kız kardeşinden gelmiştir:

"*<Wir müssen es loszuwerden suchen > sagte die Schwester ausschliesslich zum Vater...*" (Ör.6) (s.28)

Sert: "<Ondan kurtulmaya çalışmamız lazım>, dedi kız kardeşi babasına dönüp,..." (s.80)

Şipal: "...bu kez yalnızca babasına dönüp: <başımızdan atmaya bakmalıyız onu!> dedi kız kardeşi." (s.62)

Son olarak artık kız kardeşi de Gregor'a yabancılaşmış ve ondan bahsederken cansız varlıklar ve nesneler için kullanılan 'o' zamirini kullanarak artık ondan kurtulmaları gerektiğini söylemiştir. "Kurtulmak" anlamında için seçilen "loswerden" sözcüğü hoş olmayan, istenilmeyen, pis, kötü şeylerden kurtulmak, defetmek anlamlarına gelmektedir. Yazar tarafından bilhassa seçilerek kullanılan sözcük, Gregor'un ailesinin gözünde nasıl da değersizleştiğini yansıtmaktadır.

Kaynak dildeki cansız varlıklar için kullanılan üçüncü tekil şahıs "o" hedef dildeki her iki çeviride de aynı anlamıyla kullanılarak kaynak metne bağlı, kipsel ve dilsel değerler korunmuş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çaresizlik temasına göz atacak olursak;

"*<Ach Gott,> dachte er, <was für einen anstrengenden Beruf habe ich gewählt!...>*" (Ör.7) (s.2)

Sert: "<Ah Tanrım>, dedi içinden, <nasıl da güç bir meslek seçmişim kendime!...>" (s.24)

Şipal: "< Hay Allah!> diye düşündü. <Ne zahmetli bir meslek seçmişim kendime.>" (s.6)

Gregor seçtiği mesleğin zor olduğunu bilmekte ama mecburiyetten ve başka çaresi olmadığı için bu mesleği yapmaya devam etmektedir. Cümle yapısından da anlaşıldığı gibi kendi kendine nasıl da zor bir meslek seçmiş olduğunu düşünmektedir. Bir pişmanlık, çaresizlik söz konusudur.

Her iki çeviride de yazarın pişmanlık ve çaresizlik anlatan üslubu birebir kipsel değerler korunarak hedef dile aktarılmıştır.

Bir diğer cümlede ailesi yüzünden çaresizlikten kendisini tuttuğundan ve işinden istifa etmediğinden bahseder;

“ <Wenn ich mich nicht wegen meiner Eltern zurückhielte, ich hätte längst gekündigt, ich wäre vor dem Chef hingetreten und hätte ihm meine Meinung von Grund des Herzens aus gesagt...>” (Ör.8) (s.2)

Sert: “<Annem ve babam için kendimi tutmak zorunda kalmasam, çoktan istifa ederdim, patronumun önüne dikilir, içimde ne varsa dökerdim...>” (s.25)

Şipal: “< Hani anne ve babam olmasa, çoktan bırakmaz değildim bu işi. Patronun önüne geçip dikilir, ne düşündüğümü bütün açıklığıyla yüzüne karşı söyledim...>” (s.7)

Bunu belirtirken yazar cümle yapısı olarak kaynak dilde “Konjunktiv II- Wunschsatz”

gerçek olmayan istek cümlesi yapısı kullanarak (wäre, hätte) çaresizliğini dile getirmektedir.

Kaynak dildeki gerçek olmayan istek cümleleri, planlar, hayaller, olması istenen düşünceler hedef dile her iki çevirmen tarafından yazara bağlı kalınarak, kipsel ve dilsel değerler korunmuş, kaynak odaklı aktarılmıştır.

Ailede çaresizlik temasını yansıtan tek kişi Gregor'dur.

“<Weg muss es> rief die Schwester, <das ist das einzige Mittel, Vater...>” (Ör.9) (s.29)

Sert: “ <Gitmek zorunda>, diye bağırdı kız kardeşi, <tek çıkar yol bu baba...>” (s.81)

Şipal: “ <Gidecek o evden mutlaka!> diye bağırdı kız kardeşi. <Başka çare yok baba!...>” (s.62)

Kız kardeşi de artık tüm çabalardan sonra Gregor'un eski kardeşi olamayacağına inandığı için çaresizlik içinde babasına ondan kurtulmaları gerektiğini belirtmektedir. Kullanılan “weg sein” kalıbı göz önünde durması istenmeyen, görmeye tahammül edilemeyen, yok olması istenilen kişi ve nesnelerden kurtulmak için kullanılmaktadır.

Kaynak dildeki “o” zamiri Sert tarafından hedef dile aktarılmazken, Şipal “o” zamirini çevirisinde kullanmıştır. Her iki çeviride de kız kardeşinin çaresizlikten babasına çıkışması kaynak dildeki aynı etkiyle hedef dile aktarılmıştır.

Gregor'un fiziksel değişimi onun beğenmediği toplumdan uzaklaşmasını ve ona yabancılaşmasını simgelemekte ve modern toplum yaşamının güçlüklerinden ve ahlaksal bozulmalardan kaçma isteğini dile getirmektedir. Sonuçta birey ile dünya arasındaki yabancılaşma büyük bir değişimle kendisini göstermektedir. Gregor, nefret ettiği bir işte hiç hoşlanmadığı kişilerle çalışmak zorundadır. Toplumsal ve ekonomik şartlar karşısında kendisini mahkûm edilmiş hissetmektedir. Her gün tekrarlanan gündelik işler ve otoriteler, hamamböceğine dönüşen Gregor'u sürekli ezmektedirler. Gregor' un yabancılaşması bir sabah uyandığında kendisini yabancı bir yaratık şeklinde bulmasıyla başlamıştır, bu istemeden gerçekleşen fiziksel yabancılaşma kendisine yabancılaştığı ilk andır. Eserin çözümlemesine başlayınca dilsel yapıda ilk dikkat çeken detay, kahramanın pasif cümle yapısıyla isteğinin dışında dönüşüğünün

sinyallerini vermektedir. Bir anlamda böcek oluşu işe gitmek istemeyişidir, korkularıdır, bir ayak direme, bir tavır, sisteme inatlaşmadır. Kahramanın kendisiyle başlayan yabancılaşması, çevresiyle yabancılaşmasıyla devam eder. Nitekim Gregor önce ailesiyle sonra da toplumla ilişkisini keserek herkese karşı yabancılaşmaktadır. Yabancılaşma aslında sosyal düzen içinde duygusal yaşamın yok olmasına ve ekonomik sömürüye karşı çıkmadır, bir başkaldırıdır. Bu düzeni reddeden kahraman, dönüşümden sonra aile bireyleri tarafından utanç kaynağı ve tikslenme sebebi olarak görülmektedir. Çaresizlik ve bunalım kişiyi yalnızlığa ve dolayısıyla kaçışa sürüklemektedir. Yalnızlıkla birlikte gelen değersizlik ve hiçlik temaları romanda insan gibi hissedebilen ve düşünebilen Gregor' un, bir gece kız kardeşinin çaldığı kemanın sesine kapılarak saklandığı delikten çıkmasıyla, ailesinin arasına katılmaya çalışması, ancak oradan dövülüp kovulduktan sonra, bir köşede ölüp giderek, yani gerçeklerden kaçışıyla sonuçlanmaktadır. Kafka'nın hissettiği ümitsizlik, işe yaramama ve aile bireyleri tarafından küçümsenme duygusuna açıklık getirmektedir. Böcek Samsa bir süre utanç dolu ve anlamsız bir yaşam sürdükten sonra pis ve yalnız bir şekilde ölür ve aileye nihai huzur gelir. Kafka bu tür bir ölümün kendisi için de olası bir son olduğuna inanır.

Dilsel yapıya baktığımızda yazarın özellikle seçtiği sıfat ve zarf kullanımları, çaresizlik ve istek bildiren cümle yapıları, kahramanın kendisini kötü ve yabancı hissettiren gerçek hayattan alınan konuşma dili ve pasif yapılar dikkat çekmektedir.

Özgürlük ve Bağımlılık

Özgürlük teması kaynak dilde şu cümlede karşımıza çıkmaktadır;

“..Besonders oben auf der Decke hing er gern; es war ganz anders, als das Liegen auf dem Fussboden....” (Ör.10) (s.17)

Sert: “Özellikle tavana asılı kalmaktan pek hoşlanıyordu; bu yerde uzanmaktan çok farklı bir şeydi;...” (s.57)

Şipal: “Özellikle tavandan sarmak çok hoşuna gidiyordu; döşeme üzerinde yatmaktan bambaşka bir şeydi bu...” (s.38)

Gregor özgür kaldıktan sonra artık zevk aldığı şeyleri yapmaya başlamıştır. Kaynak dildeki “gern” kelimesi yapmaktan hoşlanılan şeyler için kullanılmaktadır. Oysaki Gregor eski hayatında hiçbir zaman yapmaktan hoşlandığı bir şey yapamamaktadır.

Yapılan eylemin isteyerek ve zevkle yapıldığı her iki çevirmen tarafından da “hoşlanmak” kelimesiyle aktarılmış, zevk aldığı betimlenmiştir. “Besonders; özellikle, bilhassa” kelimesiyle yazar okuyucuların dikkatini çekmeyi amaçlayarak Gregor'un sevdiği bir şeyi yaptığını vurgulamıştır.

Bir başka cümlede;

“<Nun> sagte Herr Samsa, <jetzt können wir Gott danken>” (Ör.11) (s.30)

Sert: “<Şimdi> dedi Bay Samsa, <Tanrıya şükredebiliriz artık.>” (s.84)

Şipal: “<Eh> dedi Bay Samsa, <artık Tanrı'ya şükredebiliriz.>” (s.66)

Aile Gregor'un ölümüyle özgür kalmıştır ve babası artık rahatlamış bir şekilde Tanrıya şükredebileceklerinden bahsetmektedir. "Nun" kelimesi ailesinin onun ölümünden sonra artık rahata kavuştuklarının sembolüdür, bir rahatlama söz konusudur.

"Artık, şimdi, o halde, şuan itibariyle, yani" gibi anlamlara gelen "nun" kelimesi, Sert tarafından "şimdi", Şipal tarafından "eh" sözcükleriyle aktararak, ailenin yaşadığı rahatlama ve özgürlük duygusunu aktarmıştır.

Bağımlılık temasını kaynak dilde incelediğimiz zaman;

"...Der Junge hat ja nichts im Kopf als das Geschäft.." (Ör.12) (s.6)

Sert: "<Oğlanın kafasında işten başka bir şey yok.>" (s. 31)

Şipal: "< Akli hep işinde çünkü.>" (s. 14)

Gregor işine o kadar bağımlı bir hale gelmiştir ki, işi tüm hayatını ele geçirmiştir, işinden başka bir şey düşünmemektedir. Cümle ortasında kullanılan "ja" sözcüğü konuşma dilinde söylenen cümlenin anlamını pekiştirmek için, konuşmacının niyetinin ciddiyetini arttırmak için kullanılmış bir sözcüktür.

Sert çevirisinde kaynak dile bağlı kalarak sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluna giderken, Şipal çevirisinde "çünkü" sözcüğüyle yargının anlamını güçlendirme yoluna gitmiştir.

Başka bir cümlede;

"...Der Prokurist musste gehalten, beruhigt, überzeugt und schliesslich gewonnen werden;

Die Zukunft Gregors und seiner Familie hind doch davon ab!.." (Ör.13) (s.10)

Sert: " Temsilcinin gitmesine izin verilmemeliydi, onu sakinleştirmek, ikna etmek ve kazanmak gerekirdi; Gregor'un ve ailesinin geleceği buna bağlıydı!" (s.40)

Şipal: " Müdür Bey'in alıkonulması, yatıştırılması, ikna edilmesi ve nihayet gönlünün kazanılması gerekiyor, Gregor'la ailesinin geleceği buna bakıyordu." (s. 22)

Gregor'un böceğe dönüşmüş halini gören ve evden kaçmaya çalışan firma yetkilisinin durdurulması, ikna edilmesi ve gönlünün alınması gerektiği, çünkü tüm aile bireylerinin geleceğinin bu işe bağlı olduğu görülmektedir. Gregor'un çalışmasına bağımlı olan aile bireyleri aksi takdirde zor duruma düşeceklerdir.

Sert çevirisinde kaynak metindeki pasif yapının ilk kısmında sözcüğü sözcüğüne bağlı kalmış, ancak sonrasında kendi üslubunu kullanmıştır. Buna karşın Şipal, anlamın kolaylaşması için eklemeler yapmış, ancak dilsel ve kipsel yapıyı koruyarak kayna metne sadık kalmıştır.

Gregor'un hamamböceğine dönüşümünün ailenin geçimini sağlamak konusundaki esaretini ortadan kaldırıp özgürlüğünü sağlamıştır. Bu dönüşüm, aynı zamanda ailesinin de Gregor'a olan maddi bağımlılığını ortadan kaldırarak onları Gregor'dan özgür kılmıştır. Gregor babasının borçlarını ödemek için çalıştığı işyerine ve patronuna karşı da bağımlı durumdadır. Çalıştığı işyeri elemanlarının en ufak bir hatasını bile kabul etmemekte, hatta hastalık dolayısıyla istenen izinleri bile geri çevirmektedir. Gregor'un hamamböceğine

dönüşümü bu sıkıcı iş hayatından kurtuluşunu ve kendisini özgür hissetmesini sağlamaktadır. Gregor'da meydana gelen değişim, aile bireylerinin rollerinin değişmesine de yol açmıştır. Daha önce evde pijamalarıyla oturan baba, iş hayatına geri dönmek zorunda kalmıştır. Aynı durum anne ve kız kardeş için de geçerlidir. Gregor'un değişimi onları çalışmaya zorlayarak ekonomik açıdan bağımsız hale getirmektedir. Özellikle, Gregor'un bakımını üstlenen kız kardeş çalışmaya başladıktan sonra Gregor'a artık hiç vakit ayıramamaya başlar. Kendi hayatı ve kendi işiyle uğraşarak bağımsızlığını bir şekilde ilan etme yolunda ilerlemektedir. Hikayenin sonunda Gregor'un ölümü üzerine ailenin tüm fertleri rahat bir nefes alırlar. Gregor'u başlarından atmak konusunda hiçbir çözüm yolu bulamamış olan aile fertleri, onun ölümü ile tekrar özgürlüklerini kazanmış olurlar. Gregor'un değişimi kendi özgürlüğünü kazanması açısından ne kadar gerekli ise, Gregor'un ölümü aile bireylerinin özgürlüklerini kazanmaları açısından o kadar gereklidir.

İletişimsizlik ve Yalnızlık

İletişimsizlik teması kaynak eserde daha ilk sayfalarda Gregor'un işinden bahsederken gün içinde karşılaştığı insan ilişkilerinden bahsederken karşımıza çıkmaktadır;

"...ein immer wechselnder, nie andauernder, nie herzlich werdender menschlicher Verkehr..." (Ör.14) (s.2)

Sert: "...sürekli değişen, hiç kalıcı ve samimi olmayan insan ilişkileri." (s.24)

Şipal: "...boyuna değişik insanlarla düşüp kalkmalar, asla bir süreklilik, asla bir içtenlik kazanamayan ilişkiler." (s. 6)

İş dünyasında insanlarla düzenli bir iletişim kurmak mümkün değildir, sadece sürekli değişen ve hiçbir zaman samimi olamayan ilişkiler yaşanmaktadır. Yazarın özellikle seçerek kullandığı uzun tamlamalar kahramanın yaşadıklarını anlatmak için özellikle seçilmiştir.

Sert'in çevirilerinde kaynak dile birebir bağlı kalındığı görülürken, Şipal kaynak dilde olmayan ama hedef dilde anlamayı kolaylaştıran, konuşma diline özgü sözcük kullanımını tercih etmiştir.

Bir diğer cümlede Gregor'un kız kardeşiyle iletişim kurma isteği dile getirilmiştir;

" Hätte Gregor nur mit der Schwester sprechen und ihr für alles danken können, was sie für ihn machen musste..." (Ör.15) (s.16)

Sert: " Keşke Gregor kız kardeşiyle konuşabilse, ona her şey için teşekkür edebilse ve kendisi için ne yapması gerektiğini ona söyleyebilseydi,..." (s.54)

Şipal: "Gregor kız kardeşiyle konuşup kendisi için katlandığı zahmetlerden ötürü teşekkür edebilse,..." (s.36)

Kaynak dil cümle yapısı gerçek olmayan istek cümleleri kalıbında (Irrealer Wunschsatz) kurularak, Gregor'un iletişime geçme isteğini istek kipinde anlatmaktadır. İletişimsizlik ve bununla ilgili çaresizlik temaları kullanılan yapıyla daha da öne çıkmaktadır.

Kaynak dildeki gerçek olmayan istek cümlelerinden "keşke" kalıbı, hedef dile Sert tarafından sözcüğü sözcüğüne aktarılırken, Şipal "keşke" kelimesini kullanmamış, aynı

anlamı sağlayan, "dilek kipi -se, -sa yapısını" tercih etmiştir. Ancak kaynak dildeki "ona yapmak zorunda oldukları için.." yan cümlesi Sert tarafından farklı yorumlanarak "kendisi için ne yapması gerektiğini.." şeklinde çevrilmiştir. Aynı yan cümle Şipal tarafından "katlandığı zahmetlerden ötürü.." şeklinde yorumlanmıştır.

Yalnızlık temasını incelediğimizde, Gregor'un böceğe dönüşmüş haliyle ailesi karşılaştığında kimsenin onun yanında olmadığını, yalvarmalarını anlamadığını görmekteyiz:

"Kein Bitten Gregors half, kein Bitten wurde auch verstanden, er mochte den Kopf noch so demütig drehen, der Vater stampfte nur stärker mit den Füßen." (Ör.16) (s.11)

Sert: "Gregor'un yalvarmaları fayda etmedi, yalvarıp yakarmaları anlaşılmadı bile ve Gregor acındırıcısına boynunu bükçükçe babası da o kadar sert bir şekilde ayaklarıyla yere vuruyordu." (s.41)

Şipal: "Gregor'un yalvarıp yakarmalarının hiçbirini para etmedi ve hiçbirini de anlaşılmadı. Gregor başını istediği kadar süklüm püklüm döndürsün, babası ayaklarıyla giderek, daha hoyrat yeri dövüyordu." (s.24)

Gregor odasına babası tarafından apar topar zorla geri gönderilmiş, yalnızlığıyla baş başa bırakılmıştır. Yazar özellikle olumsuzluk anlamı veren "kein" kelimesiyle cümleye başlamış ve tekrarıyla anlamı pekiştirmiştir. Cümlelerin daha hemen başında olumsuz bir şeylerin geleceği okura hissettirilmektedir.

"Helfen; yardımcı olmak" fiili Sert tarafından "fayda etmek" şeklinde kullanılırken, Şipal aynı kelime için "para

etmek" sözcüğünü tercih etmiştir. "Stampfen" fiili "bir şeyi bir aletle sert bir şekilde aşağıya bastırmak, ayakla bir şeyi yere gömmek, ayağını sert ve güçlü bir şekilde yere vurmak, sesli ve sert bir şekilde ses çıkartarak yürümek, bir şeyin sabit ritimde yüksek ses çıkartarak hareket etmesi anlamlarına gelmektedir." Sert çevirisinde bu sözcük için "..sert bir şekilde ayaklarını yere vurmak" şeklinde aktarırken, Şipal çevirisinde "..ayaklarıyla gitmek, hoyratça yeri dövmek" kullanımlarını tercih etmiştir. Her iki çeviride de dilsel ve kipsel yapı korunmuştur.

Başka bir cümlede odasında tek başına yalnız bırakılmış Gregor anlaşılmadığı için diğerlerini de anlayabildiği düşünülmemiştir;

"...denn da er nicht verstanden wurde, dachte niemand daran, auch die Schwester nicht, dass er die anderen verstehen könne..." (Ör.17) (s.14)

Sert: "...kendisinin söyledikleri anlaşılmadığından kız kardeşi dahil hiç kimse Gregor'un, başkalarının konuştuklarını anladığını düşünmüyordu,..." (s.49)

Şipal: "...çünkü kendini anlayamadıklarından, onun da başkalarını anlayabileceğini, kız kardeşi de aralarında olmak üzere hiç kimse düşünmüyordu.." (s.31)

O kadar yalnız ve ilgisiz kalmıştır ki, kız kardeşi dâhil tüm aile bireyleri onun hiçbir şey anlamadığını düşünmektedirler. Özellikle kullanılan pasif cümle yapısı, olayların tüm aile bireyleri tarafından çaresizlikle kabul edildiğine de işaret etmektedir.

Kaynak dildeki cümle yapısına bağlı kalan Sert, çevirisinde birebir pasif yapı kullanarak "anlaşılmamak" şeklinde ele almıştır. Aynı

pasif cümle yapısı Şipal tarafından hedef dilde aktif cümleye çevrilerek "anlayamamak" şeklinde aktarılmıştır.

Diğer bir cümlede kız kardeşi kiracılara keman çalarken odaya giren Gregor'un kimseye aldırmandan ilerlediğinden bahsedilmektedir;

"...Er wunderte sich kaum darüber, dass er in letzter Zeit so wenig Rücksicht auf die andern nahm; früher war diese Rücksichtnahme sein Stolz gewesen..." (Ör.18) (s.26)

Sert: "Son zamanlarda diğerlerine pek aldırmadığına hayret bile etmedi; eskiden başkalarına gösterdiği saygıyla gurur duyardı." (s.76)

Şipal: "Evdekilere karşı beslediği ilgi eskiden hep göğsünü kabartmıştı; son zamanlar ise onları umursadığı yoktu ve buna da şaşmıyordu pek." (s.57)

Önceleri başkalarına gösterdiği saygıyla kendinle gurur duyan Gregor, artık hiç kimseyi umursamamakta ve buna da hiç şaşmamaktadır. Yazarın bilinçli bir şekilde kullandığı "Rücksicht" sözcüğü başkalarının ihtiyaçlarına, isteklerine, duygularına dikkat etmek ve özen göstermek anlamlarına gelmektedir. Bu sözcük seçimiyle yazar o dönemin ve çağımızın asıl sorununa "bireyin sürekli kendini düşünmesine ve çevresindeki insanların düşündüklerini umursamamasına" bir gönderme yapmaktadır.

"...die andern" sözcüğü Sert tarafından kendisinin dışında çevresindeki herkes olarak genel algılanmış, Şipal tarafından ise daha

dar kapsamda sadece ailesi düşünülerek aktarılmıştır.

Gregor Samsa, modern insanın içine düştüğü yalnızlık ve iletişimsizlik girdabının sembolüdür. Yetişilmesi gereken trenler ve saatin tik takları, modern zamanın çalışmaya ve paraya ayarlı olduğunu göstermektedir. Durmadan, dinlenmeden çalışmak, evdeki insanlarla bile konuşamamak, iletişim kuramamak çağın en önemli sorunlarının başında gelmektedir. Gregor'un başkalaşması, bir böceğe dönüşmesi, eleştirmeyen, yalnızca boyun eğen bir toplum olmaktan çıkma anlamı taşır, bir başkaldırıdır, ancak netice itibariyle böcekleşenin yazgısı, toplumca dışlanmak ve yalnız kalmaktır.

Sonuç

Kafka'nın 1915 yılında kaleme aldığı "Verwandlung" isimli kitabı kaynak metin 72 sayfa olup, her sayfa yaklaşık 32 satırdan oluşmaktadır. Kitap çeviri eserler arasında dilimize en çok çevrilen, en çok okunan yapıtlardan biridir. Türkiye'de yaklaşık olarak 25 farklı çevirmen ve yayınevi tarafından çevrilen eser, ilk önce Vedat Günyol, sonra Arif Gelen, ardından da Kamuran Şipal tarafından "Değişim" adıyla Türkçeye aktarılmıştır. Dördüncü çeviriyi gerçekleştiren Ahmet Cemal ise eseri "Dönüşüm" adıyla aktarmıştır.

Eseri 2003 yılında "Dönüşüm" adıyla Türkçeye aktaran Gülperi Sert, çeviri kitabında "Sunu, Franz Kafka, Dönüşüm Üzerine, Kafka'nın Dönüşüm Üzerine Söyledikleri" olarak adlandırdığı, çevirmenin önsözü ve kitabın daha iyi anlaşılmasını sağlayacak yazarın hayatı gibi açıklayıcı bölümler eklemiştir. Sert 67 sayfalık ve her sayfası ortalama 30 satır olan çevirisinde

genel olarak yazar odaklı çeviri yöntemini benimsemiştir. Kafka'nın klasik üslubu olan virgül ve noktalı virgüllerle devam eden uzun cümlelerini hiç bölmeden aynı sadelikle aktarmaya çalışmıştır. Eserin geneline baktığımızda kaynak metindeki unsurların Sert'in çevirisinde aynı şekilde yansıdığını görürüz.

Kamuran Şipal'ın 1996 yılında yayımlanan çeviri kitabına baktığımızda ise, çevirinin sonunda kaynak metnin daha iyi anlaşılması için, metin dışı öğelere başvurularak, Heinz Politzer tarafından yapılan bir yorumunun eklendiğini görürüz. Şipal'ın 70 sayfadan ve ortalama her sayfası 32 satırdan oluşan çevirisinde metin normlarının ön planda tutulduğu, dolayısıyla hedef kitle kültürüne yönelik bir aktarım dikkatimizi çekmektedir. Şipal hedef metni üretirken, metni oluşturan tümceler öykünün genel bağlamını göz önünde bulundurarak aktarmış, aynı şekilde tümcelerde geçen sözcükleri, söz oyunlarını birebir, yani sözcüğü sözcüğüne değil de tümce bağlamı içinde yansıttığı anlama göre çevirmeye çalışmıştır.

Bu çalışmanın giriş bölümünde Franz Kafka'nın hayatından bahsedilmiş, kendisi ve hikaye kahramanı Gregor arasındaki benzerlikler tartışılarak incelenmiştir. Çalışmanın gelişme bölümünde eserde yer alan ikilemler; yabancılaşma ve çaresizlik, özgürlük ve bağımlılık, iletişimsizlik ve yalnızlık temaları ele alınmıştır. Kaynak metinden temalara göre seçilen örnek tümceler, ardından da Sert ve Şipal'ın çevirileri eklenerek tümcelerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Her temayla ilgili örnek ve çeviri tümcelerin değerlendirilmesinden sonra temaya göre eserle ilgili tematik ve dilsel yapıyla ilgili çözümlemeler dile getirilmiştir.

Bu çalışma sırasında belirlenen temalara göre kaynak metin incelenmiş, yazarın hayatı da göz önüne alınarak çözümleme yapılmış, esere eleştirel ve analiz edici bir bakış açısıyla yaklaşma becerileri kazanılmıştır. Söylemin çözümlemesi yapılırken ele alınan örneklerde ve diğer bölümlerde yazarın özellikle seçtiği sözcük ve dilsel yapılarla anlatı teknikleri incelenerek ve farkındalık arttırılmıştır.

Son olarak belirtilmek gerekirse, Kafka sömürü ve kapitalist düzene karşı çıktığı bu eserinde, Gregor'la kendi korkularını ve insan olmanın korkulu yanlarını anlatmaktadır. Bizzat kendi ailesinde olduğu gibi insanlar güvenilmez, çıkarları doğrultusunda hareket etmekte ve menfaatleri olmazsa kimseye değer vermemektedirler. Kafka'nın direnişi böyle bir düzene karşıdır. Çünkü o böcekleşen ama böcekleştiğinin farkına varabilme yetisini kaybetmiş, bütünüyle çalışma toplumunun içine gömülmüş ve çalışma toplumunun ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçları olarak gören insanları betimlemiştir.

Kaynakça

Kafka, Franz. *Die Verwandlung*. Stuttgart. Fischer Verlag. 1978

Sert, Gülperi. *Dönüşüm*. İzmir, İlyas Yayınevi. 2003

Şipal, Kamuran. *Değişim*. İstanbul, Cem Yayınevi. 1996.

Toplumlari Tanımada Dil Faktörü Ve Dil Öğrenme Yöntemleri

Language Factor in the definition of societies and Language Learning Method

Abdullah KIZILCIK

İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

İ.Ü. Farabi Avrasya Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi

Öz: İnsanın kendisini ifade etmesi dün olduğu gibi bugün de sosyal bir gereksinimdir. Diğer yandan toplumu oluşturan insanları anlamak, bu insanların oluşturduğu toplumlari ve kültürlerini tanımak isteriz. Onları anlamaya çalışmak demek; onların biyolojik, psikolojik durumlarını, ihtiyaçlarını, taleplerini, ahlaki yapılarını vs. öğrenmek demektir. Bunun en temel vasıtası da hiç şüphe yok ki dildir. Nitekim birey toplumun bir parçası, dil de toplumların zihin haritasıdır. Bu nedenle bir toplumu tanıırken ve dillerini öğrenirken bir taraftan bu dillerin yapısını ve özelliklerini diğer taraftan da toplumların yapısını ve kültürlerini de öğreniriz. Burada toplumlari tanıma aracı olan dil faktörünün amaçları ve ilkeleri, dil öğrenme yolları ve yöntemleri, etkili öğrenme metodu ile dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve de dil öğrenmeye engel teşkil eden konuları ele alacağız.

Abstract: Recognizing communities and collaborating with them is today a social necessity. One of the means of recognizing the societies, that are exposed the same social influence and have common cultures, is the language, perhaps it is the most prominent. By means of this language, we will become acquainted with various cultures and we try to solve societies and understand the people who make up society. For this reason, we learn about the structure of the languages and cultures of the societies. It means trying to understand them; their biological, psychological conditions, needs, demands, moral structures, etc. Is to learn. Indeed, individual is a part of society, language is the mind map of society. In this paper, I will talk about the aims and principles of language factor, the ways and means of language learning, the most effective learning method and the obstacles to language learning.

Her şeyden önce değerini aklından alan ve toplumlari oluşturan insan, diğerlerini aklını kullanarak tanımaya çalışır. Aynı sosyal etkiye maruz kalan ve ortak kültürleri olan toplumlari da tanımada en etkili aracın dil olduğu bilinen bir gerçektir. Nitekim ilk insan Hz. Adem'den bu yana bütün medeniyetler dil faaliyetleri üzerine kurulmuştur. Hz. Ademe isimlerin öğretilmesi de bu gerçeğin ifadesidir. Yani konuşmak düşünen bir canlı olan insanın tabi ve fitri özelliğidir. Fertlerin nasıl, düşüncesini aktarmak için konuşmaya ve sosyalleşmeye

ihtiyacı varsa toplumlari anlamaya ve onlarla anlaşmaya da öyle ihtiyaçları vardır.

Dil öğrenmenin amacı ne olmalıdır?

Mademki dil toplumların yaşam tarzı olarak bilinen kültürleri, aynı toplumdaki insanların davranışlarını belirleyen en önemli unsurdur o halde, toplumlari tanımanın ve kültürlerine vakıf olmanın en önemli vasıtası da hiç kuşkusuz dildir. Bir dili öğrenmenin en önemli amacı da insanlarla iletişime geçmek ve bu

sayede toplumlari ve bu topluma ait kültürleri tanımak olmalıdır. Elbette kimi insan ekonomik nedenlerle, kimisi de eğitim ve kültürel açılarından ve diğer bazıları da merak ve ilgi nedeniyle ülkeleri ve toplumlari tanımaya, dillerini ve kültürlerini öğrenmeye çalışır.

Dil Öğretiminde Eğitim modelleri

Toplumlari öğrenme vasıtası olan dil sadece teorileri öğrenme aracı olmamalıdır. Bu şekil bir öğrenme tribünde maç izlemek demektir. Tribünde ne kadar maç izlense de oyun oynamaya vakıf olunmaz. Nitekim sahaya inmek ve top koşturmak gerekir. Yani dilin sahası olan toplumla veya toplumlari oluşturan bireylerle birlikte olmalıdır. Bir dili öğrenmenin farklı modelleri vardır:

1- Öğretmen odaklı eğitim

Eskiden yoğun olarak uygulanan bir sistemdir. Bu sistemde öğretmen ön plandadır. Öğretmen iyi yetişmişse iyi örnek davranışlar sergiliyor ve kendisini de öğrencilere sevdirmişse öğrenme gerçekleşir. Bu modelde mutlak itaat kültürü vardır.

2- Öğrenci Odaklı Eğitim

Şu an uygulanmaya çalışılan sistemdir. Öğrenci her zaman haklıdır prensibine dayanır. Bu nedenle idare her zaman onun yanındadır. Ancak bu sistem zannımca daha çok özel öğretim kurumlarında tatbik edilmesi doğru olan bir sistemdir. Çünkü öğrenci onlar için müşteridir, müşteri de her zaman haklıdır.

3- Öğrenme odaklı Eğitim

İhtiyaç veya sistem odaklı bir eğitim de denilebilir. Aktif, dinleyen ve sorgulayan bir akıl ile beraber tecrübe ve deneyime sahip

idarecilerin uyguladığı sistemdir. Bu eğitimde öğrenci, öğretmen ve sistem üçlüsünün en önemli ayağı sistemdir.

Bu sistem, sadece sınavlarda başarılı olmayı değil, aynı zamanda “yaşam boyu öğrenme” modelini öğreten ve gerçek sınavlara yani hayata hazırlık konusunda tecrübe kazandıran bir sistemdir. Bize göre en doğru öğrenme yöntemi de budur. Nitekim bu sistem “öğrenme odaklı” ve “başarılı öğrenme metodu” ile uygulanır. Bu bilinçle hazırlanan programlar işitsel-görsel materyallerle destekli olarak yürütülmektedir. Bu maksatla program sorumluları kendilerine daima “daha iyi nasıl olabilir? Sorusunu tekrar tekrar sorarlar. Hepsinden önemlisi program sorumluları yöntem açısından en doğru stratejileri tespit edip daha kaliteli bir öğretim yöntemi belirler.

Bir Başka Açıdan Dil Öğrenme metotları;

Bütün dünyada ikinci yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler vardır.

1-Metin odaklı dil öğretimi

Bu öğretim yönteminde okuma, yazma ve dinleme önceliklidir. Metin tahlilleri yer almaktadır.

2- Gramer odaklı dil öğretimi

Dilin yapısı ve kalıpları yanında gramer kuralları ile yapılan dil eğitimidir. Gramer çözümlemeleri yer almaktadır.

3-Konuşma odaklı dil öğretimi

Kendini tanıtmak, alışveriş, seyahat, yiyecek ve içecek gibi güncel metin ve diyaloglar pratik eserlerden yararlandırılarak öğretilir. Ara tatillerde veya yaz tatillerinde dilin

konusulduğu ülkelere eğitim gezileri düzenlenir. Yarışma, seminer vs. yapılır.

Dil Öğrenmenin Teknikleri

Öğrenmede temel amaç eski kaynağın yani öğretmenin hedefi yani öğrenciyi değiştirmesidir. Bu öğretmenin öğrencisini tanıyarak, ihtiyaçlarını görerek ve onları motive ederek yapılmalıdır. İstenen değişikliği gerçekleştirmede çeşitli yöntemler vardır:

1- Anlatma Yolu ile: Bu teknikte öğretmen aktif, öğrenci pasiftir.

2- Soru cevap Tekniği ile: Birebir veya yüz yüze iletişim kurarak öğrenmenin en temel yolu soru sorarak öğrenme modelidir.

3- Eğlenerek Öğrenme: Sıkıcı dersler ve hocalar yerine öğrencileri meraka sevk etme, ilgilerini derse, çekme ve eğlence ile öğrenmeye odaklanan eğilimdir.

4- Gruplar Halinde Öğrenme: İnsan hayatı topluluklar halinde yaşadığından öğrenmede de sosyal etkiden yararlanarak bir yol ve yöntem olarak seçilmelidir. Çünkü grup psikolojisini insanların istek ve çabalarını etkilediğinden doğru kullanılmalıdır. Birebir ve yüz yüze eğitim her zaman daha avantajlı öğretim modeli olduğu halde çoğunlukla başarılı insanların gruplar içerisinde çıktığını söyleyebiliriz. Çünkü olumlu olduğu takdirde sosyal etkiden yararlanma gruplarda üst düzeydedir.

5- Gezi, gözlem ve inceleme: Burada dikkat edilmesi gereken husus yukarıdaki yöntemleri tek başına bağımsız olarak düşünmemelidir. Belki de dil öğretiminde bütün yöntemler aynı zamanda denenmelidir.

Öğrenmeyi kolaylaştıran faktörler

1- Yoğunlaşarak öğrenme

Öğrencinin kendisini konuya vermesi, odaklanarak öğrenmesi, hem-hal olma veya aşk ve sevgi ilişkisi kurması. Yeni bir dil öğrenilirken başka dilleri araya koymak öğrencide odaklanma sorununa neden olacağından tam öğrenme gerçekleşme ihtimali zayıftır.

2- Kesintisiz öğrenme: Okulda öğrenmeye devam etmekle kalınmamalı, kitap, dergi, gazete ve televizyon programları tekrar tekrar dinlenmesi için ödevler verilmelidir. Okulda öğrenilen konular evde pekiştirilmelidir.

3-Severek öğrenme: Öğrencileri kazanma adına sosyal aktiviteler ve etkinlikler düzenleyerek, geziler tertipleyerek, öğrencilere dil eğitimini sevdirmeye imkânı vermektedir. Görsel ve işitsel basın ve yayın araçlarını kullanmak suretiyle severek öğrenme imkânı verir. Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki televizyonun etkisi ile gazetenin etkisi birbirinden farklıdır.

4-İnanma ve motivasyon: Sevilme, sayılma ve kabul görme öğrencinin bu dili öğreneceği konusundaki inancını ve motivasyonunu artıran en önemli unsurlardandır.

5- Anlamak:Anlamanın tam olabilmesinde ferdin biyolojik ve psikolojik durumuna bağlı olduğu gibi ihtiyaç, altyapı ve birikim gibi faktörler etkilidir. Diğer yandan öğretmenin de şahsiyetli ve uzman oluşu ile bilgisine güvenilir oluşu ve de öğrencilere sevecen davranması anlamayı olumlu etkileyen faktörlerdendir. Ortam şartları ve zamanlama da anlamayı tamamlayan dış faktörlerdendir.

6-Ana dili iyi bilmek: Dil öğretim metotlarında ana dili iyi bilmenin yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştıracağı muhakkaktır. Bir dili bilmenin

yazılı ve sözlü anlatım, okuma ve anlama ile birlikte olacağı malumdur. Ancak önemli olan konu, yabancı dil öğrenirken ana dilin kullanılıp kullanılmayacağı veya ne kadar sıklıkla kullanılacağıdır. Bu konu elbette yabancı dilin öğrenme amacı ile ilgili bir husustur.

Öğrenmeyi Engelleyen Faktörler

1- Öğrenciden Kaynaklanan engeller

Öğrencinin dile yoğunlaşması devama bağlıdır. Devamsız olan öğrencinin daha önce altyapısı yoksa başarısız olması doğaldır. Devamı engelleyen faktörler ortadan kaldırılmadan tam anlamıyla öğrenme de gerçekleşmez. Bu nedenle devamsız, psikolojik ve sosyolojik sorun yaşayan öğrencilerin önce bu sorunları çözülmelidir.

2- Öğretmenden kaynaklanan Engeller

Ders veren hocalar, derslerde hata bulan değil çözüm üreten, tenkit ve hakaret eden değil teşvik ve motive eden hocalardan seçilmelidir. Ayrıca, öğrenciler, öğrencilere dili sevdirmeli ve “dil öğrenmek zordur” gibi ön önyargıların yıkılmasına yardımcı olmalıdırlar.

Öğreticiler tarafından dil sevgisini ve ilgisini devam ettirmenin yolları aranmalıdır. sevgi ve ilginin devam etmesi motivasyon kaynağının devamlı olmasına bağlıdır. Reddedilme ve nefret duyguları öğrenmeyi engelleyen en önemli unsurdur.

3- Sistemden Kaynaklanan Engeller

Kalabalık sınıflarda dersten kopan öğrenciler olabildiği gibi, seçerek dinleyenler, yarım kulakla dinleyenler görülebilir. Örneğin sınıf mevcudu çok olan öğrenciler, öğreticinin kontrolünden çıkar ve burada dinleyici

pozisyonunda olan öğrencileri aktif hale getirmek zorlaşır.

Özet olarak; dil öğrenme programlarında öğrencilere en uygun program ve sistem seçilmelidir. Başkalarının stratejilerinden çok, kendi geliştirdiğimiz stratejilerle ideal öğretim teknikleri oluşturmamızdır.

Başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi, ilgi, sevgi, soru sorma ve not alma hususlarının birlikte gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu arada en yaygın öğrenme metodu okumak olsa da öğrenciler için en kolay ve zevkli olan dinlemedir. Bu nedenle bol bol dinleme yapılmalıdır. Küçük bir çocuk nasıl ki duyduklarını konuşmaya tekrarlarla başlarsa, yabancı dil öğrenenler için de aynı şey söz konusudur. Dili kendi ülkesinde daha kolay öğrenme gerçeği de duyma ile alakalıdır. Bu maksatla öğrenciler, yaz tatillerinde yabancı ülkelerdeki programlara katılma imkânı bulabilmelidirler. Hiç olmazsa okullarında dil laboratuvarlarında dinleti yapabilmeli, dil atölyelerinde yabancı hocalarla öğretim amaçlı bir araya gelebilmelerine imkân sağlanmalıdır.

Sonuç olarak; toplumu tanımak, bir toplumun kültür ve geleneklerinin ne oldukları, önceliklerini, sorunlarını öğrenmede ve onlarla doğru ve iyi bir ilişki kurmamıza yardımcı olur. Bunun için en önemli vasıta dildir. Dil öğrenilince bir toplumu sohbetler ve gözlemler yolu bilgi akışı ile bu toplumla daha kolay iletişim kurma imkanına sahip oluruz.

Dil öğreniminde de öğrencinin dört temel dil becerisine -okuma, yazma, anlama ve konuşma- sahip olması gerekmektedir. Ancak bilinmelidir ki dili öğrenmek değil, kullanmak önemlidir. Nitekim bizi bilgili yapan okuduklarımız değil okuduktan sonra aklımızda kalanlardır. Bu maksatla bir dili öğrenenler o dille yazılan, gazete, dergi, hikâye ve roman kitaplarını

okuyabilmeli, bu dilin sahipleri ile konuşma ve onu kullanma imkânı bulabilmelidir.

Bibliyografya

Feyzi Uluğ, Okulda Başarı, Remzi Yayınları, İstanbul 1997.

Kerime Üstünova, Dil Araştırmaları, Sentez Yayıncılık, Bursa 2013.

Nuray Sakallı, Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler ?, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara 2001,

Reha Oğuz Türkkân, Kolay ve İyi Öğrenme Teorileri, Alfa Yayınları, İstanbul 1997.

Sait Başer, Toplumsal Akli Anlamak, Ataç Yayınları, İstanbul 2006.

Mustafa Kaya, Türk Öğrencilere Arapça Öğretmeden Önce Onun Ayırt Edici Özelliklerini Kavratma, Uluslararası Arapça Çalıştay, s. 137-139.

Mümin Sekman, Kesintisiz Öğrenme, Alfa Yayınları, 2. Bs., İstanbul 1998.

Yılmaz Özakpınar, Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları, 4. Bs., Remzi Kitabevi, İstanbul 2005.

Қазақ тілді кәсіби тұлғаның когнитивтік базасы туралы Kazak Dilinde Konuşan Mesleki Bireyin Bilişsel Tabanı Üzerine

KOBLANOVA A.J.,

*Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Kazak dili ve Edebiyatı bölümü,
Doçent, Doktor, Almatı şehri, Kazakistan*

Öz: Günümüzde ülkemizin en önemli stratejik hedeflerinden biri olarak egemenliğimizi devam ettirmek ve demokratik topluma doğru gitmeyi göz önünde bulundurursak, bu, toplumun medeniyeti ve manevi kültürüyle ilişkilidir. Kültür, kendi başına dille iç içe bir araya gelen göstergebilimsel sistemdir. Birbirinin ayrılmaz parçası olan iki sistemi toplumda yaşayan bireylerin öğrenmesini ve günlük yaşamda uygulayabilmesini psikolinguistik ve bilişsel dilbilimi, fonksiyonel ve yapısal dilbilimi alanlarında inceleme araştırmacılar tarafından önemli yer kazanmıştır. Ana dilimizin sosyal ve toplumsal görevi alanını genişletmek ve canlandırmak ne kadar önemli olsa, onun temizliğini, zenginliğini, esnekliğini korumak, dikkatli ve yeterince faydalı biçimde kullanmak sorunları da o kadar önem kazanmaktadır. Çünkü yüksek kültürlü, kuralları sağlam, üslup dalları çeşitli edebi dil kendi yapısal durumuna uygun olmalıdır. Dolayısıyla, dilsel birimlerin yapısal ve fonksiyonel tarafını dile getirerek günlük yaşamda nasıl uygulandığını takip etmek ve denetlemek bilimsel gereklilik dışında sosyal gerekliliği de içermektedir. Böyle açıklamamızın nedeni ise, çağdaş alışveriş zamanında farklı yeni uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır: bankacılık, işletme, pazarlama, basın yayın sekreteri, reklamcı, devlet memuru vb. branş, meslek ve yönetim sahipleri dil aracılığıyla onun yazılı ve sözlü şekillerini kullanmaktadır. Hatta onların çalışmalarının verimli ve başarılı olması dilsel ilişkileri doğru uygulayabilmekle beraber, dil birimlerini, üslup yöntemlerini, retorik yaklaşımları doğru yerde, yararlı ve etkili biçimde uygulamasıyla gerçekleşmektedir. Yüksekokul öğrencilerini mesleki uzmanlığa hazırlamada Kazak dilinden derse giren öğretmenin önemi daha üstün olması gerekir. Bu tür mertebeyi elde etmek için öğretmenlerin eskisi gibi ‘Sözcük bilimci’ olması yetersizdir. Yani, Kazak dili sözcük ve anlatım biçimi üzerine biyolog, botanikçi öğrenciye sadece eş anlamlı, zıt anlamlı ve sesdeş kelimeleri öğretmekle yetersiz kalır. Çünkü eğitilmiş öğrenci bu tür sözcük birimlerini ortaokulda ve lisede aldıkları eğitim sırasında görmüştür. Dilbilimciler hazırlanmayan sınıfta genç öğrencilerin uzmanlık alanını geliştirmede milli eğitimle ilgili dilsel bilimde yer alan bilgileri düzgün hale getirip öğrencilerin önüne sunmak için Kazak dili dersine giren öğretmenin dilsel ve bilişsel, kültürel ve bölge coğrafyası uzamanı olması günümüz eğitim sistemini içeren kaçınılmaz taleplerden biridir. Bu makalede, Kazak dilinin sözcük ve anlatım biçimi sisteminde bir araya getirilen milli eğitime ait bilgileri mesleki uzmanlık alanıyla ilişkilendirerek öğretilmesi anlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Milli eğitim, mesleki uzmanlık, mesleki yeterlilik, bilişsel taban, mesleki birey, iletişim bileşeni, yeterlilik bileşeni, dilsel bileşeni.*

Қазіргі кезде еліміздің егемендігін баянды ету, демократиялық қоғам орнатуға бетбұрыс жасау басты стратегиялық мақсаттардың бірі болып отыр десек, мұның өзі қоғамымыздың өркениеттілігімен, рухани мәдениетімен байланысты. Ал мәдениеттің өзі тілмен тығыз бірліктегі семиотикалық жүйе. Бір-бірімен ажырамас байланыстағы екі жүйені қоғам мүшелерінің игеруі, өмірде қолдана білуін психолингвистика, когнитивтік лингвистика, функционалдық-құрылымдық лингвистика бағыттарында қарастыруға зерттеушілер ерекше көңіл қойып келеді. Ана тіліміздің әлеуметтік-қоғамдық қызмет өрісін кеңейту мен жандандыру қаншалықты өзекті болса, оның тазалығын, байлығын, икемділігін сақтау, ұқыпты, барынша тиімді жұмсау мәселесі соншалықты өзекті болмақ. Өйткені мәдениеті жоғары, нормасы бекем, стильдік тармақтары сан-салалы әдеби тіл өзінің конституциялық мәртебесіне сай болмақ. Сондықтан тілдік бірліктердің құрылымдық-функционалдық жағын сөз ете отырып, күнделікті өмірде қалай қызмет

істеп жатқанын барлау, бақылау ғылыми ғана емес, әлеуметтік те қажеттілікке айналып отыр. Олай дейтініміз, қазіргі нарық заманында мамандықтың небір жаңа түрлері пайда болды: банкир, менеджмент, маркетинг, баспасөз хатшысы, жарнамашы, мемлекет қызметшісі т.б. мамандық, кәсіп, лауазым иелері тілмен, оның жазбаша және ауызша түрімен жұмыс істейді. Тіпті олардың ісінің нәтижелі, табысты болуы тілдік коммуникацияны дұрыс ұйымдастыра білуімен, тіл бірліктерін, стильдік тәсілдерді, риторикалық амалдарды орынды, тиімді, әсерлі қолдана білуімен байланысты. Жоғары мектеп студенттерін кәсіби мамандыққа дайындауда қазақ тілі пәні оқытушысының рөлі аса жоғары болуға тиіс. Мұндай мәртебеге ие болу үшін оның байырғыша «лексиколог» болуы жеткіліксіз, яғни қазақ тілі лексика-фразеологиясы бойынша биолог, ботаник студентке омоним, синоним, антонимдерді оқытып қою мүлде жеткіліксіз, өйткені зердесі бар студент мұндай лексикалық бірліктерді мектептегі алған білімі бойынша да біледі. Филологиялық емес аудиторияда студент жастардың кәсіби мамандығын жетілдіруде халықтық білімге қатысты, тілдік білімге жататын ақпараттарды жүйелеп танытуда қазақ тілі пәні оқытушысының лингвокогнитолог, лингвомәдениеттанушы, лингвоелтанушы болуы бүгінгі күннің талабы. Сонымен, мақалада қазақ тілінің лексика-фразеологиялық жүйесінде жинақталған халықтық білімге тән ақпараттарды кәсіби мамандықпен байланыстыра оқыту жайы сөз болады.

Тірек сөздер: *халықтық білім, кәсіби мамандық, кәсіби біліктілік, когнитивтік база, кәсіби тұлға, коммуникативтік компонент, біліктілік компонент, тілдік компонент.*

Қазақ тілінің мемлекеттік тіл мәртебесін орнықтыру, қоғамдық өмірдің сан алуан саласында қолдануды өрістетіп түсу қазіргі таңда аса өзекті проблемалардың бірі болып отыр. Бұл-жалпымемлекеттік деңгейде қолға алынатын аса күрделі мәселелердің бірі. Олай дейтініміз Қазақстан Республикасында бірнеше саладан, саланың өзі бірнеше тармақтан тұратын әртүрлі ондаған, жүздеген мамандық бар.

Олардың көбі республикадағы жоғары мектепте дайындалады. Осындай мемлекеттік мәні бар іске тіл мамандарының қосар үлесі айрықша болуға тиіс және келелі міндеттер атқаруы қажет.

Жоғары мектепте маман дайындау, кәсіби білім беру, біздің ойымызша, бұрынғы дәстүрлі көзқарас бойынша терминология мәселесімен шектеліп келді. Мысалы, биолог студент – болашақ маман, оқулық көлемінде, пән шеңберінде биология саласы бойынша орысша-қазақша терминдерді игерумен шектелді. Оқытушы-

профессорлар, әр саланың мамандары терминдер сөздігін құрастырды. Алайда бұл атқарылған шаралармен мәселенің толық шешілмейтіні белгілі, өйткені кәсіби салалар, бұрынғыша айтқанда, ғылым салалары бойынша терминологиялық сөздіктер шығару мәселені шешудің маңызды алғы шарттарының бірі. Олай дейтініміз-терминдер белгілі бір кәсіби салада қолданылуға тиіс, бірақ кәсіби тіл тек термин атаулыдан ғана тұрмайды. Кәсіби сала мамандары бір-бірімен тілдік қатынаста термин емес тілдік бірліктерді де (единицаларды да) қолдануды қажетсінеді.

Бұдан байқалатыны кәсіби тұлғаның когнитивтік базасы құрылымдық жағынан бірнеше күрделі компоненттерден тұрады. Атап айтқанда, олар:

- кәсіби тұлғаның коммуникативтік компоненті;
- кәсіби тұлғаның біліктілік компоненті (мамандығы бойынша) ;
- кәсіби тұлғаның тілдік компоненті.

1. *Кәсіби тұлғаның коммуникативтік компонентіне* біз коммуникацияға қатысушылардың нақты қарым-қатынасты жүзеге асыру үшін қажетті әртүрлі білімдер жүйесін, яғни коммуниканттар ресми сөзде отбасындағыдай сөйлеуге болмайтынын, әлеуметтік ситуацияның басқа екені турасында ресми қарым-қатынастың этикасы, этикеті болатыны жөнінде білім жүйесінің болуы, сонымен бірге адресанттың өз әріптесінің әлеуметтік сипаты (қай әлеуметтік жікке жататыны, жасы, жынысы, интеллектуалдық сипаты, темпераменті т.б.) жөнінде білімнің болуы тілдік коммуникациядағы когнитивтік компоненттері болып табылады.

2. *Кәсіби тұлғаның біліктілік компоненті* оның мамандығына байланысты білімдер жүйесін құрайды. Мысалы, жоғары мектепте оқып жүрген биолог студент, осы сала бойынша біліктілік дағдысын қалыптастыра отырып, когнитивтік танымдық кәсіби білімдерін, оған қатысты ұғымдар мен категориялардың атауларын игереді. Ал кәсіби саладағы ұғым, категория, түсінік атаулының бәрі термин сөз арқылы объективтенеді, яғни репрезентацияланады. Кәсіби біліктілігін дамыту мен дағдысын дамыту барысында студент реферат, курс жұмысы, диплом жұмысы т.б. жазуға төселе бастайды. Алайда ұғымдар мен категориялар жүйесінің атаулары (терминдері) аталмыш мәтін түрлеріндегі орталық (ключевые) тілдік бірлікке айналады.

3. *Кәсіби тұлғаның тілдік компоненті.* Жоғары мектепте оқып жүрген студент, болашақ маман қазақ тілін, негізінен, отбасында, тұрмыста, мектепте үйреніп келеді. Осымен байланысты ол сөйлеуші

ретінде өзінің ой-сезімін айта алады, сондай-ақ тыңдаушы ретінде өзге адамның айтқан ой-сезімін түсіне алады. Ал мектепке келген соң, әртүрлі пәндерді оқып-үйрену барысында қазақ тілінің тұрмыстағыдан өзгеше екенін, оқып-үйреніп жатқан пән саласында қолданылатын арнайы атау сөздердің (терминдердің) мағынасын ұғына бастайды. Күрделі ойды жеткізудің арнайы тілдік-синтаксистік тәсілі бар екенін аңғарады. Қысқасы, эмоционалды, экспрессиялы, қарапайым сөздер пән саласында қолданылатын сөздерден (тілдік құралдардан) айырмасы бар екенін аңғара бастайды.

Мектеп аясындағы бұл тілдік танымы жоғары оқу орнына келгенде сол деңгейде қалып қоймай, тереңдей түсуі керек. Алдымен өз мамандығы бойынша тілдің лексика-фразеологиялық байлығын игеруі кеңейе түсуі қажет. Лексика-фразеологиялық байлық болашақ маманның ұлттық тіл негізінде термин түзуде, жаңа ұғымдарды репрезентациялауда аса қажет. Олай болмаған жағдайда, яғни сөз байлығы шектеулі болса, ана тілін өзінің кәсіби мамандығы саласында жарамсыз көретін теріс психологиялық күй кешеді.

Жоғары мектеп студенттерін кәсіби мамандыққа дайындауда қазақ тілі пәні оқытушысының рөлі аса жоғары болуға тиіс. Мұндай мәртебеге ие болу үшін оның байырғыша «лексиколог» болуы жеткіліксіз, яғни қазақ тілі лексика-фразеологиясы бойынша биолог, ботаник - студентке омоним, синоним, антонимдерді оқытып қою мүлде жеткіліксіз, өйткені зердесі бар студент мұндай лексикалық бірліктерді мектептегі алған білімі бойынша да біледі.

Қазіргі кезде филологиялық емес аудиторияда қазақ тілі пәнінен сабақ беретін оқытушы лингвоелтанушы, лингвокогнитолог, лингвомәдениеттанушы да болуы қажет. Өйткені тіл, тілдің лексика-фразеологиялық жүйесі әмбебап білімдер жүйесіне жатады. Тілдің сөз байлығында, фразеологиялық қорында халықтың өмір тәжірибесінен жинақтаған әмбебап білімдер бар. Ондай білім филолог- студентке ғана емес, биолог, ботаник, зоолог, құқықтанушы т.б. студенттерге де керек. Сөзіміз жалаң болмас үшін мысал келтірейік. Ботаник – студентке *Қаңбақ* өсімдік атауы десек, мүлде қызық емес. Ал осы атаудың мазмұн межесінде халықтың өмір тәжірибесінде жинақтаған білімін ашып көрсеткен қазақ тілі оқытушысы ботаник, биолог-студенттерді қызықтыра түсуі мүмкін. Өйткені ботаник–студент өзінің кәсіби мамандануы бойынша *қаңбақтың* латынша *salsola paulseni*, «алабұта тұқымдасына, сораның туысына жататын біржылдық шөптесін өсімдік» деген терминдік мағынасын жақсы біледі. Бірақ қаңбақ сөзінің мазмұнында мамандығын, рухани дүниесін байытатын білімдерді аңғара бермеуі мүмкін. Қаңбақ атауының мазмұн межесінде қамтылған халықтың когнитивтік біліміне қатысты мынадай бірнеше компонентті ашып көрсетуге болар еді.

-қаңбақ шөлді, сортаң жерлерде өседі;

-кураған кезде тамырынан үзіледі:

-желдің айдауымен жер бауырлап дөңгелеп жүреді;

-кейбір жерде сирек, кейбір жерде ұйыса өседі, өйткені тіреліп қалған жерінде тұқымын сол жерге шашады;

-қаңбақты өртегенде күл көп түседі, алаботаның күліндей ақшыл болады.

Алабота тапшы кезде күлінен сабын жасау үшін сақар қайнатады;

-байырғы қазақ тұрмысында қаңбақты сүт пісіргенде жалпылдақ отын ретінде пайдаланған. Өйткені ағаш отын үнемделеді. Ал ағашты отынға ысырап ету экологиялық қолайсыздыққа душар етеді. Қазақтардың тезек отынды пайдаланатыны да сондықтан.

Міне, қаңбақтың табиғаттағы, тұрмыстағы орны осындай. Сонымен қатар бұл атау адамдардың болмысына, мінез ерекшелігіне, қоғамдағы орнына байланысты бейнелі мағынада қолданылады. Мысалы, жеңілтек мінезді, бір орында тұрақтай алмайтын адамды *жел айдаған қаңбақтай* деп, жағымсыз мағынада бағалайды. Қоғамдағы ортада әлеуметтік орны шамалы адамды *«қаңбақтай салмағы жоқ»* дейді. Қаңбақтың табиғаттағы ерекшелігімен байланысты ұқсату заңы бойынша *жел айдаған қаңбақтай, қаңбақтай ойнатты, қаңбақтай ұшырды* деп метафора түріндегі сөз орамы қалыптасқан. Бұл – студент-ботаниктің (биологтың) тілдік білімін кеңейте түседі. Сөйтіп, студент-биологтың *қаңбақ* өсімдігі туралы өзінің мамандығы бойынша алған кәсіби білімін, лингвокогнитолог (тіл маманы) халықтық біліммен, тілдік біліммен байланыстырып, байыта түседі.

Филологиялық емес аудиторияның қазақ тілі пәні оқытушысы халықтық білімді (тұрмыстық білім деп те аталады), тілдік білімді қайдан іздейді, қайдан алады деген сұраудың болуы да бұл жерде заңды. Әсіресе, халықтық білімге тән ақпараттар сөздің мазмұн межесінде болады. Мысалы, онбестомдық «Қазақ әдеби тілі сөздігіндегі»[1] *Қалақай* деген өсімдік

атауын қарастырайық. Алдымен *қалақай* сөзінің онбестомдық сөздіктегі лексикографиялануына назар аударайық:

ҚАЛАҚАЙ зат. өс.1. *Тиген жерін дуылдатып ашытатын, емдік қасиеті бар өсімдік.* Бұлар аттарына мініп, бұл күнде алабота мен *қалақай* болып кеткен ескі қыстаудың орнын бір айналып шықты (Қ.Жұмаділов, Соңғы көш). Жөндерің бар маған сын тағатұғын, Тікеннен де қарақат қағатұғын. Мен *қалақай* емеспін, жазатайым, Тиіп кетсең, күйдіріп шағатұғын (Х.Ерғалиев, Көбік шашқан). О, менің сүттей аққан қос бұлағым! Жанымды *қалақаймен* оскылағын, Қайтсем мен адамдарды дос қыламын? Қайтіп мен – керуен сарай бос тұрамын? (М.Мақатаев, Шығ.). 2. Терм. <лат. *urtica*> *Қалақай тұқымдасына жататын бір не көпжылдық өсімдік* Онда А,С,К,В витаминдері өте көп болады (Ғалам ғажап.).

Қалақай көбелегі. Зоол. <лат. *aglais urticae*> *Нимфалидтер тұқымдасына жататын, көбінесе, Еуропа мен Азияның қоңыржай аймақтарында мекендейтін қанаты қара жолақты, ашық қызыл сары түсті көбелек.* *Қалақай көбелегі* тасалау жерлерде қыстайды. Ерте көктемде ұшып шығып, жұмыртқаларын қалақайдың (аты соған сәйкес қойылған) кейде сиырбүлдіргеннің жас өркендеріне салады (ҚҰӘ).

Сөздік мақаладағы қалақай атауының мазмұн межесін ақпараттың түріне қарай үш топқа бөліп қарауға болады:

1. Ботаник (биологтың) кәсіби мамандығына тікелей қатысты биологиялық ақпарат: латынша *urtica*. *Қалақай тұқымдасына жататын бір не көпжылдық өсімдік;*

Одан А,С,К,В витаминдері алынатыны

2. Ботаник (биолог) мамандығына жанама қатысы бар халықтық (тұрмыстық) білімге жататын ақпарат: тиген жерін дуылдатып ашытатыны, халықтық шипагерлікте қайнатпасын, тұнбасын әртүрлі ауруларды емдеуде қолданылатын емдік шөп екені т.б. Малшылар сиыр табынын қалақайлы қопаға, ескі қыстаудың орнына жаймайды, қалақайды көп жеген сиыр іші кеуіп өледі;
3. Тілдік білімге жататын ақпарат: тиіп кетсе, қалақай сияқты сөзбен шағып алатын адамдар болады.

Өсімдікке (мысалы, *қалақайға*) байланысты студенттің кәсіби білімдерін оқулықтарынан басқа әмбебап, салалық энциклопедиялар бойынша да байыта түсуге болады. Ал халықтық білімге байланысты ақпараттар, әсіресе, этнографиялық энциклопедияда молынан беріліп отырады. Ондай этнографиялық энциклопедияның жуырда үш томы жарық көрді.[2], [3],[4].

Қазақстан ғылымында СССР ҒА – ның академигі Қ.И.Сәтпаев, тұңғыш биолог ғалым Күдерин, математика ғылымдарының докторы академик О.Жәутіков, химия ғылымдарының докторы Б.Бірімжанов сынды ғалымдар тек кәсіби мамандықты аса жоғары деңгейде игерумен қатар өз саласында халықтық білімді де терең таныған, тілдік білімі де айрықша терең ғалымдар болды. Бұл сипат олардың ғылымдағы тұлғасын биіктете түсті, рухани дүниесі аса бай ғалымдар болды.

Филологиялық емес аудиторияда студент жастардың кәсіби мамандығын жетілдіруде халықтық білімге қатысты, тілдік білімге жататын ақпараттарды жүйелеп танытуда қазақ тілі пәні оқытушысының лингвокогнитолог, лингвомәдениеттанушы, лингвоелтанушы болуы бүгінгі күннің талабы. Бұл айтылғандарды еліміздің жоғары мектептерінде қазақ тілді кәсіби маманның тілдік тұлғасын қалыптастыруда мәні ерекше деп білеміз.

Әдебиет

1. Қазақ әдеби тілінің сөздігі Онбес томдық. XV-том. Алматы, 2011
2. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. – Алматы: DPS, 2011. - I-том: А-Д-736б.
3. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. – Алматы: РПК «Слон», 2012. - 2-том. Е-И-736б.
4. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. – Алматы: РПК «Слон», 2012. - 3-том. К-Қ-736б.

Этномәдени Бірліктер Мазмұнындағы Ұлттық Дүниетаным Сабақтары

Features of the Images of the National World Outlook in the Content of the Ethnocultural Units

ӘОЖ. 811.512.122373

Бисенбаева М.К.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дің докторанты

Атабаева М.С.

Абай атындағы ҚазҰПУ, ф.ғ.д., профессор

UDC. 811.512.122373

Bissenbayeva Atabaeva M.K.

PhD student of Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Atabaeva M.S.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai,

Doctor Philological Sciences, professor

Abstract: The language is studied in accordance with the person that is the main attention is paid to the communicative function of the language. In this regard, according to the principles of the anthropogenic paradigm, it is directed to a comprehensive disclosure of the cognitive communicative functions of the language. In anthropogenic research, a person is characterized as a conscious person who can speak and has his own world and his worldview. The language serves for man as a means of knowledge and communication. The language is the main way of conveying knowledge about the world which formed the recognizing of real being. The reality is depicted in the language of communication of being. The image of the world in the language is known through the consciousness that is perceived through the organs of a person's feelings and is formed as a result of processing information. Language is the image of real being and the form of constructing knowledge about the world and life. The image of the world is the main element of the human worldview and the concept of real being. The basis of the image of the world is universal categories as space and time, although these categories are generic and general in recognition of their ways and methods have a national character. The folk names (names) formed in the ethnological space passing from generation to generation are considered historical, cultural heritage of its national outlook, spiritual being. And also an important part of the value system. Any kind of material and spiritual culture that forms the basis of a national outlook appears when the people's space of existence is closely connected with it, thus developing the linguistic image of the world, it is formed through linguistic units and portrayed in vocabulary as a national feature of language. In this article the problems about the role of ethnocultural facts, and the basis of the national outlook in their content which through the essence of the Kazakh ethnos is transmitted, being a model of traditional culture and evidence of the world outlook, especially the significance and content of the branch with a regional character in the research studies of the anthropological direction of modern linguistics are considered.

Keywords: ethnocultural unit, linguoculture, ethnos, ethnolinguistics, linguistic -cultural studies, ethnolinguistic canal, material culture, spiritual culture.

Әр халықтың, ұлттың өзіндік дүниетанымы, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан рухани және материалдық мәдениеті оның тілі арқылы дәйектеледі, тіл – этнос болмысын танытатын құдіретті күш. Тіл – белгілі ұлтты дәйектейтін көрсеткіш. Тіл коммуникативті қасиетке ие ақпарат беруші таңбалар жүйесі болумен қатар, ұлттық мәдениеттің ажырамас, құрамдас бөлігі болып табылады. «Тіл – тек коммуникативтік құрал ғана емес, сонымен бірге ол әр халықтың тарихы, оның өмірі, тіршілігі, шаруашылығы мен мәдениеті» [1,152-б.]. Қай ұлт болмасын, сыры – тілінде, оның түп тамыры этностың мың-мыңдаған жылдар жүріп өткен тарихи жолымен, күнделікті тұрмыс-тіршілігінде өз қолымен, ақыл - ой, санасымен жасаған мәдениетімен, дүниетанымымен сабақтасып жатыр. Тілдің осы ұлт байлығын сақтап, қордалап ұрпақтан-ұрпаққа жеткізу қызметін, танымдық-аккумулятивтік, қасиетін Ә. Т. Қайдар «тіл феномені», «тіл әлемі» деп атайды. Осыған орай, «... тіл феноменін - «*тіл әлемін*»: этностың өзін танып-білудің қайнар көзі, біліктіліктің кәусар бұлағы десек, артық айтқандық емес. Бұл ұғымның ауқымына тілдің барлық қасиеті түгел сыйып тұрғандай: этностың дүниеге келуіне ұйытқы болған да – тіл, рухани-мәдени өмірінің өзегі де, өзін-өзі танып-білудің өлшемі де – сол тіл т.т. Осының бәрі «тіл әлемінен» табылады» деп анықтай келе, «Сонымен, тіл әлемі» дегеніміз – этнос болмысына қатысты мыңдаған, тіпті миллиондаған мағыналық бірліктердің жиынтығы, синтезі» [2,11-б.], - деп қорытындылайды.

Философтардың пайымдауынша, мәдениет – философиялық ой-талғамның аса маңызды, терең теориялық мәнді ұғымдарының бірі.

Мәдениет – адам әрекетінің, саналы қызметінің көрінісі, сол себепті оған материалдық жетістіктер де, рухани жетістіктер де жатады. «Басқаша айтқанда, адам болу үшін еңбек құралдарын жасауы, сөйлесуі, пікір алысуы, түсінісуі қажет. Міне, сол алғашқы еңбек құралдары, сондай-ақ *мақал-мәтелдер* ежелгі мәдениет ескерткіштері болып табылады деп, «Өмір алды – тірлік, ырыс алды – бірлік», «Көңіл жүйрік пе, көк дөнен жүйрік пе» т.б. мақал-мәтелдерді талдау арқылы олардағы әлеуметтік дүниетанымдық пікірлерді көрсетеді, оның бастысы қауымдасып өмір сүру тиімді екені, қоғам дамуы үшін әртүрлі әлеуметтік топтардың да шаруашылық түрлерінің де бірдей қажет болатындығы, ойдың істен шапшаң екені, одан жүйрік еш нәрсе жоқтығы пайымдалады [1,326-б.].

«Мақал-мәтел – әрбір халықтың көне де байырғы рухани қазынасы. Ол бастауын адам баласының тым ертедегі саналы қоғам құрған балаң кезінен алып, ғасырлар бойы еленіп-екшеліп, сұрыпталып, толассыз толығып келе жатқан жанды құбылыс, халық даналығының қордаланып жиналған қоры, атадан - балаға, ұрпақтан - ұрпаққа ауысып келе жатқан рухани мирасы» [3,6-б.]. Халық даналығының «Ми ойлағанды тіл тындырады», «Мақал қайдан шығады, ой болмаса. Киіз қайдан шығады қой болмаса» дегенде, халықтың табиғат пен оның даму заңдылықтарын танып-білу, тұрмыс-тіршіліктің, өмір сүрудің заңдарын терең ұғыну мен жете меңгеруден туындаған ой-тұжырымын, тәжірибе-тағылымын түйіндеп, қорытып, бейнелі бір ауыз сөзге сыйғызып жеткізу мақсатын көздегені анық. «Адамның өзі жетпеген жерге сөзі жетеді», «Тіл – көңілдің кілті» т.б. мақал-мәтелдер даналық ойдың, этнос дүниетанымының түйіні -

мақал-мәтелдерде дегенді аңғартады. Мақал-мәтелдер мазмұнындағы дүниетаным сабақтары сарқылмас байлық. Осыған орай, Ә.Қайдар: «Мақал-мәтелдер – халықтың атамзаманғы өткен өмір-тіршілігі мен бүгінгі болмысын болашағымен жалғастыратын “алтын арқау”; олар-рухани, мәдени салт-дәстүрді жалғастырудың, адамдар санасында, қоғам жадында, тілінде, ділінде сақталуының бірден-бір кепілі. Бұл қазына – байлықтан айырылған этникалық қауым – өзінің өткен өмірінен айырылды деген сөз, ондай қауымның болашағы да жоқ» [3,7-б.], – деп есептейді. Ұрпақтарын өнегелі, саналы, білімді етіп тәрбиелеуге қазақ қауымы ежелден-ақ үлкен мән берген, сол себепті сөз өнері, оның мақал-мәтелдері – қазақ этносы үшін салт-дәстүрдің көрінісі, рухани өмірдің ұйытқысы. «Олар – ұрпақпен бірге мәңгі жасай беретін, ескірмейтін асыл қазына және заман талабына сай жаңғырып, жаңаланып отыратын жанды да өміршең құбылыс» [3,7-б.]. Мақал-мәтелдің рухани мәдениет ескерткіштерімен қатар қойылу себебі олардың ұлттық дүниетанымды айшықтау құдіретінде деуге болады.

Осындай тұжырымдарға орай, қазіргі тіл ғылымы тілдің «қарым-қатынастың аса маңызды құралы» қызметімен қатар, танымдық қызметіне, мәдениеттің көрінісі қызметіне айрықша мән береді. Ал мәдениет адамсыз, адамның еңбегінсіз жасалмайды. Мәдениет – адамның саналы іс-әрекетінің жемісі, ал тіл сол нәтижені адам ақыл-ойының даму үдерісінде көрсетіп, танытып отырады. Әр тарихи дәуірдің өзіндік мәдениеті, әр халықтың өзіне тән салт-дәстүрлі мәдениеті болатыны белгілі. Мәдениет ұғымы мен мәдениеттің шығу негізі жайында философтардың пайымдауына қарағанда: «Мәдениеттің

негізі – еңбек. Еңбек неғұрлым күрделі болған сайын, мәдениет те жаңа сипат алып отырады» [1,327-б.]. Еңбектің күрделенуі белгілі ұлттың әлемді танып, оның қыр-сырын меңгеруі арқылы ұлттық санасының кеңеюімен, дүниетанымының жетілуімен байланысып жатады, сондықтан «мәдениет – адам қызметінің жемісі» саналады, адамның өмір сүру үдерісіндегі қажеттілігін өтеуге негізделеді. Осыған орай: «Мәдениет қандай түр алса да, адамдық мазмұнда болады. Тек өзгертуші, жасаушы субъект ретінде ғана адам мәдениетті қабылдайды, дәлірек айтсақ, тарихи процестердің субъектісі болып табылатын адамның қоғамдық, материалдық және рухани қызметінің барлық саласы мәдениет деген жалпы ұғым арқылы түсіндіріледі. ... Мәдениеттің ерекшелігі сол: ол – тек объективті шындық түрі ғана емес, шығу тегі жағынан алғанда, объективті мазмұны. Мәдениеттің материалдылығының өзі – оның шығу көзі адамға байланыстылығында. Адамның өмір сүру әдісі мен объективті қызметі негізінде ғана мәдениет материалдық сипат алады. «мәдениет туындысы дегеніміз – адам тұрмысының затқа айналған мәні» [1,329-б.], – деп анықталады. Олай болса, қай этностың да мәдениеті дайын зат ретінде, заттық түр ретінде өмір сүреді деп, топшылауға болады. Әдетте, материалдық мәдениет өндіріс құрал-жабдықтары, сәулет өнері мұралары арқылы белгілі болса, рухани мәдениет: кітап, қолжазба, қылқалам шығармалары арқылы, сонымен қатар, өлең-жыр, ауыз әдебиеті үлгілерінде көрініс табады. Бұның барлығы – әр дәуірдегі адамның ақыл-ой, дүниетанымының жемісі, «мәдениет субъектісі – адам» өзінің алдындағы осы мәдени мұраны зерттеп, зерделеп жетілдіріп, дамытып отырады. Сол себепті мәдениеттің қай түрінде де, «Заттың

мәдени бағаға ие болуы үшін ең алдымен адамдық сипат алуы керек» [1,329-б.], - деп есептеледі.

Сөйтіп, философтардың пайымдауынша, материалдық және рухани мәдениет арасында терең бірлік бар, өйткені олардың екеуі де адам қызметінің нәтижесі болып табылады, оның бастауында «рухани басы – адамның материалдық формаға айналдыратын идеясы, жобалары, ойлары тұр. Дегенмен мәдениетті: «... материалдық және рухани деп бөлу көбінесе шартты түрде болады, өйткені шынайы өмірде олар тығыз байланысты, бірімен-бірі сіңісіп, толықтырып тұрады. Тек материалдыққа немесе руханиға жатқызуға болмайтын мәдениеттің бірқатар түрі бар (экономикалық, саяси, экологиялық, эстетикалық)» [4,9-б.]. Материалдық мәдениет пен рухани мәдениеттің «шарттылығына» байланысты М. Бижанова: «... материалдық мәдениетке жататын киіз үй және оның жабдықтары, тұрмыстағы пайдаланылатын бұйымдар рухани мәдениетке жататын қолданбалы өнермен, қолөнерімен астасып жатады. Ол тек баспана немесе тұтынылатын зат ғана емес, олардағы таңбалар мен рәміздерден сол халықтың дүниетанымын, салт-дәстүрін аңғаруға болады» [5,9-б.], - дейді.

Т.Ғабитов рухани мәдениет рухани өндіріс саласынан және оның нәтижелері – дін, өнер, мораль, ғылымнан құралады: «Моральдық мәдениет – адамдардың жасаған заттық және рухани құбылыстарының әлемі ретінде түсінілетін мәдениет, онда дүниені игерудегі, адамның дүниедегі орнын анықтаудағы, адамның тірі жан және әлеуметтік субъект ретіндегі тектік қабілеттері мен мүмкіндіктері

дамытылған, адамдық күштері іске асырылған» [4,9-б.], - деп көрсетеді, өйткені «Мәдениет – адамның текті жан ретінде қалыптасу нәтижесі». Моральдық мәдениетті қоғам мен индивидтер қол жеткізген адамгершілік деңгей, әлеуметтік субъектілер қатынасындағы адамгершілік, сонымен қатар моральдық мәдениетті адамдар арасындағы қатынаста мақсатқа жету жолындағы өзін-өзі және өзгені бағалау бағыты ретінде анықтауға болады. Адамзат қоғамы мәдениетінің дамуына жаңашылдық пен дәстүр тән, бұл екі сала мәдениет дамуы үдерісінің екі жағы саналады, өйткені мәдениет тұрақты және өзгермелі компоненттерден тұрады. «Мәдениеттегі тұрақтылық, «инерциялық» – бұл дәстүр. Дәстүрде мұрагерлік элементтері: идеялар, құндылықтар, дәстүрлер, салттар, дүниетану тәсілдері сақталып, ұрпақтан ұрпаққа беріледі. Дәстүрлер рухани мәдениеттің барлық формаларында болады. Ғылыми, діни, моральдық, ұлттық, еңбек және басқа дәстүрлер... Соның арқасында қоғам дамиды, жас ұрпақ... адамның қол жеткізген тәжірибесін, мәдениет нормасын игереді». Т.Ғабитовтың тұжырымдарында, дәстүрлер жүйесі қоғамдық организмнің тұтастығын, тұрақтылығын бейнелейді. Ескі рухани құндылықтарды, тарихи естелікті ұмыт қалдырып, рухани өмірді жақсарту мүмкін емес, дегенмен рухани өмір жаңармай тұрмайды, ал шығармашылық, өзгеріс қоғам дамуының көріністері болып табылады. «Дәстүрлер мен жаңарулар бірлігі – кез келген мәдениеттің әмбебаптық сипаттамасы» [4,11-б.].

Ұлттық мәдениет – дәстүрлі мәдениет, азды-көпті «жаңарғанымен», әр ұлттың өмір сүру ережелерінің жиынтығы, салт-дәстүрінің,

әдет-ғұрпының көрінісі, мінез-құлық, адамгершілік нормаларының қоғамдық сана арқылы ғасырлар бойы қалыптасқан заңдылықтары. Ұлт мәдениетсіз болмайды, ұлттық мәдениетті танытушы құрал Тіл екендігі – дәлелдеуді қажет етпейтін шындық. Осы мәселеге қатысты, З. Қ. Ахметжанова: «Этнический Ренессанс современных научных исследований проявился в повышении интереса к проблеме взаимодействия национальной культуры и языка, наиболее существенным аспектом которой выступает рассмотрение культурного пространства этноса сквозь призму языка. Этот аспект мы обозначили как **культура в зеркале языка**» [6,3-б.], - дейді. Мәдениет тілде таңбаланады, сондықтан да тіл – мәдениет көрінісі, мәдениетті таныту құралы болып табылады. Мәдениеттің таңбалық сипаты дегенде, оның тілдік таңба семантикасы арқылы айшықталуы деп түсінуге болады. Тілдік таңба мен мәдени таңба арасындағы сабақтастық этномәдени мазмұн арқылы пайымдалады. Тіл – тек мәдениетті танытушы құрал ғана емес, тілде мәдениеттің арқауын құрап, негізін қалайтын ұлттық рухтың ізін айқындап тұратын ұлы күш сақталады. Мұндай арқауы берік жалғастық пен сабақтастықты З.Қ. Ахметжанова этнос дамуының кепілі санайды [6,7-б.].

Мәдениет тілде таңбаланады дегенде, мәдени мазмұнның тілдік таңбалар арқылы берілуін, оның тілдік таңбалардағы көрінісін айтады. Тілдік материал, этномәдени бірліктер, этностың тұрмысы әлемге көзқарасы, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, ой-өрісін білуге дерек болады, бұл топқа енетін лексика материалдық және рухани байлықты мол қамтиды. Лингвомәдениеттану

ғылымында осы этномәдени мазмұнды тілдік және қатысымдық бірліктерді *лингвокультурема* деп атау қалыптасқан. *Лингвокультурема* – лингвистикалық және экстралингвистикалық ұғымдардың диалектикалық байланысын танытатын кешенді деңгейаралық бірлік, терминді алғаш ұсынған В.В. Ворбьев [7,44-45-бб.] болатын.

К.К.Каримованың:

«Лингвокультурема – это единица языка и дискурса, которая может быть представлена словом, словосочетанием, которая образуется в результате трансформации элементов когнитивного сознания в языковые пресуппозиции и перерастает в культурно-прагматические компоненты языковой семантики. Аккумулируя важнейшие понятия материальной и духовной культуры, лингвокультурема транслируются в языковом воплощении от поколения к поколению» [8,38-б.], - деген тұжырымына орай, З.Қ. Ахметжанова лингвокультурема қатысым әрекеті мен бейвербалды таңбалар (проксема, табу, т.б.) қызметін жүзеге асыратын дискурстың бөлігі ретінде көріне алады деп есептейді [6,9-б.]. Лингвокультуремаарды жіктеуде де әртүрлі көзқарас бар, З. Қ. Ахметжанова, біріншіден, лингвокультуремаардың мағынасына, екіншіден, тіл мен сөйленімге қатысы ұстанымын басшылыққа алады. Осы белгілеріне байланысты лингвомәдени бірліктерді:

- халықтың материалдық мәдениетін танытатын лингвокультуремаар;
- аксиологиялық, яғни халықтың рухани құндылықтарын танытатын лингвокультуремаар;

● халықтың коммуникативтік мәдениетін бейнелейтін лингвокультуремалар, сөйлесім әрекетіне байланысты туған лингвокультуремалар [6,9-б.],- деп бөледі. Жоғарыда аталған мақал-мәтелдер осының үшінші тобына жатады.

Ежелгі қазақ дәстүрінде жылқы малының еті мен қоса сүтін де пайдаланған, **қымыз** – қазақ халқының дәстүрлі сусыны. Қазақ мәдениеті де тілі тәрізді бүкіл қазақ қауымына ортақ, біртұтас, дегенмен ұлан-ғайыр қазақ жеріндегі тұрғындар тілінде аздаған аймақтық сипат көрініс береді. **Қымыз** атауының варианты сөйленістерде кездеспейді, айырмашылық **қымызды** қолдануға қатысты бірен-саран ұшырасады. Таулы Алтайдағы Қошағаш қазақтары тілінде **қымыздау** – қымыз ішу үдерісінің атауы «Қазір қымыздап алайық, сонан соң сыртқа шығамыз (Тау., Қош.). Мәдениет түрлері бірімен-бірі тығыз байланысты, бірінен-бірі туындап отырады. Биені сауып, сүтін азық ретінде пайдалану бастапқыда күнкөріс қажеттілігі болса, дүниетаным кеңейген сайын бие сүтінің пайдалы қасиеттері де ашылады. Енді қымыздың сусын қызметі маңызды бола бастады, осыған орай, оның толып жатқан түрі мен қымызды пайдалану салттары да өмірге келеді, өйткені адам баласы ішкен-жегеніне ғана мәз бола бермейді.

Осындай салттың бірі – **биебау/қымызмұрындық** аталады, оның сөйленістерде – **қымыз мұрын/ қымыз тұрып** тәрізді дублеттік қатарлары бар.

Қымыз мұрын – биені байлағанда бірінші рет ішілетін қымыз (ҚТАС, 454). Жамбыл облысының Мойынқұм, Шу, Мерке аудандарында кездеседі (Қымыз мұрынға

чақырмадың деп өкпелеп жүр (Жамб., Мер.). Қымыз тұрыптың да білдіретін мағынасы осы, тек бұл нұсқасы Ресейдегі Омбы облысы қазақтары тілінде ұшырасады.

Қазақтың дәстүрлі мәдениетінде бие байлап, қымызмұрындық / биебау беру тоймен тең, себебі ол – көшпелі қазаққа сарылған алты ай қыстан аман шығып, жаңарған жер-дүниемен, ауыл-аймақ, ел-жұртымен қауышу сәтінің, арқасын кенге салып мейірлену сәтінің көрінісі, өмір жалғастығының шындығы, өмірдің ырғағы. Осыны қызықтауға бір ауыл екіншісін “биебауға” шақырыпты” (Қытай қазақт.) десіп, барын киіп, бақанын асынып ерекше шаттық күй кешеді, сағынып көрісіп, барыс-келістерін жалғастырады [9, 208-209-б.]. Қазақтың дәстүрлі мәдениетінің осындай салт, жоралары Атамекеннен шет жүрген қазақ диаспорасы арасында ұзақ сақталғаны байқалады. Бұл белгілі жазушы Қабдеш Жұмаділовтің «Соңғы көш» романында төмендегіше суреттеледі:

...Алдыңғы күні Қанағат үйі мал сойып, көршілері ауылдың шетіндегі **желіге шашу шашып, бие байлаған**. «Биебауға» бөтен ешкімді шақырмай, өздері қызықтады. Саны аздау болғанымен, шетінен сүтті, мама биелер кешеден бері Қанағат үйінің үлкен **қара сабасын** еміздіктетіп, алқындырып тастаған. Бұрынғы аталардан мұраға қалған **күміс сапты піспек, шытыралы қоңыр тегене, әбден қымызсіңді** болып, мейіздей қатқан **бүйрек ожау** теңнен алынып, қайтадан іске қосылды. Кеше күні бойы күрпілдетіп пісілген қара саба айналасына **қымыз** иісін аңқытып, ауылдың еркек-әйелі мерекені күткендей бүгін айрықша көңілді еді. ...

*Естайлар келгенде, ауылдың үлкен-кіші, бала-шағасы тегіс Қанағат үйінде жиналып отыр еді. Алдарында үлкен **тегене қымыз**, бәрінің жүзінде қуаныш нұры ойнайды. Естай мен Жолбарысты сыйлап, төрден орын берісті. Қанағат **дастарқан** шетінде малдасын құрып, **оюлы бүйрек ожаумен қымызды** өзі сапырып отыр. Бетіне бүртік-бүртік май түскен уыз **қымыз сырлы тегенеде** баяу көпіршіп тын алады. Алғашқы **қымыздан** ауыз тигенше, асыққан жұрт еріндерін жалап еріксіз жұтынады. Алайда үй иесі асығатын емес, қою **қымызды** көтере-көтере сапырып, жағалай тұрған кеселерге құя бастады. Зипа бір тізерлей жайғасып, **қос білезік** салған ақ білегін соза жұртқа **қымыз әперіп** отыр. Кеселерге түгел **қымыз** құйылып болғасын, бидің өзі қол жайып **бата істеді** (Қ. Жұмаділов). Бұл мәтін **биебау** салтының бір көрінісін бейнелейді. Мәселе шақырылған адамның санында емес, дәстүрді құрметтеуде болып отыр, жыл айналып бір келетін бие байлау маусымын ежелгі қазақ аса қадірлеген, сағынышпен күткен. Осы салтанатқа теңде жатқан қадірлі ыдыстарын шығарып, қыз-келіншек әдемі киімдерін киіп, әшекейлерін тағынған. Шағын мәтіннен атадан балаға ауысып келе жатқан қолөнері бұйымдарының неше үлгілерін, материалдық мәдениет пен рухани мәдениеттің тоғысуынан пайда болған салтты көруге болады. Ең бастысы қымызды баптау – өнер, оны үлкен аналар, салихалы бәйбішелер атқаратын болған. Осы өнерді ұрпақтарына үйретіп отырған. Бұл мәдениеттің кумулятивтік қызметі.*

Ал бие ағытылар алдында ел-жұрт қайта жиналып, **сірге жияр** [10,90-б.] жасап, өткен жазға ризашылығын білдіріп, келер көктемде тағы да мал-жаны аман кездесуге

үміт артады. Бұл – көшпенділердің талай дәуірлерге созылған тіршілігінде қалыптасқан салт-дәстүрлерінің бір мөлтегі, осындай этномәдени бірліктер арқылы қазақ этносының көшпелі тұрмысы, мінез-құлқы, олар бағалаған, пір тұтқан құндылықтары айшықталады, оның табы қарапайым **биебау/қымызмұрындық/қымызмұрын/қымыз тұрып,сірге жияр** сияқты этномәдени бірліктерде сіңіп қалған [9,208-209-бб.].

Аймақтық сипаттағы этномәдени бірліктердің әдеби тілде баламасы болмауы да немесе басқа атауы болуы да мүмкін. Этнолингвистикалық зерттеулерде аймақтық сипаттағы бірліктер дереккөз ретінде қолданылады, олардың этномәдени мазмұнды бірліктерін *этнодиалектизм* атау ұсынылған [9,23-б.]. Этнодиалектизмдер – қазақ диалектілері тұрғысынан алғанда, қазақ этносы мәдениеті атты үлкен арнаның белгілі аймақтардағы көздері: сөз символдары мен тілдік таңбалары. Этнографиялық мазмұнды диалектілік сөз сол аймақ тұрғындарының тыныс-тіршілігі, салт-дәстүрі сияқты ерекшеліктерді білдіріп, қазақ мәдениеті аталатын кең арнаның бір саласы ретінде қызмет атқарады.

Әдебиеттер

1. Кішібеков Д., Сыдықов Ұ. Философия-Алматы: Қарасай, 2008.-360 б.
2. Қайдар Ә.Т. Қазақ тілінің өзекті мәселелері.-Алматы: Ана тілі, 1998.-304 б.
3. Қайдар Ә.Т. Халық даналығы (қазақ мақал-мәтелдерінің түсіндірме сөздігі және зерттеу).-Алматы: Тоғанай,2004.-560 б.
4. Ғабитов Т. Қазақ мәдениетінің рухани кеңістігі.-Алматы: Раритет,2013.-400

5. Бижанова М.А. Түркі даналығындағы бақыт метафизикасы.-Алматы:ҚР БҒБ ҒК ФСДИ, 2013.-204 б.
6. Ахметжанова З.К., Оналбаева А.Т., Умирзакова З.А. Культура в зеркале языка: Алматы:Елтаным,2014.-480 с.
7. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы).-М:РУДН,1997
8. Каримова К.К. Трансформация лингвокультурем романа М.О.Ауезова«Абай жолы» при прямом и опосредованном переводе:дисс. ... канд. филол. наук.- Алматы, 2008
9. Атабаева М.С. Қазақ тілі диалектілік лексикасының диалектілік негізі.- Алматы: Білім, 2006.-288 б.
10. Кенжеахметов С. Жеті қазына.- Алматы: Ана тілі, 1997.- 128 б.

Этномәдени құндылық ретіндегі «ат» ұғымының «жылқы» концептісіндегі символдық сипаты

Symbolic characteristics of the word "workhorse" in the concept of "horse" as an ethnic and cultural value

TAIZHANOV Ulan
PhD, KazNPU named after Abai, Almaty/KAZAKHSTAN
ulan.tayzhanov@mail.ru

Abstract: Symbolic characteristics and semantic structures as an ethnocultural value in the axiological linguistics and the needs for the definite preconditions are comprehensively considered in the article. The author aimed to reveal the symbolic characteristics of the word “workhorse” within the framework of the concept of “horse”: the historical roots and social needs of the appearance of "horse" cult in the Kazakh language, the conceptual quality and structure of “horse” according to its use in human life, the meaning and characteristics of the language units which made on the basis of those names, the notion and explanation of the “horse” concept are considered in the article. And the symbolic character of the word “horse” is theoretically based and clearly defined and analyzed through the concrete text examples. The position of language units related to the word “horse” is identified in the language system. On the basis of this the cultural and spiritual outlook, national cognition of the Kazakh people are also determined according to the word “horse”. The given language units are considered as a concept in the article because of their direct relation to human mind, knowledge, experience. The collected language materials are analyzed not only linguistically but also from lingvoculturology viewpoint. As the result of this research it is identified the world outlook nature of the language units according to the horse and ethnoculture characteristics is disclosed. The spiritual and material-household lexicon according to the horse is an integral part of the Kazakh traditions and customs. The lingvocultural and social meaning of the horse relation to the spiritual and material culture of ethnos, national economy are studied. The author has been guided by the principles of “Language picture of the world” theory of anthropocentric and cognitive linguistics. The new findings are presented in the article: the appearance of the concept (symbolic and ideological roots), on the basis of historical continuity principles of the nation, the picture of horse on the state emblem, polysemy value (symbolic and cognitive, etc).

Keywords: axiological linguistics, value, symbol, concept, workhorse, horse, ethnoculture.

Аннотация: Мақалада аксиологиялық лингвистикадағы этномәдени құндылық ретіндегі символдардың қасиеттері мен мағыналық құрылымдарын, сондай-ақ белгілі бір алғышарттарға деген қажеттіліктері жан-жақты қарастырылған. Осы мақсатта «Жылқы» концептісінің аясындағы «ат» сөзінің символдық сипаттарын ашып көрсетуді көздейді: «ат» культінің қазақ халқында пайда болуын тарихи тамырлары мен әлеуметтік қажеттіліктері, адам өміріндегі, халық тұрмысындағы қолданылуына қарай «аттың» концептік сапасы мен құрылымдық құрамы, сол атаулар негізінде жасалған тілдік бірліктердің мағыналары мен мағыналық реңктері, білдіретін ұғым-түсініктері қамтылған, және ондағы «ат» сөзінің символдық мәнінің орны теориялық жағынан негізделіп, нақты мәтіндік мысалдармен дәйектеліп анықталған. Жылқыға қатысты тілдік бірліктердің тіл жүйесіндегі алатын орны анықталып, осылардың негізінде халқымыздың жылқы туралы мәдени-рухани әлемін, дүниетанымы, ұлттық болмысы айқындалды. Көрсетілген тілдік бірліктер адамның ақыл-ойымен, санасымен, білімімен, тәжірибесімен тығыз қарым-қатынаста алынып, олар концепт ретінде қарастырылды. жинақталған тілдік материалдар тек тілдік тұрғыдан ғана емес, сонымен бірге олар лингвомәдениеттаным тұрғысынан да талданды. Осы ізденістердің нәтижесінде жылқыға қатысты тілдік бірліктердің дүниетанымдық табиғаты анықталып, этномәдени сипаты ашылды. Жылқыға қатысты рухани және материалдық лексика қазақ халқының

мәдениетінің, салт-дәстүрі мен әдет-ғұрпының ажырамас бөлігі екендігі айқындалып, жылқының этностың рухани және материалдық мәдениетімен, халықтың шаруашылығымен байланысының лингвомәдени, әлеуметтік мәні зерделенді. Мақалада антропоцентристік және когнитивтік лингвистиканың «Ғаламның тілдік бейнесі» теориясының қағидалары басшылыққа алынды. Мақалада өзіндік жаңа тұжырымдары ұсынылған: символдық, идеялық тамырынан пайда болуы, ҚР мемлекеттік гербінде бейнеленген пырақ арқылы символдық-таңбалық негізде тарихи сабақтастық ұстанымын ұстанатыны, символдық, когнитивтік көп мәнділігі т.б.

Түйін сөздер: аксиологиялық лингвистика, құндылық, символ, концепт, ат, жылқы, этномәдениет

Белгілі бір этникалық топқа тән этномәдениеттің құрылымы аса күрделі. Оны құраушылар қатарында сол этностың тілі, рухы, салт-дәстүрлері, мінез-құлқы, дүниетанымы, көзқарасы, сенім-нанымы (діні), тарихы, мәдениеті кешенді қалыпта табылады. Этномәдениеттің белгілі бір жүйесін құрайтын осы кешенді қалпы арқылы этносты танып, біле аламыз. Ол туралы Е.Е. Жанпейісованың ізденісінде тұжырымды айтылған: «Рухани мәдениет негізінде халқымыздың ... өзіндік дүниетанымдары мен құқықтық, қоғамдық нормаларына ... қатысты талай құнды дерек бар. Ол жалпы этносты танудың құралы»¹

Этномәдениеттің негізгі құрамдас бөлігінің бірі тіл болатын болса, тіл өз кезегінде іштей сан салалардан құралады. Тілдің салалық байлығын молайту құралдарының қатарында символ үлкен маңызға ие. Н.Н. Рубцовтың «Символ мәдени құндылықтардың және мәндерді білдірудің көлемді де мағыналы, өнімді де шоғырлы формасы»² деген анықтамасы символды лингвистикалық, этномәдени құндылық ретінде қарастырудың дәйекті екенін меңзейді. Символ жекелеген зат, нәрсе арқылы жалпы бейнені елестетуді

көздейді. Бұл оның көп мағыналы болуының алғышартындай. «Символ әрқашан көпмағыналы», - деген К. Юнгтың сипаттамасы, символдың осы құрылымының күрделілігінен туындаса керек.³

Символ – белгілі бір ұғымның образдалып берілуі. Символ айтайын деген бір ұғымның объективті мағынасын жеткізіп жатпайды, адамдардың оны өз пайымында түсінуі көзделеді. Сондықтан олардағы астарлы ойдан адамдар өздерінің интеллектуалдық және лингвотұлғалық деңгейі мен бағытына, ашынып-тұшынуына байланысты өзінше әсер алады. Табиғаттың бойынан табылатын белгілерден адамға тән уәж (мотив), ұқсастық пен үйлесім іздейді. Бейнелеп айту, астарлап жеткізу халықтың өмір-салтына, наным-сеніміне, ой-өрісіне, мінезіне байланысты болып келеді. Ішкі сезімдерді символ арқылы жеткізе алған қазақ символизмі туралы С. Кенжеахметов: «Қазақ халқының символизмі ұлттық психологизмге негізделген»⁴ – деп тұжырымдауы да содан болса керек. Символ, шын мәнінде, тілдің когнитивтік болмысындағы белгілі бір немесе одан да басқа идеялары мен идеалдарының нақтылы

¹ Жанпейісова Е.Е., Рухани мәдениет лексикасы. Автореферат. Филол.ғыл. канд. Алматы, 1996.

² Рубцов Н.Н., Символ в искусстве и жизни. Москва, 1991.

³ Юнг К., Либидо, его метаморфозы и символ. Санктпетербург, 1994.

⁴ Кенжеахметова С. А., Жеті қазына. Алматы, «Ана тілі». 2003.

түрде көрінуі. Оның бұл сипатына Ю.М. Лотман да көңіл бөлген: символдың белгілі бір мазмұн идеясымен тығыз байланысты екенін айтқан.⁵

Идея адам мен қоғамды қозғаушы күш. Идея дами келе орнығып, идеалға айналады. Идеал өз кезегінде символдық қуатқа ие болады. Ал символ болса, өзінің бастау көздері идея мен идеалдың мазмұнын өз бойында сақтайды, сонымен бірге оны байытып, жаңа ұғымда көріне алады.

Мысалы «ат» (жылқы) деген объективтік ұғым адам өміріндегі қызметі мен маңызына қарай келе-келе «Ер қанаты – ат» (қазақ мақалы) деген идея дәрежесіне көтерілген. Ол идеяның мазмұны: атты сақтау керек, бағу-қағу керек, көбейту керек, сұрыптау керек, дұрыс күтіп міну керек т.б. Бұл идея бірте-бірте адам үшін ең керекті нәрсе ретінде идеалға айналып, символдық мәнге ие болғанын көреміз. Мысалы, фольклорда аталатын «Тайбурыл» деген ұғым (Қобыланды батыр жырындағы) идеалды жүйрік аттың символына айналған.

Аксиологиялық лингвистикада этномәдени құндылық ретіндегі тілдегі символдық сипаттары жан-жақты зерттелген. Символ – мағына-мәні жағынан күрделі құрылым. Ағылшын ғалымы В. Тэрнэрдін: «... символдардың бір-бірімен өрілуі тек қана табиғи орта туралы хабар берумен шектелмейді, сонымен бірге символ – этикалық, эстетикалық ұғым, түсінік, тәрбие жайында бай мәлімет берерліктей қойма болып табылады. Әрбір символ – ақпарат

казынасы»⁶ деп айтқандай, символдық ұғым белгілі бір мазмұнды басқаша формада бейнелеуімен кең мағынада түсініледі.

Символдың адам санасында пайда болуының және сол арқылы оның мәдениеттің түрлі салаларында өмір сүруінің табиғаты Қ.Ә. Жаманбаеваның зерттеуінде біршама көрсетілген: «... ішкі терең қажеттіліктер символдар арқылы оянады. Бұл процесс санаға эмоция арқылы белгілі болады. Енді өз кезегінде сана ішкі қажеттілікті қанағаттандыру үшін қайтадан символдар дүниесіне жүгінеді. Сөйтіп терең негізі бар қажеттіліктердің сипаты символдар арқылы анықталады. Сана сыртқы факторларға таңдаулы түрдегі тәуелділігін немесе ішкі өсу, жетілу қажеттілігін белгілі бір модельдің, форманың бойына жинақтау арқылы шешеді.⁷

Символдың мағыналық құрылымы символданған құбылыс образының мазмұн шегінен әлдеқайда кең: ол объективтік және сыртқы ассоциацияланумен бірге мүмкіндігінше жоғарыда айтылғандай, кең идеяға ие болады, «кез-келген символ өзі бейнелейтін құбылыстың шегінен алшақтайды».⁸ Символдың көп мағыналылығы бір-бірімен ұқсастық және ассоциация негізінде уәждіктің туындауымен байланысады.

⁵ Лотман Ю.М., Символ в системе культуры. Тарту., 1987.

⁶ Тэрнэр В. М., Символ и ритуал. Москва, 1983.

⁷ Жаманбаева Қ.Ә., Тіл қолданысың когнитивтік негіздері: эмоция, символ, тілдік сана. Алматы, 1998.

⁸ Уваров Л.В., Образ. Символ. Знак. Минск, 1967.

Символдың айтып жеткізе алмайтын белгісіздікті тек сезу және болжау жолымен беретін қасиеті бар. Оның «тек белгілі болған ақиқатты ғана емес, сонымен бірге белгісіздікті де айқындайтын»⁹ қызметі ғылымда анықталған.

Символ, белгілі бір алғышарттарды қажетсінеді. Олар: сөз, символ болуы үшін көп мағыналы, белгілі бір мәтінде орын алуы керек; мағынасы кең әрі көркем образды болуы тиіс; символ интуитивті түрде танылады; символ нақты элемент, ал оның нысаны – абстрактілі; символдарға уәжілік (мотивтік), ұқсату мен архетиптік (күдіреттілік) сипат тән т.б.¹⁰

Тілде символдық мағына заттық ойлаудан жоғары деңгейдегі абстрактілі ойлауға көтерілу, ассоциативті ойлау жолдарымен қалыптасып, мазмұны жинақы болады. Ондағы тура мағына дербестігін сақтайды, абстрактілі, экспрессивті символдық мағынамен өзектес болады. Символдық мағына сөздің қосымша мағынасы бола отырып, сөздің тура мағынасымен тең дәрежеде өмір сүріп, адам танымы және ұлттың мәдени-тарихи өмірімен байланысты болып, өзінің ұлттық бояуын, ұлттық сипатын сақтайды. Символдық сөздер өзінің бастапқы түп төркіні болып табылатын атауыш сөзбен омоним түзбейді, атауыш сөз нақтылықты, даралықты білдірсе, символдық мағынадағы сөз жалпылыққа біртұтастыққа ие.

⁹Гумбольд В. Фон., Избранные труды по языкознанию. Москва, 2000.

¹⁰ 10. Қайрбаева Қ.Т. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың символдық мәні. Филология ғыл.канд. дәрежесін алу үшін дайындаған диссертация. Алматы, 2004.

Бұл айтылған символдық сипаттарын дәйектей түсу мақсатында қазақ тіліндегі аса көп қолданылатын концептілердің бірі – (жинақты мағына беретін ұғым дегенге жақын мағынада) «ат» сөзін алып қарастырайық. Мұндағы «концепт» сөзінің анықтамасын келтіру артық болмайды. «Концепт – әлем туралы білгендердің жүйесінің бір бөлшегі: жеке адамның ақиқат шындықтың нысандары туралы барлық білетіні, елестететіні, ойлайтыны».¹¹ Концепт тіл иелерінің ұлттың жадында сақталып, ұрпақтан ұрпаққа жеткізіліп отырылады, ол сөз арқылы беріледі.

Айтбаева Нұрсауле Қонарбайқызының «Жылқы малына қатысты атаулардың этнолингвистикалық сипаты» атты еңбегінде жылқы концептісінің құрылымын түзетін сөздер, ұғымдар жан-жақты қаралып, топтастырылып, жіктеліп, мағынасы айқындалып дәйекті түрде зерттелген.¹²

Ғалымның зерттеуінде «жылқы» сөзі концепт тұрғысынан қарастырылады. Концепт дегеніміз бір ғана ірі көлемді ұғымды бір сөзбен немесе ұғымы жағынан бір-біріне жақын бірнеше сөздердің жиынтығымен берілетін атау; онда да сол ұғымға қатысты барлық ұғым түсініктерді, мәдени ақпараттарды, бір сөзбен айтқанда, ұлттық менталитетті тұтастай толық қамтитын атау. Біз үшін мұндай атау (концепт) – «жылқы» сөзі болып отыр.

¹¹ Кравченко А.С. Когнитивная лингвистика: концепция и парадигмы. Алматы, 1996.

¹² Айтбаева Н.Қ. Жылқы малына қатысты атаулардың этнолингвистикалық сипаты. Алматы, 2008.

Айтбаева «жылқы» концептісінде жылқыға қатысты жалпы атаулар (жүйрік, жорға, қысыр т.б.), жеке атаулар (арғымақ, қазанат, пырақ, жабы, мәстек т.б.), жасы (құлын, тай, құнан, дөнен т.б.) мен жынысына байланысты (айғыр, бие, дөнежін, ат т.б.) атаулар, түсіне байланысты атаулар (шұбар, тарлан, бурыл т.б.) жан-жақты қарастырылған.

Сондай-ақ бұл еңбегінде ғалым жылқыға қатысты туынды сөздер мен күрделі сөздер, фразеологизмдер, мақал-мәтелдерді, олардың дүниетанымдық (когнитивтік) сипаты тұрғысынан талданып, топтастырылған. Солардың ішінде «ат» сөзінің түбірінен 80 туынды сөз, 61 фразеологизм, 100 мақал-мәтелдер жасалыпты. Ендеше «ат» ұғымы «жылқы» концептісі ішіндегі ең ірі «топ» деген қорытынды жасауымызға болады. Демек «ат» лексемасының өзі жеке бір концепт құрай алады.

«Ат» қазақ халқының ұлттық санасында – қасиетті ұғым. «Ат» - жылқы малының көліктік қызметіндегі атауыш сөз. Адам өміріндегі, халық тұрмысындағы қолданылуына қарай «аттың» концептік сапасы да байып, толығып отырады. Мысалы: мал бағу үшін мінілетін шаруалық ат – «жабы», арбаға жегіп, жүк тартуға арналған ат – «шобыр», жорыққа мінетін ат – «сәйгүлік» т.б. ұғымдар қазақ тілінде тарих желісінде әр кездерде пайда болып, өмір сүріп келеді. Оның басты уәжі – жылқы өмірдің көшпенділік салтында қазақ халқы үшін әрі көлік, әрі тамақ, әрі киім, әрі байлық, әрі салтанат, әрі қорғаныс т.б.с. сияқты барлық қажеттіліктерді қамтамасыз ететін тағдырлық мәндегі мал болғаны. Қазақтар үшін жылқы – жоғары әлемнің,

даналық әлемнің, ата-бабалар әлемінің символы. Әсіресе, ол салт-дәстүрде айқын көрініс табады: дүниеге келу, жерлеу, үйлену салттарында жылқы малы – жоғары әлем, интеллект белгісі. Сондықтан барлық батырлар жырларында жылқы ақылшы, көмекші ретінде көрсетіледі. Жылқы – ата-бабалар символы, олар батырдың жердегі және ғарыштық істеріне көмектеседі, қорғайды.

«Жылқы» сөзінің қасиеттілік концептісіне ие екендігіне көптеген ғалымдар назар аударған. Мысалы, Г. Гачев былай деп жазады: «Жануарлар иерархиясында жылқы бірінші орын алады... адам жылқы алдында бас иіп, қызмет көрсетеді, оған қорланбайды. Өйткені бұл – Тәңірдің тірі бейнесі, оның нұры. Жылқы ғарыштың жоғары бөлігі. Қалған жануарлардың барлығы жердікі, соған тартылады, соған қарайды. Жылқы – алдыға, жоғары қарайды. Ал онымен адам бірлікте болады. Ат үстіндегі адам – аспан, жоғары әлем мүшесі, жерден және оның тартылысынан босатылған».¹³

Қазақ халқы жылқыны сұлулықтың символы ретінде де бағалайды. Мысалы, халық әні «Гауһартас» мәтінінде мынадай жолдар бұл пікірге дәлел:

Басасың аяғыңды ырғаң-ырғаң,
Сылдырап күміс шолпы, алтын сырғаң.
Паң жүріп еркелейсің, әсерленіп,
Әсемсің жүйрік аттай мойның бұлғаң.

Белгілі академик жазушы С. Мұқанов өз зерттеуінде батырлар жырында айтылатын қазақ тұлпарлары («Қобыланды батыр»

¹³ Гачев Г., Национальные образы мира. Москва., 1988.

жырындағы «Тайбурыл», «Алпамыс батыр» жырындағы «Байшұбар») адамға тән қылықтар жасап, иелерімен адамша тілге келетінін жазып, аттың құдіретті күш иесі деп ұғынылғанына көңіл аударады.¹⁴ Халық ұғымында ат адамның көмекшісі, серігі. «Алпамыс батыр» жырында Байшұбар (ат) батырдың айнымас досы ретінде көрінеді. Қу мыстан кемпір Байшұбарға мінгесуге ұмтылғанда, адамнан есті жануар қос аяқтап тебеді. Сөйтіп жауды мінгізбейді. Ат жау қамауында да Алпамысқа адалдық танытып, жат адамдарды қасына жолатпайды:

Сол уақытта Шұбар ат
Алдына келсе – тістейді,
Артына келсе – тебеді,
Бетіне түгіл Шұбардың
Сыртына адам келмейді,
Қаншама көп болса да,
Шұбарға әлі келмейді.¹⁵ Мұндағы «ат» - адам досы, достыққа – адалдық символында көрінеді.

Еуропалық халықтарының фольклорында ұшатын кілем болса, қазақ фольклорында «ат» - ұшу, суда жүзу, жер астына түсу, адамша сөйлеу қасиеттеріне ие. Бұл «ат» символының халық қиялындағы, қазіргіше айтқанда, «роботты» армандағандай. «Ер Төстік» ертегісіндегі Шалқұйрық бұған дәлел. Ертегіде Ер Төстік мынадай сөзді айтады:

«Жылан бапы жеріне,
Жер астының еліне
Шыға қалған мезгілде,
Тіл бітіп саған Шалқұйрық,
Жөн білдірдің еріңе,
Жаяуымда қанат болған, Шалқұйрық,

Жалғызымда жолдас болған, Шалқұйрық,
Сасқанымда ақыл болған, Шалқұйрық...
Сөйтіп Ер төстік зарланып тұрғанда,
Шалқұйрық дәу қара қазанды құйрығына
байлап су бетіне алып шығады».¹⁶

Аттың символдық мәнін айтқанда, оның батырлар мінетін ең кемел биігіндегі хас жүйрік мағынасындағы арғымақтың Батырлар жырларындағы бейнелеу үлгілеріне қайырылмай өте алмаймыз. «Қобыланды батыр» жырындағы Тайбурылдың екпіні ерең әсерлі беріледі:

Қобыланды мінген Тайбурыл
Шиыршық атып ойнайды,
«Айт, жануар, шүү» - деді,
Құбылып бурыл гуледі.
Табаны жере тимеді,
Төрт аяқты сермеді,
Құлақтың түбір терледі,
Тер шыққан сайын өрледі,
Көлденең жатқан көк тасты
Тіктеп тиген тұяғы
Саз балшықтай иледі
Көлденең жатқан аңғарды
Жерошақ құрлы көрмеді...

Жақын қылды алысты...
Түзеді Бурыл шабысты...¹⁵ Бұл үзіндіде аттың жүйріктік символында шебер қолданыс тауып тұрғаны түсіндіргенді керексінбейді.

«Ат» сөзінің символдық қоғам трагедиясын аңғарту сияқты бір үлгісі – І. Жансүгіровтың «Құлагер» дастанында ерекше қолданыс тапқанын байқауға болады. Жұрт жоқтап қапыда өлген атты, Әр жақта ел бұлбұлы сайрап жатты.

¹⁴ Мұқанов С., Таңдамалы шығармалары. Т.15. Алматы, 1979.

¹⁵ Батырлар жыры. Алматы, 2009.

¹⁶ Қазақ ертегілері. – Алматы, - Т. 2: Батырлық, тапқырлық жайлы ертегілер. Алматы, 2000.

Ішегі домбыраның сыңсып жылап,
Әншілер «Құлагерді» байбайлатты., - деген
жолдар жел қанатты аттың қара күштердің
қолынан мерт болуы, оны ел болып жоқтау
сарыны әділетсіз қоғамдағы
қиянатшылдықтың құрбаны символындай
тұспалды әсер қалдырады.

«Ат» сөзі символдық сипатының мазмұндық
жағынан кеңейе беретін әмбебеп
мағыналығын ақын О. Сүлейменовтың
«Арғымақ» өлеңінен де аңғарамыз.

Дала қандай!
Даладағы ат қандай!
Нөсер шөпке белшесінен батқандай
Құйғытсам бір,
Дала
Қала
Болады-ау
Көз алдымда аунап бара жатқандай.
От тигендей
Асау қанға,
Етіне,
Арғымағым,
Шығып желдің өтіне,
Шапшы, шапшы ...
Құрыш болат тұяқпен
Пергілеші
Жалпақ жолдың бетіне!¹⁷

Ақынның бейнелеуінде «ат» сөзі символдық
үздік үлгіде қолданылып, алға деген
ұмтылыс, динамикалық өрлеу,
романтикалық арын, сарқылмас қуат,
үдемелі өмір ұғымдарымен бейнелік елес
береді. Бұл үлгідегі символды поэзиялық
стильдік құрал ретінде қабылдаумен бірге,
лингвистикалық символ ретінде де тануға
толық негіз бар.

¹⁷ Сүлейменов О. "Арғымақтар" өлеңдер жинағы.
Алматы, 1961.

Қазақ танымындағы мейірімділіктің асқан
үлгісін жылқы малының құлынына деген
қатыстылығы ерекше көзге түседі. Мысалы,
«малдың төлін сүйю» деген халық
жырларындағы: «Жылқы сүйеді баласын,
құлыным деп» деген тіркесте «құлыным»
сөзінің бастапқы тура мағынадағы қызметі
басым тұрса, ендігі ақындарда «құлыным»
сөзі символдық сипатта кездеседі.

С. Қыпшақбаев «Міндет» өлеңіндегі:

Жаным –
Құлыншағым,
Желбірейді тұлымшағың,
Тұрма,
Зырла,
Міндетің –
Бұл да, -¹⁸ деген жолдардағы «құлыншағым»
сөзі – «жылқы» концептісінің құрамындағы
бір үлгісі. Мұнда бұл сөз экспрессивтік
мақсатта қолданылған. Ол – баланы
еркелеткенде айтылады. Балаға деген
сүйіспеншілік мейірімі жылқы культімен
жеткізіліп тұр: қазақтың салтында, ділінде
жылқы концептісі – ең қасиетті ұғым
болғандықта, сол ұғымды қамтитын
«құлыншақ» сөзінің де символдық сипат
алғанын көреміз.

Қазақ тілінде «Ат» сөзінің өзі әртүрлі
деңгейде бағаланады. Мысалы. С.
Қапшықбаев:

Тарлан күні –
Тағдырың
Атым еді көкшолақ....
Жетеді ғой түбіме
Сол тұғырым, сол мәстек.¹⁸ деп, ат
концептісінің «көкшолақ», «Тұғыр»,
«Мәстек» деген атаулар «Сәйгүлік»,
«Тұлпар» ұғымдарына қарама-қарсы. Мұнда
– ат-көлік болған «ат» арқылы тағдырдың

¹⁸ Қапшықбаев С. Жылқы ішінде ала жүр:
өлеңдер. Алматы, 2003.

ауырлығын, қиындығын тарлан күнін яғни қилы заманын астарлап меңзеп тұрғаны аңғарылады.

С. Қашқынбаевта «жылқы ішінде ала жүр» деген тіркес бар. Оның символдық мағынасы: көптің ішінде оқшау, бөтен, жат болып жүру. Әдетте ала жылқы тобында бөлектеніп көрінеді. Ақын осы суретті символдық сөз арқылы жеткізген. Ақын өлеңдерінің тағы бір жерінде:

Ойлай-ойлай ой болдым,

Ат көтермес шой болдым,- деген жолдар бар. Мұнда тағдырдың ауырлығы, «ат көтермес» деген тіркес арқылы беріліп тұр. Автор «ат» сөзіне ең шыдамды, ең мықты деген символдық мағына дарытқан.

«Қазақтар адам мен оның жан серігі – атына, біртұтас тіршілік ретінде қараған. Жас баланың азамат қатарына қосылуының өзін «ат жалын тартып мінді» деп бейнелейді. Оның алғаш атқа отырғанын арнайы тойлаған... Ал ер азаматтың бұл өмірден өткенінің белгісін «ат тұлдау» рәсімімен білдіріп бекіткен. Яғни тал бесіктен жер бесікке дейінгі бүкіл пәнилік тіршілікті жылқымен байланыстырған».¹⁹

Жылқы қазақ халқының салт-дәстүрінде, әлеуметтік өмірінде де кең орын алған. Сыйлық ретінде ат мінгізу – құрметтеу символын білдірсе, күйеу келіп, қалыңдығын әкелердегі ат байлау – сыйлық символы саналған. Атқа байланысты көптеген ұлттық ойындар ұйымдастырылған: бәйге, көкпар, аударыспақ, қыз қуу, күміс ілу т.б. олардағы

«ат» ұлттық өмір салты символын аңғартады.

«Жылқы» сөзі қазақ күнтізбесінде жыл атауына да берілген. Қазақ халқының жыл санауында ғасырлық ішіндегі жүз жылдық бірліктерінің өлшемі жоқ. Бар болғаны 12 ғана жылдан тұратын мүшел бірлігі бар. 12 жылдың ішкі мүшелері белгілі бір хайуанаттар атаулармен аталады: тышқан, сиыр, барыс, қоян, ұлу, жылан, жылқы, қой, мешін, ит, тауық, доңыз. Міне, осы қасиетті мүшедік желіде қазақ халқы жылқыны қастерлеп, орын берген. Ол жылдың атауы болумен бірге символдық сипатқа ие.

Қоғамдық даму барысында концептік құрамда жаңа символдық мәндер туындап, оның маңымын кеңітіп жатады. Қазақстан Тәуелсіздікке қол жеткізген жақта жаңа мемлекетке жаңа елтаңба керек болды. Кезінде жарияланған конкурсқа түскен елтаңба үшін жүздеген нұсқалар, идеялар ішінде қанатты ат «пырақ» бейнеленген үлгі (Шота Уәлиханов) таңдалынып алынып, ҚР Мемлекеттік Гербісіне айналды. Мемлекеттік Гербтегі «пырақ» бейнесінің таңбалық символ «Мәңгілік Ел» идеясын беруге бағытталған. Қазақ халқының ежелден келе жатқан «қанатты ат» сенімі қандай мәңгі өмір сүріп келе жатса, Қазақ Елі де сондай мәңгілік деген ұғымды осы «пырақ» бейнесінде таңбаланып берілген. Бұл бейнелік таңба ділдік ұғыммен ассоциацияланып біртұтастықты түзеді.

Бұл – «ат» символының этностық сипаттан «мемлекеттік» сипатқа көтерілген жаңа мәндегі дамуын көрсетсе керек. Қазақстан Республикасы гербінің құрылымнан этномәдени құндылықтардан тамыр алғаны – символдар өз дамуында тарихи

¹⁹ Абишев К.С. Қыдырбай М.Ш. Ұлы аламан бәйге. Оқу құралы. Алматы, 2015.

сабақтастық ұстанымын да ұстанады деген
тұжырым жасауға негіз береді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Жанпейісова Е.Е. Рухани мәдениет лексикасы. Автореферат. Филол.ғыл. канд. Алматы, 1996, - 30 б.
2. Рубцов Н.Н. Символ в искусстве и жизни. М., 1991, - 176 с.
3. Юнг К. Либидо, его метаморфозы и символ. Саб, 1994, - 415 с.
4. Кенжеахметов С. Жеті қазына. А., «Ана тілі». 2003., - 34 б.
5. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры. Тарту. 1987. – 11 с.
6. Тэрнэр В. Символ и ритуал. М., 1983. - 277 с.
7. Жаманбаева Қ.Ә. Тіл қолданысың когнитивтік негіздері: эмоция, символ, тілдік сана. Алматы, 1998, - 544 б.
8. Уваров Л.В. Образ. Символ. Знак. Минск, 1967, - 117 с.
9. Гумбольд В. Фон. Избранные труды по языкознанию. М., 2000, 397 с.
10. Қайрбаева Қ.Т. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың символдық мәні. Филология ғыл.канд. дәрежесін алу үшін дайындаған диссертация. Алматы, 2004. – 159 б.
11. Кравченко А.С. Когнитивная лингвистика: концепция и парадигмы. Алматы, 1996. - 76 с.
12. Айтбаева Н.Қ. Жылқы малына қатысты атаулардың этнолингвистикалық сипаты. Алматы, 2008. – 156 б.
13. Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1988, - 448 с.
14. Мұқанов С. Таңдамалы шығармалары. Т.15. Алматы, 1979, - 256 б.
15. Батырлар жыры. Алматы, 2009, - 352 б.
16. Қазақ ертегілері. – Алматы, - Т. 2: Батырлық, тапқырлық жайлы ертегілер. Алматы, 2000. – 272 б.
17. Сүлейменов О. "Арғымақтар" өлеңдер жинағы. Алматы, 1961, - 322 б.
18. Қапшықбаев С. Жылқы ішінде ала жүр: өлеңдер. Алматы, 2003. – 224 б.
19. Абишев К.С. Қыдырбай М.Ш. Ұлы аламан бәйге. Оқу құралы. Алматы, 2015, - 98 б.

Kur'ân Açısından Dünya Dilleri (Kökleri, Alfabeleri, Yazıları ve Hatları) -el-Fihrist'in I. Makâlesi'nin I. Fenni Bağlamında-

Doç. Dr. Mehmet YOLCU

İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

E-mail: mehmet.yolcu@inonu.edu.tr

Özet: Bu Tebliğde, insanın en önemli hususiyetlerinden birini oluşturan dil meseleleri ele alınmaktadır. Lisan, insanların temel özelliklerden biridir. Her insan, karşılıklı ilişkilerini seslere dayalı dil sistemi sayesinde gerçekleştirir. Burada Hz. Âdem'in melekût âlemindeki üstünlüğünün bir işareti/delili olarak öne çıkarılan Hak Teâlâ'nın ona isimlerin tamamını öğretmesi ve bunun ne anlama geldiği, nasıl yorumlanması gerektiği irdelenmiştir. Ayrıca ilk dilin nasıl ortaya çıktığı, dillerin nasıl ve neden farklılaştığı, dilin statik mi yoksa devingen mi olduğu gibi sorulara da cevap aranacaktır. Burada cevap aradığımız sorular şöylece sıralanabilir: Lisanın kökeni, temeli ve kaynağı nedir? Tarihte derin kökleri bulunan lisanın ilk adımı keşfedilebilir mi? Lisanın parçalanışı ve her bir parçanın bir bütüne dönüşme süreci izlenebilir mi? Yazıdan önce dilin konumu neydi? Dünya dillerinde kullanılan alfabeler, yazılar ve hatların temel özellikleri nelerdir? İslam'ın Son Halkasında Arap alfabesi, yazısı ve hat çeşitleri nasıl bir seyir çizgisi izlemiştir? Bunda Kur'ân'ın yapıcı etkisi nedir? Arap Dili bilginleri, düşünürleri ve Tefsirciler bu gibi sorulara ne türden cevaplar vermişlerdir? Muhammed b. İshak en-Nedîm (v.380/990) el-Fihrist'inde ne tür kaynaklar kullanmış, konuyu ne ölçüde işleyebilmiş ve bu meselelere ne tür cevaplar vermiştir? Bu çabasının ilmi değeri nedir?

Anahtar kelime/er: *Lisân: İlâhi menşeli, Beşer kaynaklı, Tevakkuf, Kutsal Dil, en-Nedîm, el-Fihrist.*

1) GİRİŞ

İnsanın kendisini, düşüncesini ve duygularını ifade etme araçlarının en önemlisi, en kolay ve en kullanışlı olanı şüphesiz dildir. Her zaman sorgulanan bir olgu vardır. Bu da lisanın kaynağı ve kökeni nedir? İnsanlar, ihtiyaçların zorlamasıyla bu sorun üzerinde düşünmeye başlamışlardır. Yani bu mesele insanlık tarihinin derinliklerinde bulunan ve hala güncelliğini koruyan bir sorundur. Bu nedenle dillerin kaynağı meselesi hem doğuda hem de batıda kadim dönemlerden itibaren dikkat çekmiş ve bu konuda birçok görüş ve düşünce ortaya çıkmıştır. Düşünce öncelikle dil üzerinde gerçekleşmiştir. İlk dilin vahy (ilham) yoluyla, yani ilâhi menşeli olarak öğretilmesinden sonra

insanların bu ilk dile dayanarak ve buna çeşitli kıyaslar yaparak yeni başka diller meydana getirmeleri normal bir durum olarak kabul edilebilir.¹ Çünkü Allah, dillere “genişleme imkânı” verdiği için dilciler bunları gerekli şartlara göre ifade ederek üretmiş ve geliştirmiştir. Bu durum Yüce Allah'ın onlara

¹ el-Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *el-Mustasfâ min İlmi el-Usûl*, Beyrut, 1322, I, 322-324; el-Qâdî Abdulcebbâr, *el-Muğnî, fî Ebvâb et-Tevhîd ve'l-Adl*, Kahire, 1958, V, 164, 186; Razî, *et-Tefsîr el-Kebîr*, Dar el-Kutub el-İlmiyye, Tahran, trz. I, 27-28; Erkol, Ahmet, “Kelâm İlminde ‘Kıyâsu’l-Gâib Ala's-Şâhid’ Metodunun Kullanımı”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 20 (Ankara 2004, Yaz), s. 161.

sunduğu bir imkândır.² İşte insanların bazen kendilerinden öncekilerin bilmediği birtakım yeni eşyaya, icatlara, aletlere, çocuklara, şehirlere, kitaplara vs. sonradan ortaya çıkan şeylere yeni isimler vermeleri,³ Allah'ın dillere verdiği bu genişleme imkânıdır.

Dilin ilk olarak anlaşmayı temin edecek ve diğer nesilleri besleyecek kadar ana umdeleri Hak Teâlâ tarafından öğretilme zorunludur. Diğer kısmı ise cemiyetler eliyle üretilmiş olabilir. Bu üretme işlemi tüm görüşlerin ileri sürdükleri metotlardan biriyle gerçekleşmiş olabilir. Bu kaide kabul edilmezse isimlendirme de konuşma da imkânsız hale gelir.⁴

Bu manada dil üzerinde kafa yoran Tefsir Uzmanları ise “Âdeme İsimlerin Öğretilmesi” hakkında çok çeşitli açıklamalar yaparlar. Bunların kısa özeti şudur: “Hak Teâlâ, Hz. Âdem’e (as) somut ve soyut tüm şeylerin isimlerini niteliklerini, dinsel ve günlük hayattaki faydalarını/özelliklerini, isim verme, dil icat etme, kavramlar ve terimler ortaya koyma işlemini öğretmiş, bilgi ve bilimi elde etme yeteneğinin vermiştir”⁵ şeklinde dile getirilen düşünce, makul gözükmektedir. Kur'ân-ı Kerim'deki: “Rahman, Kur'ân'ı öğretti, insanı yarattı ve ona beyânı öğretti”⁶

cümlesine bilginlerin getirdikleri yorumlar da bu görüşü teyit etmektedir.⁷ Şu kadar var ki, lisanın ortaya çıkışında, gelişmesinde, miyop bölünme gibi parçalara bölünüp kendisini tamamlamasında her şey bugünkü akla uygun şekilde mi gelişmiştir yoksa başka bir tarzda mı tahakkuk etmiştir? Bunun sağlıklı cevabı hala kimse tarafından verilmiş değildir.

1. Dilin Tanımları

Kur'ân-ı Kerim'de dil manasında “el-luğa” (lügat) sözcüğü yer almaz. Bunun yerine birçok yerde “lisân” kavramı kullanılır.⁸

Ebû Usmân el-Câhiz (v.255/869) lisanı, Hak Teâlâ'nın bize verdiği bir emaneti şeklinde tanımlar ve insana mahsus bir yetenek şeklinde beyan eder. Ona göre: “Dil, bir cemiyetin kullandığı, belirlenmiş kaideleri bulunan tabirler, ibareler veyahut cümleler halinde bir araya gelen sözcüklerdir.”⁹

Dili “Cemiyetin üzerinde ittifak ettiği, ünsiyet peyda ettiği ve düşünce birliğine ulaştığı söz”¹⁰ şeklinde tarif eden İbn Sinân el-Hafâcî (v.466/1073) ile onu: “Dil, bir mana için belirlenen tüm sözcüklerin mecmuudur”¹¹ diye

² el-Kâdî Abdulcebbâr, *el-Muğnî*, XV, 180; İbn Mettuevayh, Hasen en-Necrân el-Mu'tezilî, *et-Tezkire fî Ahkâm el-Cevâhir ve'l-A'râd*, thk., Samî Nasr Lutf ve Faysal Bedîr Avn, Kahire, trz., s. 401.

³ İbn Teymiyye, Ahmet b. Abdulhalîm, *Kitâb el-İmân*, İskenderiye, trz., s.115.

⁴ Râzî, *el-Mahsûl*, I, 57-58, 61-62, 182; el-Gazzâlî, *el-Mustasfâ*, I, 318-322.

⁵ Reşîd Rıdâ, *et-Tefsîru'l-Menâr*, Kahire 1947, I, 263; Râzî, *et-Tefsîr el-Kebîr*, II, 176; Zemahşerî, *el-Keşşâf*, I, 282; İbn Mettuevayh, *et-Tezkire fî Ahkâm el-Cevâhir ve'l-A'râd*, s. 400; Karaman, Hayreddin- Çağrıçı, Mustafa- Dönmez, İbarhim Kafi- Gümüş, Sadreddin, *Kur'ân Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*, D.İ.B. Yay., Ankara 2006, I, 105; Mevdûdî, *Tefhîm*, I, 62.

⁶ Bkz. 55/Rahmân 1-4.

⁷ Râzî, *et-Tefsîr el-Kebîr*, XXIX, 85; el-Kurtubî, Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi li-Ahkâm el-Kur'ân*, Beyru 1993, XVII, 100; el-Âlûsî, Şihâbuddîn Mahmûd, *Rûhu'l-Meânî fî Tefsîr el-Kur'ân el-Azîm ve's-Seb' el-Mesânî*, Beyrut, 1985, XXVII, 99.

⁸ 14/İbrahim 4; 16/Nahl 103; 24/Nûr 24; 30/Rûm 22; 48/Feth 11.

⁹ el-Câhiz, Ebû Osman Amr b. Bahr, *Kitâb el-Hayevân*, Dâru İhya et-Turâs el-Arabî, Beyrut 1969, I, 348.

¹⁰ el-Hafâcî, İbn Sinân, *Sirru'l-Fesâha*, Dâr el-Kutub el-İlmiyye, Beyrut 1982, s. 48.

¹¹ İbnu'l-Hâcib, *Muhtasarı Munteha's-Su'l ve'l-Emel fî 'İlmeyi'l-Ussûl ve'l-Cedel*, Dâru İbn Hazm, Beyrut 2006, I, 220; es-Suyûtî, *el-Muzhir fî 'Ulûm el-Luğa ve Envâ'ihâ*, Dâr İhyâ el-Kutub el-Arabiyye, Kahire, trz., I, 8.

tanımlayan İbnu'l-Hâcib (v.646/1249) ¹² aynı istikamette olmadığı gibi dili, çeşitli manalar için tayin edilmiş sözcüklerle sınırlayan Ebû Muhammed Cemâluddin el-İsnevî (v.772/1370) de tarif ve tanımlarında paralel bir çizgiye düşmezler. Burada kayda değer noktalar tanımlarda mana, isimlendirme, sözcük ve belirleme, tayin etme kavramlarının yer almış olmasıdır.

es-Suyûtî'nin tanımı da: "Lisan, bir kavmin amacını, hedefini görüşlerini dile getirdiği seslerden oluşan konuşma nizamıdır."¹³ Burada onun tanımında İbn Cinnî'ye dayandığı gözden kaçmaz. Dil üzerindeki derin ilmi vukufiyeti her tür beyandan vareste olan W. Porzig (1895-1961) ise dili, belli bir insan topluluğunun konuşmasını sağlayan araçların tamamından meydana gelen bir manzume olarak tanımlar.¹⁴

Dilin yamalı bohçayı andıran karma bir tanımı ise şöyle yapılmıştır: "Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir."¹⁵

2. Dilin Hususiyetleri

Dilin özelliklerini kısaca şöyle sıralanabilir: Dil doğaldır, canlıdır, içtimaidir ve seslidir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. İnsanlar arasında doğal bir anlaşma vasıtasıdır ve onların tanışma, yardımlaşma, kaynaşma vb. ferdî ve içtimai olgu ve ilişkilerini oluşturma gibi temel özelliklere sahiptir. İnsanları birbirlerine yakınlıştırıp birleştiren ve koruyan çok mühim bir içtimai değerdir."¹⁶

3. Dillerin Kaynağı Meselesi ve Polemikler

Dillerin kaynağı problemini tarihî arka planına bakmadan incelemek imkânsızdır. Bu mesele Kadim Mısır, Babil, Fars, Hint, Mezopotamya, Bizans ve kadim Yunanda ele alınmıştır. Çağlar boyunca sadra şifa bir çözüme kavuşmadan devam eden bu sorun, makul bir sonuca kavuşmadan günümüze gelmiştir. Şimdilerde çağdaş dilbilimciler, dilin kaynağı konusunda kesin ve bilimsel bir görüşe ulaşmanın imkânsızlığını derinden hissetmiş olmalıdır ki bu problem hakkında araştırma ve inceleme yapmaktan vazgeçme kanısına varmışlardır.

es-Suyûtî, *el-Muzhir*'in girişinde dilin tanımı ve doğuşuyla ilgili görüşleri ve bunların muhtevasını ele almış ayrıca İslam düşüncesinde lisanın kaynağı meselesiyle ilgili bilgileri özetleyerek değerlendirmelerde bulunmuştur.

İslam dünyasında dilin kaynağıyla ilgili dört temel görüş vardır. Bunlar: 1. Vahiy ve ilham (*ilahi menşeli*); 2. Uzlaşma ve anlaşma (*beşer kaynaklı*); 3. Birleştirici görüş ve 4. Bu üç görüşün hepsine karşı çekimser kalan (tevakkuf eden) görüş.

¹² es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 8.

¹³ es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 7-8; İbn Cinnî, Ebû'l-Feth 'Usmân, *el-Hasâis*, el-Mektebe el-İlmiyye, Beyrut 1372, 1952, I, 33.

¹⁴ Porzig, Walter, *Dil Denen Mucize*, trc. Vural Ülkü, Ankara 1995.

¹⁵ Sönmez, Mustafa, "Kelâmcılara Göre 'Dillerin Kaynağı' Problemi İle İlgili Tartışmalara İlişkin Bir Değerlendirme", *Kelam Araştırmaları*, 8: 1 (2010), s. 186. Krş. es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 20; Kâsîd Yâsir ez-Zeydî, *Fıkhu'l-Luğa el-'Arabiyye*, Ammân 2004, s. 46-47.

¹⁶ Özdemir, İbrahim, *İslam Düşüncesinde Dil ve Varlık -Vaz' İlminin Temel Meseleleri*, İz Yayıncılık, İstanbul 2006, s. 18-20.

1. Vahy ve İlham (İlahi Kaynaklı) Görüşü: Bu görüşe göre, lisan ilahi kaynaklı; vahye/ilhama dayanır. Yani lisan, insana Yüce Allah tarafından öğretilmiştir. Bu görüş sistematik olarak ilk defa Ebu'l-Hasan el-Eş'ârî (v.324/935-36) tarafından dile getirilmiştir. Dilin vahye dayandığı görüşünün ilk temsilcisi Ebu'l-Hasan el-Eş'ârî kabul edilse bile, lisanın kaynağını tartışan ilim adamlarından Ebu'l-Hasan Eş'ârî ile Ebû Hâşim el-Cubbâî'nin (v.321/933) yaşadığı dönemden önce bu konunun istiklali mevcut değildi. Bu görüşü büyük tefsir müellifi Fahrüddin er-Râzî (606/1210), Ebû 'Alî el-Cubbâî (v.303/916), Ebu'l-Kâsım Abdullah b. Ahmed el-Ka'bî (v.319/931) ve Ebu'l-Hasan el-Eş'ârî'ye (v.324/935-36) dayandırır.

Dillerin kaynağının ilahi menşeli olduğunu savunanlar içerisinde en dikkat çekici aklî delilleri ortaya koyanlardan birisi İbn Hazm'dır (v.456/1064). Ona göre eğer diller beşer kaynaklı (beşer kaynaklı) olsaydı, elbette onları ancak zihinleri olgunluğa erişen, akılları eğitilen, bilgileri tamamlanan ve kâinata varlıkların hepsini bilen, onların farklı ve örtüşen noktalarını ve doğalarını bilen bir millet vaz edebilirdi. Ama bizler biliyoruz ki ilk insanın yaratılışı ile gelişip olgunluğa ulaşması arasında uzun seneler vardır. Bu zaman içinde o, birilerinin eğitimi, muhafazası ve himayesinde olması lazım gelirdi. Zira insan, doğumundan seneler sonra kendi başına hayata tutunabilmektedir. Yeni doğan çocuğun, anne/babasının onu besleyip büyütmesine, hastalık, soğuk, sıcak, hayvanlar ve diğer tehlikelerden korumaya ihtiyaç duyduğu zahirdir. Aynen bunun gibi ilk insanın da *konuşma* ihtiyacını kendi başına icat edip kullanması imkânı söz konusu olamaz. Yani

lisan ona vahy/ilham vasıtasıyla Hak Teâlâ tarafından öğretilmiş olmalıdır.¹⁷

Birçok alanla ilgilenip pek çok eser yazmış olan İbn Teymiyye (v.728/1328) de Ebû Âlî el-Cubbâî'nin tilmizi Ebû Hâşim ile Eş'ârî arasında lisanın kökeni konusunda polemikler çıktığını ifade eder. Onun beyanına göre Ebû Hâşim lisanın beşer kaynaklı, Eş'ârî ise ilahi kaynaklı olduğunu savunmuştur.¹⁸

İslam düşüncesinde, dilin kaynağı konusunda “dil vahye mi dayalıdır yoksa beşeri kaynaklı mıdır?” başlığı altında yapılan tartışmaların başını İbn Fâris çekmiştir. Bu görüşü savunan âlimlerden birisi de İbn Hazm'dır (v.456/1064). Hem fıkıh hem de kelâm ile iştigal eden Seyfuddin el-Âmidî (v.631/1233) de bu görüşün daha güçlü olduğunu kabul eder. Ayrıca es-Suyûtî ve âlimlerin büyük çoğunluğu bu görüştedir.¹⁹

Ehl-i Sünnet âlimlerine göre dilin ilahi kaynaklı olup Yüce Allah tarafından Hz. Âdem'e öğretildiği kabul edilmektedir. Bu görüşü ileri sürenler “Allah, bütün isimleri Âdem'e öğretti” (2/Bakara 31) ibaresini lehlerinde delil sayarlar. Ayrıca İbn Abbâs'ın (v.68) bu ayetin tefsirinde belirttiği “ayette geçen isimler (esmâ), insanların kullandıkları hayvan, yer, dağ, ova, deve ve merkep gibi kelimelerdir” açıklamasını da delil sayarlar. İbn Fâris'e göre ilahi kaynaklı

¹⁷ İbn Hazm, Ebû Muhammed Âlî, *el-İhkâm fî Usul el-Ahkâm*, thk., Ahmed Muhammed Şâkir, Kahire, 1926, I, 31. İbn Hazm'ın bu konudaki görüşlerinin bir özeti için bkz. V. M. Mammadaliyev, “Ananavi Arab Dilçiliğinde Başka Dillerin Tadqiqi Masalasına Dair”, *Bakü Devlet Ü. İlahiyat F. Elmi Macmuası*, Sayı 13 (Nisan 2010), s. 7-10.

¹⁸ İbn Teymiyye, *Kitâb el-İmân*, s. 82.

¹⁹ es-Suyûtî, *el-İktirâh fî 'İlmi Usûli'n-Nahv*, thk. Ahmet Subhi Furat, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul 1975-1978, s. 8 vd.; Kâsîd Yâsir ez-Zeydî, *Fıkhu'l-Luğa el-'Arabîyye*, Ammân 2004, s. 38.

olarak zuhur eden lisan, birden değil, zamana ve ihtiyaca bağlı olarak tedricen bildirilmiştir.²⁰

Şuna da dikkat çekmek gerekir ki: Dilin ilahi kaynaklı olduğunu kabul edenlerin pek çok kesimden destekçileri vardır; filozoflar ve dilcilerden bu görüşü savunanlar olduğu gibi,²¹ Kitab-ı Mukaddes'te de lisanın kaynağının ilahi olduğunu çağrıştıran ifadeler mevcuttur.²² Bu nedenle ilk Hristiyan müellifler, lisanın kaynağı konusunda Yahudi ön kabullerini takip ederek esas dilin ilahi kaynaklı olduğuna inanırlar.²³

2. Uzlaşma ve Anlaşma Görüşü: Bu görüşe göre lisan, insanlar arasında oluşan uzlaşma ve anlaşma neticesinde zuhur etmiştir. Bu görüş, Mutezileye mensup Ebû Hâşim el-Cubbâi ve Mutezilî bazı âlimlere nispet edilmektedir.²⁴ Pek çok ilim dalında çaplı eserler vermiş olan es-Suyûtî bu görüşü Mutezile'ye izafe eder ve Mutezile düşüncesine göre "Lisan, bütünüyle toplumsal uzlaşmaya dayalı bir şekilde gerçekleşmiştir" dedikten sonra bu görüşü tenkit eder.²⁵

²⁰ İbn Fâris, Ebû'l-Huseyn Ahmed, *es-Sâhibî fî Fikhi'l-Luğati'l-'Arabiyye ve Sunen el-'Arab fî Kelâmihâ*, Beyrut 1997, s. 13-14; es-Suyûtî, *el-İktirâh fî 'İlmi Usûl en-Nahv*, thk. Ahmet Subhi Furat, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul 1975-1978, s. 9; aynı müellif, *el-Muzhir fî 'Ulûm el-Luğa ve Envâ'ihâ*, Dâru İhyâi'l-Kutubi'l-'Arabiyye, Kahire, trz. I, 8-9.

²¹ Bozgöz, Faruk, "Dil-Toplum İlişkisi ve Ari-Sami Polemiğinde Dil ve Sami Dilleri" *EKEV Akademi Dergisi*, yıl: 8, sayı: 20, (Ankara 2004, Yaz-), s. 279.

²² *Kitab-ı Mukaddes (Eski ve Yeni Ahit)*, İstanbul 1981, Tekvin, 2, 19-20, 11, 1-6; İncil (Yuhanna), 1, 1-3.

²³ Sönmez, agm., s. 192.

²⁴ es-Suyûtî, *el-İktirâh*, s. 9.

²⁵ es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 20-21.

3. Birleştirici Görüş: Dilin Yüce Allah tarafından öğretildiğini kabul eden bu görüş, yne de uzlaşma görüşü reddetmez. Buna göre lisanın insanlar arasında anlaşmayı mümkün kılacak kadarını Allah öğretmiştir. Geri kalanı ise, her iki şekilde (ilahi ya da beşeri) oluşması mümkündür. Bu görüşü Ebû İshâk el-İsferâyînî (v.418/1027) ileri sürmüştür. Suyûtî, bu görüşü tenkit etmiş ve onu doğru bulmamıştır.²⁶

4. Tevakkuf Görüşü: Bu görüş, yukarıda sayılan her üç görüşün de ispat açısından kesin olmadığını savunur. Bu nedenle ilk iki şıkta yer alan lisanın ilahi ya da beşeri kaynaklı olduğu yönündeki görüşlerin eşit ihtimalde kabul edilmesi gerektiğini ileri sürer. Bu düşünceyi ilk olarak Ebû Bekr el-Bâkılânî (v.403/1013) dillendirmiştir. Ona göre *kelâm* (söz, konuşma), insanın zihninde mevcut, seslerden meydana gelen harf ve hecelerle dışa yansıtılan manadır; o işaret, yazı, çizgi vb. simgelerle ifade edilebilir.²⁷ Bu görüş Bâkılânî'den sonra İmâmu'l-Harameyn el-Cuveynî, el-Gazzâlî, Fahrüddîn er-Râzî, Ali Kuşçu (v.1474) ve birçok fıkıh usulü bilgini tarafından kabul edilmiştir.

el-Cuveynî, *el-Burhân fî Usûl el-Fıkıh*'taki beyanına göre, bazı usûl bilginleri, lisanın ilahi kaynaklı olduğu (insanüstü bir güç tarafından konulduğu) görüşündedir. Kimi usûl âlimleri ise onun beşer kaynaklı olduğu (insanların anlaşıp uzlaşmaları yoluyla doğup geliştiği) kanısındadır.²⁸

²⁶ es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 20-21; Kâsîd Yâsir ez-Zeydî, *Fikhu'l-Luğati'l-'Arabiyye*, s. 46-47. Bkz. Çetkin, Muhammed, "Celâleddîn es-Suyûtî ve Dillerin Kaynağı Hakkındaki Görüşleri" *Bingöl Ü. İlahiyat F. Dergisi*, C: II, S. 4 (2014, 2), s. 140.

²⁷ el-Bâkılânî, *et-Takrîb ve'l-İrşâd*, Muessesetu'r-Risâle, Beyrut 1993, I, 316, 319, 320.

²⁸ el-Cuveynî, İmâmu'l-Harameyn, *el-Burhân fî Usûl el-Fıkıh*, I. B., Câmiatu Katar, Devha 1399, I, 170; es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 21.

Cuveynî, söz konusu görüşleri zikrettikten sonra onların tamamının kabul edilebilir olduğunu dile getirir ve tercih ettiği görüşün bu olduğunu ifade eder. Ona göre dilin Allah tarafından öğretildiğini ispatlamak için herhangi bir delil aramaya ihtiyaç yoktur. Hak Teâlâ insanları çeşitli manaları gösterecek kalıp ve sembolleri anlamalarını sağlayan sezgisel bilgilerle donatmıştır. İnsanlar da, bu sembolleri ve ifade ettikleri anlamları söz konusu bilgiler sayesinde idrak ederler. Lisanın uzlaşma ve anlaşma yoluyla oluştuğu görüşüne gelince, Allah akıl sahiplerinin iradelerini anlaşma hususunda harekete geçirmiştir. Bu sayede onlar birbirlerine istek ve maksatlarını bildirir ve kendi arzularına göre anlamları gösteren sembolleri üretirler ve bu işi yaparken de çeşitli işaretlerden faydalanırlar. Bu konu akli yollarla anlaşılamaz, ancak saf nakille anlaşılabilir. Bu konuda kesin bir nass mevcut değildir. “Allah, Âdem’e bütün isimleri öğretti” (2/Bakara 31) ifadesi her iki görüşe de delil gösterilemez. Çünkü bu ayete göre Yüce Allah, lisanı Hz. Âdem’e doğrudan öğretmiş olabileceği gibi önce dili yaratmış sonra da kendisine onu öğretmiş olabilir.²⁹

Ebû Hâmid el-Gazzâlî (v.505/1111) de dillerin doğuşu meselesinde Cuveynî’ye benzer bir kanaat belirtir. O, bu konuyu dilin kaynağı *Mebde’u’l-Luğa* başlığı altında inceler. Bu konuda üç farklı görüş olduğunu beyan eder ve Yüce Allah’ın Hz. Âdem’den önce yarattığı cinlerin veya bir grup meleğin uzlaşarak dili meydana getirmiş olabileceğinin de ihtimal dâhilinde olduğunu söyler.³⁰

İnsanoğlu sosyal bir varlık olarak yaratıldığı için toplum içinde hemcinsleri ile birlikte

yaşamak ve hayatı birçok yönüyle onlarla paylaşmak zorundadır. Çünkü o, kendi ihtiyaçlarını tek başına giderecek durumda değildir ve daima başkalarına muhtaçtır. İnsan hayatının değişip gelişmesi anlaşmayı zorlaştırmış, daha sağlam ve kapsamlı bir anlaşma sistemini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle onun, toplumun diğer fertleri ile birlikte yaşayabilmesi için sürekli olarak onlarla yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği içerisinde olması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için cemiyetteki diğer insanlarla iyi bir iletişim kurulması zorunludur. Fahrüddîn er-Râzî (v.606/1210) göre dilin ortaya çıkış gerekçesi, insanın tek başına tüm ihtiyaçlarını karşılayamaması ve yardıma muhtaç olmasıdır. Yardımlaşma ise ancak tanımayla gerçekleşir. Birbirini tanıma da hareket, işaret, resim, yazı, şekil ve lafız gibi çeşitli vasıtalarla olur. Bu vasıtaların en kolay, en geneli ve en faydalı olan ise kelime/sözcüktür.³¹

İbn Cinnî, *el-Hasâis*’te konuyu “Dilin aslı ilahi mi yoksa beşeri midir?” başlığıyla ele alır. Ona göre “bu mesele aslında üzerinde inceden inceye, titiz ve derinlemesine düşünülmesi gereken bir konudur. Araştırmacıların çoğu, lisanın uzlaşma/anlaşma yoluyla oluştuğu kanısındadır.³² İbn Cinnî, “Allah, Âdem’e bütün isimleri öğretti” ayetinin (2/Bakara 31) “Allah, Âdem’e dili ortaya koyma gücü/yeteneği verdi” şeklinde tevil edilebileceğini ileri sürerek hocası Ebû ‘Alî el-Fârîsî’nin (v.377/987) lisanın ilahi kaynaklı olduğu görüşünü kabul etmez. O, bu ayetin dilin ilahi kaynaklı olduğuna delil gösterilemeyeceği kanısındadır.³³

²⁹ el-Cuveynî, *el-Burhân fî Usûl el-Fiqh*, I, 170, 171; es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 21, 22.

³⁰ Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *el-Mustasfâ min ‘İlmi’l-Usûl*, thk. Hamza b. Zuheyr, Cidde 1413, III, 7 vd.; es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 22, 23.

³¹ es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 38.

³² es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 10; İbn Cinnî, a.g.e., I, 40.

³³ es-Suyûtî, *el-Muzhir*, I, 10, 11; İbn Cinnî, a.g.e., I, 40, 41, 44.

4. Dilin Ana Konuları ve Tartışmalı Meseleleri

Kadim zamandan beri, birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı dilin doğuşu meselesinin değişik yönleri, izah edilmesi gereken birçok sorunu vardır. Dillerin nasıl ve ne şekilde meydana geldikleri veya lisanın kaynağı konusunda birçok görüş ileri sürülmüştür. Yine ilk konuşmaların nasıl ortaya çıktığı, insanlar arasında anlaşmanın ilk olarak hangi dille gerçekleştiği gibi sorunlar öteden beri hep zihinleri meşgul etmiştir.

Dilin kaynağı, doğuşu, gelişimi konusundaki görüşleri Fahrüddîn er-Râzî şöyle özetler: “Lafızların manaya delaleti konusunda dört görüş vardır:

Birincisi, sözcükler Hak Teâlâ’nın tayin etmesiyle manaları gösterirler.

İkincisi, insanların belirlemesiyle manaya delalet ederler.

Üçüncüsü, sözcüklerin bir kısmı Hak Teâlâ’nın, bir kısmı ise insanların belirlemesiyle manaları gösterirler.

Dördüncüsü ise, sözcükler kendiliğinden manaları gösterirler.

Râzî’ye bu görüş zayıftır. Şayet sözcükler kendiliklerinden bir mana taşısalar, kendi manaları arasında fark olmayacağı için diller arasında hiçbir farklılığın olmaması ve herkesin her dili anlaması gerekirdi. Ayrıca milletlerin çoğalmasıyla diller de artmaz ve farklılık göstermezdi.”³⁴

Dilin doğuşu konusunda İslam bilginleri arasında farklı görüşler ortaya çıkmış ve bunlar, ilmi zeminlerde özellikle Ehl-i Sünnet ile Mutezile arasında dilbilimsel ya da sosyolojik mülahazalara bağlı kalmadan tartışılmıştır. Dillerin doğuşu problemi, sırf dilbilimin

meselesi değil, teolojik bir hüviyete bürünerek, Hz. Âdem’in konuştuğu dil, cennette konuşulacak dil, dillerin üstünlüğü, dogmatik dil teorileri gibi alanlarda farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Gerçek odur ki herhangi bir dili kutsal saymanın veya “Hz. Âdem şu dili konuştu” demenin bu konuda fazla bir önemi yoktur. Hz. Âdem’in sadece bir dili konuştuğuna dair elimizde her delil de mevcut değildir. Hak Teâlâ, Hz. Âdem’e bu dillerin hepsini de öğretmiş olabilir. Bu nedenle sadece bir konuşma ve anlaşma aracı olan diller arasında bir üstünlük aramanın herhangi bir mantığı da dayanağı da yoktur. Dillerin hepsi ontolojik açıdan eşittir ve bunlardan birisinin diğerlerine üstünlüğünü bildiren esaslı bir nass da mevcut değildir.³⁵ Şüphesiz bir dilin yüceltilerek diğer dillerin üzerine çıkartılmasında veya yerilmesinde dini inançların yanı sıra milliyetçilik ve ideolojik duyguların etkisi inkâr edilemez. Bundan dolayı bu mesele tartışılırken

³⁵ İbn Hazm, *el-İhkâm*, I, 35-36. Gazzâlî de, Kur’ân’ın kelâmullah oluşu ile Arapça oluşunu birbirinden ayırır. Ona göre Kur’ân’ın kendisi Hak kelâmullah olup kadimdir; mahlûk değildir. Bu onun Arapça oluşunun da kadim olduğunu göstermez. Kur’ân’ın mahlûk olmaması ve mu’cize oluşu Allah kelâmı olmasındandır. Arapça oluşundan değil. Bkz. el-Gazzâlî, *İlcâmu’l-‘Avâm an ‘İlmi’l-Kelâm*. Beyrut, 1985, s.106-107. Hazımda da buna benzer bir görüşe sahiptir. Ona göre Kur’ân’ın Arapça nüzulunun ana hedefi, Resûlullah’ın, ilahi mesajı cemiyete ulaştırmasıdır (14/İbrahim 4, 44/Duhan 58). Arapça burada ilahî mesajın insanlara ulaştırılmasında bir vasıta; bununla onun diğer dillere rûçhaniyetini bildiren bir amaç güdülmemiştir. Bu durumun tüm diller için de geçerlidir. Nitekim Allah Teâlâ, Hz. Muhammed’e (sas) Arapça Kur’ân göndermeden önce Tevrat, Zebur, İncil ve diğer Sühuf’ları farklı dillerde göndermiştir. Bu durum Allah katında dillerin birbirlerinden üstün olmadığını gösteren belgeler niteliğindedir. Bkz. İbn Hazm, *el-İhkâm*, I, 35.

³⁴ Muhammed b. Umar er-Râzî, *el-Mahsul fi İlmi Usuli’l-Fiqh*, thk., T. Câbir Feyyaz el-‘Alevânî, Muessesetu’r-Risâle, 2. B., trz., I, 181-183.

bu noktanın da göz önünde bulundurulması gerekir.³⁶

5. Dilin Kaynağı

Dilin kaynağı problemi, tarih boyunca hem batıda hem doğuda dilbilimciler ile diğer bilginler arasında tartışılmıştır. Batı dünyasında dilin doğuştan doğal mı, yoksa insanlar tarafından konma, yapma mı olduğu konusu çok eskiden beri tartışılan bir sorun olmuştur.

Kitab-ı Mukaddes'le paralel düşünen bazı dilciler, dilin insana Allah tarafından verildiğini, Allah'ın bir mucizesi olduğunu söylerler. Bazıları da aksine dilin toplumsal uzlaşım ve aktiviteyle olduğunu iddia ederler. Üçüncü bir görüşe göre ise, dillerin esası, seslerin taklidi ile meydana gelmiştir.

İslam dünyasında, dilin kaynağı ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Rey ehlinde fıkıh bilginleri ve Mutezile eğilimindeki kelimciler, bu noktada kendi ilke ve hareket noktalarına bağlı kalarak uzlaşma ve anlaşma görüşünü ileri sürerler. Eş'arîyye kelimcileri ise, kendi düşünce sistemlerinin zorunlu kıldığı belirleme fikrini benimsemişlerdir. Onlara göre İslami epistemoloji, bütün bilgi, "Allah'ın ilmidir" öncülü ile başlar. Allah ilk insan Hz. Âdem'e tüm isimleri öğretmiştir.

Bakara 31. ayetiyle istidlal ederek, dilin kökeninin ilahi orijinli olduğunu ileri sürenlerden bir kesim, Hz. Âdem'e bütün eşyanın isimlerinin yani bütün dillerin öğretildiğini, Âdem ile beraber çocuklarının da, bu dilleri konuştuklarını iddia ederler. Ancak daha sonraları Hz. Âdem'in çocukları dünyaya yayılıp, onlardan her birinin bu dillerden sadece

birini konuşmayı sürdürünce diğer dilleri unuttuğunu böylece onlardan her birinin belirli bir dilde karar kıldığını söylerler. Diğer bir kesim ise, ilahi kaynaklı oluşun başlangıçta tek bir dil üzere vaki olduğunu, diğer dillerin daha sonraları ortaya çıktığını öne sürerler. O zaman da, Hz. Âdem'in hangi dili konuştuğu sorusu ortaya atılır. Dillerin dili, dillerin anası olan kutsal dil hangisidir? Dillerin bir tek dile irca edilmesi, haliyle ilk kutsal dilin hangisi olduğu meselesini gündeme getirmiş, her din mensubu, ilk dilin kendi kutsal kitabının dili olduğunu iddia etmeye başlamıştır. Mesela, Yahudiler için İbranice, kilise babaları için Latince, herhangi bir dil değil, açıkça kutsal bir dildir. Yine Hindistan'daki Brahmanlar, kendi dillerinin kutsal olduğunu kabul ederek onda tanrısal bir kuvvet görmüşlerdir. Ayrıca Süryanice, hatta Yunancanın kutsal olduğu iddialarını da görmekteyiz. Aynı durum Arapça için de söz konusu edilmektedir. Buna göre Allah, Âdem'e Arapçayı öğretmiş, Kur'an'ı da Arapça olarak indirmiştir.³⁷ Öyle ise, ilk dil Arapçadır.³⁸ Hz. Âdem Arapça konuşmuştur. Diğer diller daha sonraları ortaya çıkmıştır. Çünkü Kur'an, Allah kelimidir, kadimdir ve Arapçadır. Bu durum, Arapça lisanının da kadim olmasını gerektirmez. Arapça, Allah'ın lisanı değildir.

Kur'an-ı Kerim'de "lisân" kavramı, bir kavme, bir topluluğa, bir metne izafetle geçer ama hiçbir şekilde Allah'a izafetle geçmez.³⁹ İslam düşüncesi geleneğinde "Allah'ın Dili" diye bir kavramdan söz edilmez. Buna mukabil Kur'an'da "kelâm" lafzı, Allah'a izafetle

³⁶ Yıldırım, Zeki, "Kur'an Işığında Dillerin Kaynağı Problemi" *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22 (Erzurum 2004), s. 108.

³⁷ Sıra ile bkz: 12/Yûsuf 2; 16/Nahl 103; 13/Ra'd 37; 20/Tâhâ 195; 39/Zümer 28; 41/Fussilet 3, 44; 42/Şûrâ 7; 43/Zuhuruf 3; 46/Ahkâf 12.

³⁸ Ali Dede, *Alâuddin el-Busnevî, Muhâderatu'l-Evâil ve Musâmeretu'l-Evâhir*, 2. B., Daru'l-Kitab el-Arabî, Beyrut, 1978, s. 22.

³⁹ Sıra ile bkz: 14/İbrâhîm 4; 16/Nahl 103; 30/Rûm 22; 26/Şuarâ 195; 46/Ahkâf 12.

kullanıldığından "kelâmullah" kavramı meşhurdur.⁴⁰

Dakik bir ifade olarak Arapçaya "Allah'ın lisanı" denemez. Gazzâlî: "Kur'an'ın Arapça okunuşunun hak olduğunu, kendisinin kadim olup mahlûk olmadığını belirterek, bundan Arapçanın da kadim olduğu sonucunu çıkaramayız. Kur'an'ın kendisi kadimdir; mahlûk değildir. Arapça oluşu ise öyle değildir"⁴¹ der. Kur'an-ı Kerîm, Yüce Allah'ın kelâmı olduğu için kulların sözüne benzemez. Kur'an'ın mucize olmasının sebebi de, onun Arapça olmasından ziyade Allah tarafından gönderilmiş olmasındadır.

İbn Hazm, Kur'an-ı Kerîm'in Arapça olarak indirilmesinin, peygamberin ilahi mesajı, kendi toplumuna anlatmasından başka bir amaç taşımadığını ifade eder.⁴² İbrahim suresi 4 ve Duhan suresi 58 ayetleri bunu açıkça ifade eder. İbn Hazm, bu noktadan hareketle, dilde üstünlük aramanın yersiz olduğunu, böyle bir düşüncüyü savunabilmek için nassın otoritesine başvurulması gerektiğini ve bu konuda hiçbir nassın mevcut olmadığını belirtir.⁴³ Yüce Allah, Tevrât'ı, İncil'i ve Zebûr'u farklı dillerde indirip, Hz. Musa ile İbranice konuşmakla, Hz. İbrahim'e sahifeleri Süryanice göndermekle dilleri birbirine denk tutmuştur.

Dilin bir sorun olarak ortaya çıkmasında kutsal metinlerin önemi büyüktür. Metafizik konular insanlar için hep cazibe merkezi olmuş ve kutsal metinlerdeki mesajı anlama arzusu dili

ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşım, felsefi düşüncenin oluşmasına da yardımcı olmuştur.⁴⁴ Aynı durum Arapça için de söz konusudur. Çünkü Araplar, Kur'an-ı Kerimi iyi anlamak için ondaki ifadelerin inceliklerini kavramayı nasıl dini bir görev telakki etmişlerse, Müslüman olan diğer kavimler de aynı şekilde Kur'an dilini öğrenmek için ellerinden gelen her çabayı sarf etmişlerdir. Bu durum, Arapçanın gelişmesine sebep olmuştur. Böylece, dini metinler ve felsefe, tarih boyunca dilin mükemmel bir anlatım aracı olarak gelişmesine büyük katkı sağlamıştır.

Buna mukabil dini inançlar veya milliyetçi duygular yüzünden bir dilin, bütün dünya dillerinin kökü olarak ileri sürülmesi ise, diller arasındaki bağılıkların gerektiği şekilde ortaya çıkmasını uzun yıllar engellemiştir.⁴⁵ Nitekim Jean Perrot (1920-2012), bunu şöyle açıklar: "Tanrı esini olan İbranice ilk eski durumuyla, bilinen tüm dillerin oluşumuna yol açan bir insanlık diliydi" şeklindeki düşünce hiç şüphesiz dillere ilişkin soy bilim araştırmalarını engellemiştir.⁴⁶

Dilin kaynağının ne olduğu konusundaki görüşlerin her birinin belirli bir ölçüde gerçeklik payı vardır. Bu hususta en isabetli görüş, Ebû İshâk el-İsferâyînî'ye (v.418/1027) aittir: "Dilin ıstılah meydana getirecek kadar zaruri bir miktarı ilahi kaynaklı, geriye kalanı ise beşer kaynaklıdır."⁴⁷ Anlaşmayı mümkün kılacak kadar bir dil bilgisinin bizzat Hak Teâlâ tarafından öğretilmiş olması şarttır. Geriye kalan dil malumatı ise, diğer her türlü nazariyelerin ifade ettikleri usul üzere doğmuş ve gelişmiş olabilir. Eğer bu kabul edilmezse

⁴⁰ Sıra ile bkz: 2/Bakara 75; 7/A'râf 144; 9/Tevbe 6; 48/Feth 15.

⁴¹ Bkz. Gazzâlî, Ebû Hâmid, *İlcâm el-'Avâm an 'İlm el-Kelâm*, Beyrut, 1985, s. 106-107.

⁴² İbn Hazm, *el-İhkâm*, I, 32.

⁴³ Öztürk, Mustafa, *Kur'an'da Yabancı Kelime Bulunup Bulunmadığı Tartışması ve Şafiî'nin Dogmatik Dil (Arapça) Tanımlaması Üzerine*, s. 185. Kutsal dil konusunda bkz. Okçu, Abdulmecit, *Kıraat Açısından Taberî ve Tefsiri*, Erzurum, 2000, s. 37-39 (Basılmamış Doktora Tezi).

⁴⁴ Kayaalp, İsa, *İletişim ve Dil*, s. 59.

⁴⁵ Başkan, Özcan, *Linguistik Metodu*, s. 5.

⁴⁶ Perrot, Jean, *Dilbilim (La linguistique)*, çev. Emel Ergun, İletişim Yayınları, İstanbul 1998, s. 61.

⁴⁷ er-Râzî, *el-Mahsûl*, I, 182.

eşyaya isim vermek özellikle de manevî şeylere isim vermek mümkün olamazdı.

İnsanlar yaratılışları gereği birbirlerinden her yönüyle farklılık arz ederler. Yeryüzündeki bütün insanların parmak izlerine, ses tonlarına varıncaya kadar birbirlerinden farklı yaratıldıkları bilinen bir gerçektir. Bu yüzden onca farklılıkları taşıyan insanların maddî ve teknik alanda ürettiklerinde farklılıkların olması normal olduğu gibi, manevî (kültürel) alanda tüm ürettiklerinin farklı olması da normal bir durumdur. Buna göre dillerin farklı olması da bu doğal sürecin bir uzantısından başka bir şey değildir. Öte yandan eşyanın hakikati ve manası bir olduğu halde farklı çevrelerde değişik isimlendirilmesi de mümkündür.⁴⁸ Bu nedenle Hz. Nûh'un çocuklarının Bâbil'de dillerinin karıştırıldığı ve bu yüzden farklılıkların meydana geldiği rivayeti doğru değildir.⁴⁹

Eğer dillerin menşei ilahi ise o zaman yine bazı sorunlar söz konusudur. Mesela: Acaba dillerin aslı başlangıçta tek bir dil iken, farklılıklar sonradan mı ortaya çıkmıştır yoksa baştan itibaren farklı dillerin hepsi mi Hz. Âdem'e öğretilmiştir? Dillerin aslı tektir deniyorsa bu bir dil hangisiydi? Bildiğimiz dillerden biri miydi yoksa tüm dillerin karışımı olan başka bir dil miydi?⁵⁰ Bu sorular cevap bulmak kolay değildir.

Biz bu çalışmamızda, konuyu ağırlıklı olarak Kur'ân-ı Kerîm'in ışığında ve en-Nedîm'in el-Fihrist adlı eseri çerçevesinde ele alacağız.

II) EN-NEDÎM VE EL-FİHRİST'İN DİL KONUSU ELE ALIŞI

Muhammed b. İshak en-Nedîm (v.380/990), *el-Fihrist*'in I. Makalesi'nin I. Fenni'nde söze Arap yazısının kökenine ilişkin görüşleri özetlemekle başlar.

Birinci rivayete göre bu işi yapanlar Medyen kralı olan 6 kişidir:

Hişâm el-Kelbî dedi ki: Araplarda yazıyı ilk vaz' eden 'Arab-ı 'Âribe'den bir topluluk olup Ebû Câd, Hevâz, Huttî, Kelemûn, Sa'fad, Kareysât adlarında Medyen kralı olan 6 kişidir. Onlar, Şu'ayb (as), zamanında Zulle Günü helak oldular.⁵¹ İbnu'l-Kûfî'nin⁵² hattından (aktarıyorum): Bunlar bu şekil ve irap⁵³ ile yazıyı onların isimlerine uygun biçimde belirlediler. Bundan: Sonra onların isimlerinde bulunmayan sâ, hâ, zâl, zâ, şîn ve gayn gibi bazı harfler daha buldular. Bu harflere "revâdif" adını verdiler.⁵⁴ Onlar, 'Adnân b. Uded⁵⁵ ve

⁵¹ "Onun getirdiğini yalan saydılar. Gölgecik Gününün azabı onları yakalayiverdi. Çünkü o, büyük bir günün azabıydı." (26/Şuarâ 189) ayetini kastetmektedir. Bkz. el-Mes'ûdî, *Murûcu'z-Zeheb*, III, 282

⁵² İbn el-Kûfî [Ebû'l-Hasan Ali b. Muhammed b. 'Ubeyd b. ez-Zubeyr el-Esedî]. Bu kişi, en-Nedîm'in en önemli kaynaklarından birini oluşturur. Onun hakkında ileride bilgi verilecektir. Bkz. *el-Fihrist* (2005), Mukaddime, s. 43-45; I, 241.

⁵³ Tüm Nüshalarda ibare böyledir. Mes'ûdî ve Kalkaşandî ise onu: [أَبْجَدُ وَهَوَزٌ وَخَطِيٌّ وَكَلْمُنٌ وَفَرْشَتٌ وَسَعْفَصٌ وَفَرْشَتٌ] şeklinde kaydetmiştir. *Cümmel harfleri* bu kralların isimleri üzerine kurulmuştur. Bkz. el-Mes'ûdî, *Murûcu'z-Zeheb*, III, 281-282; el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 9.

⁵⁴ Krş. el-Mes'ûdî, *Murûcu'z-Zeheb*, III, 281-282; el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 9. Burada onların isimleri daha önce verildiği gibi, [أَبْجَدُ وَهَوَزٌ وَخَطِيٌّ وَكَلْمُنٌ وَفَرْشَتٌ وَسَعْفَصٌ وَفَرْشَتٌ] şeklindedir.

⁴⁸ el-Qâdî Abdulcebbâr, *el-Muğnî*, V, 172.

⁴⁹ *Kitab-ı Mukaddes*, Tekvîn, 11, 1-9; İbn Mettueyh, *et-Tezkire fî Ahkâm el-Cevâhir ve'l-A'râd*, s. 399-401.

⁵⁰ Râzî, Fahrüddîn, *et-Tefsîr el-Kebîr*, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Tahran, trz., II, 176.

benzerlerinin içinde onlarla beraber yaşarlardı. Araplaştıklarında Arap yazısını vaz' ettiler.

Kız kardeşinin, Kelemûn'a ağıt yakarken söyledikleri onun için şiirleştirilmiştir:

Kelemûn'un, evimi yıktı ***

Mahalle ortasında ölümü,

Kavmin efendisine, ona geldi ***

Ecel, ateşti bir gölgelik içinde,

Onların üzerine bir ateş saldı ***

*Evlerini harabeye çevirdi.*⁵⁶

İkinci görüşe göre, bu iş ilk vaz' eden bizzat Hz. Âdem'dir. Bu rivayetin dayanağı ise Ka'b'dır; en-Nedîm onun hikâyesini olduğu gibi aktarır:

Ka'b⁵⁷ dedi ki: Ben şahsen onun sözünden teberri ederim, Arapça ve Farsça ile diğer yazıları (Hz.) Âdem (as)

Revâdîf ise, *Cümmel harflerine* eklenen “üç noktalı sâ” ve “tek noktalı hâ, zâl, zâ, gayn ve dâd harfleri”dir.

55 وَالَّذِي عَلَيْهِ أُنِمَّةُ هَذَا الشَّانِ أَنَّهُ: عَدْنَانُ بْنُ أَدَدَ بْنِ مَقْوَمَ بْنِ نَاحُورَ بْنِ تَيْرَاحَ بْنِ يَرْعَبَ بْنِ يَشْجَبَ بْنِ نَابِتَ بْنِ إِسْمَاعِيلَ بْنِ إِبْرَاهِيمَ الْخَلِيلِ ابْنِ آزَرَ، واسمه تَارَحَ بْنِ نَاحُورَ بْنِ سَارُوحَ بْنِ رَاعُو بْنِ فَالْخَ بْنِ غَيْرَ بْنِ شَالَخَ بْنِ أَرْفَخْشَدَ بْنِ سَامَ بْنِ نُوحَ - عَلَيْهِ السَّلَامُ - بِنِ لَامَكَ بْنِ مَثُوشَلَخَ بْنِ خَنُوحَ، وَهُوَ إِدْرِيسُ عَلَيْهِ السَّلَامُ، بِنِ يَزْدَ بْنِ مَهْلِيلَ بْنِ قَيْثَانَ بْنِ يَاسِينَ بْنِ شَيْثَ بْنِ آدَمَ أَبِي الْبَشَرِ عَلَيْهِ السَّلَامُ، قَالَ: وَهَذَا الَّذِي اعْتَمَدَهُ مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَاقَ فِي السِّيَرَةِ، وَقَدْ اخْتَلَفَ أَصْحَابُ ابْنِ إِسْحَاقَ عَلَيْهِ فِي بَعْضِ الْأَسْمَاءِ. انظر: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، 2003 م ج 1، ص 480. Tarihçi el-Makrîzî, *el-Fihrist* ile özellikle ilgilenmiş ve burada Asıl Nüshanın kenarına şu notu yazmıştır:

(عَدْنَانُ بْنُ أَدَدَ بْنِ أَدَدَ هُوَ أَبُو الْيَسَعِ بْنِ الْهُمَيْسَعِ بْنِ سَلَامَانَ بْنِ نَبْتِ بْنِ حَمَلِ بْنِ قَيْدَارَ بْنِ إِسْمَاعِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ)

⁵⁶ Krş. Suyûtî, *el-Muzhir*, II, 348.

⁵⁷ Ebû İshâk Ka'b *el-Ahbâr* b. Mâtî' b. Zû Hecen *el-Himyerî*. 32/652 veya 35/654 senesinde vefat etmiştir. Bkz. Sezgin, *GAS*, I, 304.

vaz' etmiştir. Bunu ölümünden üç yüz sene önce yapmıştır. Yazıları çamur içinde (yazdı) ve onu pişirdi. Yeryüzüne Tufan -felaketi- isabet ettiğinde, bunlar zarar görmedi. Her kavim kendi yazısını buldu ve onunla yazmaya başladı.⁵⁸

Üçüncü görüşe göre ise bu iş ilk vaz' eden Bevlân'dan ü adamdır. Bu görüşün dayanağı ise İbn Abbâs'tır; en-Nedîm onun görüşünü özlü biçimde aktarır:

İbn Abbâs⁵⁹ dedi ki: Arapça ile ilk olarak yazı yazan Bevlân'dan üç adamdır. Bunlar el-Enbâr'a yerleşen bir kabiledir. Onlar toplandılar birbirinden kopuk ve bitişik harfler vaz' ettiler. Onlar da Murâmir b. Merve, Eslem b. Sidre ve Âmir b. Cizre idi. Kimisi ise Murre ve Cizle⁶⁰ demiştir. Murâmir, şekilleri vaz' etti. Eslem, faslı ve vaslı belirledi. Âmir ise, i'câmı vaz' etti.⁶¹

Dördüncü bir görüş, Hz. İsmail'e dayandırılmıştır. Burada Hîre ve Enbâr kaynağı öne çıkarılmıştır; en-Nedîm bu görüşü ve ilgili rivayeti mesnetsiz olarak kaydeder:

Hîre Ehline “siz Arapça (konuşma)yı kimden aldınız?” diye sorulmuş, onlar

⁵⁸ Bkz. el-Cehşeyârî, *Kitâb el-Vuzerâ ve'l-Kuttâb*, I (Ka'b el-Ahbâr'dan); el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 6-7.

⁵⁹ Abdullah b. Abbâs b. Abdulmuttalib. Resûlullah'ın [sas] amcasının oğludur. “Hibru'l-Ummeh” diye tanınmıştır. Vefat tarihi, 68/687 senesidir. Bkz. Zehebî, *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*, III, 331-334; es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, XVII, 231-234.

⁶⁰ Bkz. el-Cehşeyârî, *Kitâb el-Vuzerâ ve'l-Kuttâb*, 41.

⁶¹ Burada şu ilave de yer alır: “Sonra bu ilim Mekke'ye nakledildi. Bundan sonra artık öğrenmek isteyen herkes öğrendi ve insanlar arasında yaygınlık kazandı.”

da “Enbâr Ehinden” demişlerdir. Allah Tebârek ve Te’âlâ: “İsmail’i (as) yirmi dört yaşındayken apaçık Arapça ile konuşturdu” diyenler de vardır.

Beşinci görüş ise, Muhammed b. İshâk en-Nedîm’in tercih ettiği görüştür. Kendisin bu konudaki değerlendirmesi şöyledir:

(Bu görüşlerin) Hakka yaklaşanı ve gönlün kabul edeyazdığı ise Sika Olan’ın zikrettiğidir. Arabî kelam, Himyer, Tasm, Cedîs, İrem ve Havyel’in dilidir. İşte bunlar ‘Arab-ı ‘Ârîbe’nin kendileridir. İsmail (as), de Harem’de kalıp burada yetişip büyüdüğünde Curhum içinde Muâviye b. Mudâd el-Curhumî ailesinden bir kız ile evlendi. Yani bunlar, onun çocuklarının dayılarıdır. Bu sayede onların kelimasını öğrendi. İsmail oğulları zaman geçtikçe sözü birbirinden türettiler. Pek çok şeye, mevcut olan eşyanın meydana gelişlerini ve ortaya çıkışlarını esas alarak, bu şekilde isimler verdiler. Söz genişlediğinde ‘Adnâniyye’de mükemmel fasih şiir ortaya çıktı. Bu iş, Me’add b. ‘Adnân’dan⁶² sonra çoğalmaya başladı.

1. Arapçanın Lehçeleri

Malum olduğu üzere her Arap kabilesinin kendisine mahsus bir dili (lehçesi) vardı. O

⁶² Bu kişi, Hz. Muhammed’in nesebinde 20. sıradaki atasıdır. Hz. Muhammed’in bu zattan ötesi Hz. İsmail’e kadar olan atalarında ihtilaf vardır:

محمد بن 1. عبد الله بن 2. عبد المطلب بن 3. هاشم بن 4. عبد مناف بن 5. قصي بن 6. كلاب بن 7. مرة بن 8. كعب بن 9. لؤي بن 10. غالب بن 11. فهر بن 12. مالك بن 13. النضر بن 14. كنانة بن 15. خزيمة بن 16. مدركة بن 17. إلياس بن 18. مضر بن 19. نزار بن 20. معد بن 21. عدنان Bkz. İbnu’l-Esîr, *Usdu’l-Gâbe*, s. 7.

bununla öne çıkar ve lehçesi ondan alınırdı. Ama bu lehçe sahiplerinin hepsi dilin aslında birleşirlerdi. “Dilde (lehçede) ziyadeye gelince, Araplar, Allah, Peygamberi (as) gönderdiği zamandan beri, Kur’an için, bundan uzak durmuşlardır.”⁶³

Bu görüşü tasdik edenlerden biri de şu rivayettir: Mekhûl,⁶⁴ kendi ricâlinden rivayet eder ki, Arap yazısını ilk vaz’ eden Nefîs, Nadr (Nasr), Teym ve Devme’dir. Bunlar Hz. İsmâil’in çocuklarıdır. Onu mufasssal bir şekilde vaz’ etmişlerdir. Onu Kâdûr (ve) Nebet b. Hemeysa’ b. Kâdûr birbirinden ayırmıştır. Dedi ki: Kadîm İyâd’tan olan Enbâr Ehinden birileri de elif, bâ, tâ, sâ harflerini vaz’ ettiler. Araplar da bunu onlardan aldılar.

2. Arapça Yazısı (Elifbası)

Müellifimiz, Arapça yazının icadına ilişkin beyanında Umar b. Şebbe’nin *Kitâbu Mekke*⁶⁵ adlı eserinde onun el yazısından okuduğu bilgileri aktarır.

Bana Mudar’ın âlimlerden bir kavim haber verdi. Dediler ki: Bu kesinlik⁶⁶ ifade eden Arapça [kelamı] ilk olarak yazan kişi Yahled b. en-Nadr b. Kinâne

⁶³ Muhammed b. İshâk en-Nedîm, *el-Fihrist* (2005), I, 12.

⁶⁴ Ebû Abdullah *Mekhûl* b. Ebû Muslim Şuhrâb b. Şâzil el-Huzelî. Şam ehlinin âlimidir. Aslı Fâris’tendir. 212/830 senesinde vefat etmiştir. Bkz. İbn Hallikân, *Vefeyâtu’l-A’yân*, V, 280-285. İlerde bahsedilecek. Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 93.

⁶⁵ Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 346.

⁶⁶ Asıl Nüşhada [الجزم] kelimesinin üzerinde [رسم] yazılmış ve üzerinde [صح] işareti konmuştur. F Nüşhasında kelime [الحرم] şeklindedir. Onu Teceddud gibi okumak da başka şekilde okumak da mümkündür. Bkz. *Varak*, 3B, *el-Fihrist* (1971), s. 8 (M. Yolcu).

kabilesinden bir adamdır. Araplar da o andan itibaren onu yazmaya başlamışlardır. Başkasından gelen rivayette ise: Mekke'deki Kureyş'e yazıyı taşıyan (getiren) kişi Ebû Kays b. 'Abd Menâf b. Zuhre'dir. Bunun Harb b. Umeyye olduğu da söylenmiştir. Yine denmiştir ki, Kureyş, Ka'be'yi yıktığında onun duvarlarından birinin içinde şu yazının olduğu bir taş buldular: es-Silf b. 'Abkar, Rabbine selam eder; üç bin yılının başından.

el-Me'mûn'un Hizânesinde⁶⁷ Abdulmuttalib b. Hâşim'in el yazısıyla tabaklanmış deri üzerine yazılmış bir kitap (mektup) vardı. Burada 'Abdulmuttalib b. Hâşim Mekkelilerden bazı kişilerin adlarını zikretmiştir. *San'â'nın Vezel ehlinden Himyerli Falan oğlu Falan'ın el-Hadîde ölçeğiyle bin dirhem gümüş borcu vardır. Onu ne zaman isterse o bunu getirecektir. Şahit Allah'tır ve iki melektir.* Dedi ki: Bu yazı, kadınların yazısına benziyordu.

Arapların kâtiplerinden biri de Esiyd b. Ebû'l-İys⁶⁸ idi. Hicr'deki Mescid-i Surer'de Mereteyn'in kabri yanında hastalandı (veya yaralandı). Burada sel, yeri silip süpürmüştü. Onda şöyle yazılıydı: *Ben Esiyd b. Ebû'l-İys'im.*

⁶⁷ *Me'mûn'un Hizânesi*, Bağdat'taki *Beytu'l-Hikme*'de bulunan özel kütüphanesiydi. Bu kütüphaneye hicri dördüncü asrın sonuna kadar ulema sürekli devam ederdi. İbn Ebû Usaybi'a da burada Câlînûs ve başkalarına ait çok kitap gördüğünü ve bu kitapların üzerinde Me'mûn'un özel işareti bulunduğunu ifade etmiştir. Bkz. İbn Ebû Usaybi'a, *Uyûnu'l-Enbâ*, I, 187. Birçok müsteşrik de *Beytu'l-Hikme* ile ilgili pek çok makale yazmıştır. Y. Eche, M. G. Balty ve Guesdon gibi.

⁶⁸ Bkz. İbn Hazm, *Cemheretu Ensâbi'l-Arab*, s. 80, 113; el-Belâzurî, *Ensâbu'l-Eşrâf*, IV. Bölüm (Benû 'Abdi Şems), s. 456-478.

Allah, Abd Menâf oğullarına rahmetiyle muamele eylesin.

3. Araplara Neden "Arap" Adı Verilmiştir?

Bu konuda en-Nedîm, İbn Ebû Sa'd'ın el yazısına dayanarak şöyle bir hikâye kaydeder:

Anlatırlar ki: İbrahim (*as*), Cürhüm'den dayılarıyla beraber bulunan İsmail'in çocuklarına baktı ve: *Ey İsmail bunlar kimdir?* diye sordu. O da: *Çocuklarım ve Cürhüm'den olan dayılarıdır*, dedi. İbrahim, ona konuştuğu dil ile -ki o da kadîm Süryanice idi-: *أعرب له* dedi. *Onları onlara karıştır*, demek istemiştir. Allah daha iyi bilir.⁶⁹

4. Himyerî Kalemi (Hattı, Yazısı)

Himyer'in Müsned Hattı hakkında en-Nedîm "es-Sika" (Güvenilir Olan) bir kişinin şu bilgiyi aktarır:

Yemen Ehlinin Meşâyihinden (pirlerinden) onların şöyle dediklerini duyduğunu sanmıştır: Himyer, *müsned hattı* ile elifi, bâyı ve tâ'yı bilinen şekillerinden farklı bir biçimde yazarlardı. Ben, Me'mûn'un kütüphanesinde bunun tercümesinin bir cüzünü gördüm. Bu, Emîrû'l-Mü'minîn Me'mûn'un Abdullah'a, (ekremehullah), çoğaltılmasını emrettiği kitaplar kapsamında yer alıyordu. Bunların içinde Himyerî yazısı da vardı. Ben de bunun bir misalini sözü edilen nüshada yer alan şekliyle buraya kaydediyorum:

⁶⁹ en-Nedîm, *el-Fihrist* (2005), I, 14.

(Himyeri) Kalemnin Bir Örneği:

5. Arapça İlk Yazılar

Muhammed b. İshâk en-Nedîm elde ettiği kaynaklardan özetlediği tespitleri şöyle özetler: Buna göre Arapça ilkyazı Mekkî yazıdır. Sonra Medenî'dir; sonra Basrî'dir; sonra da Kûfî'dir. Mekkî ve Medenî (yazılarına) gelince onların eliflerinde elin sağ tarafına doğru ve parmakların üst tarafına doğru bir eğrilik vardır. Şeklinde de az bir şey yatıklık bulunur. İşte bunun bir misali:

70

⁷⁰ Gustav L. Flügel (1802-1870) ve ondan sonra bu işi düzenleyen yardımcıları tarafından 1871 ve 1872 yılında yapılan *el-Fihrist* baskısında, bu besmeleyi, “Mushafların Yazıları” başlığının girişi zannedilmiş ve onu matbaada kullanılan harflerle yazıp buraya koymuşlardır. Mısır'da hicri 1348 yılında *el-Fihrist*'i yayımlayanlar da bu hatayı aynen tekrar etmişlerdir. Bu yanlış ilk fark eden Muctebâ Minovî olmuştur. O, *İslami-Arabi Elyazmaları* hakkında yazdığı dört ciltlik kitapta yayınlattığı makalesinde bu hataya dikkat çekmiştir. Bkz. **Pope, Arthur Upham** (1881-1969), *A Survey on the Persian art*, Oxford University Press in 1938-1939, II, 1715. Anlaşılan, Flügel, *el-Fihrist*'in Fazıl Ahmed Paşa Nüshalarına (Süleymaniye 1134 ve 1135) ulaşamamıştır. Eğer bunları görmüş olsaydı o da meseleyi fark ederdi. 1134 Nolu Nüshasında “خطوط المصاحف” başlığı başka renkte bir hatt ile ama satır arasında sıkıştırılmış biçimde yazılmıştır. 1135 Nolu Nüshada ise bu başlık ayrı bir satır ve apaçık okunabilecek biçimde yazılmıştır. Metin görünümü şöyledir:

6. Mushafların Hatları

Bu konuda en-Nedîm, Mekkeliler ile Medinelerin hatlarını şöyle sıralar: 1. en-Niyem, 2. Müselles, 3. Müdevver, 4. Kûfî, 5. Basrî, 6. Meşk, 7. Tecâvîd, 8. Satavâtî, 9. Masnû', 10. Münâbiz, 11. Mürâsef, 12. Asbehânî, 13. Sicillî, 14. Fiyârâmûz. Ona göre Acemler de bu hatlardan özel yazılar çıkarmaya çalışır ve buna göre okurlar. Bu tür yazılar yakın zamanlarda ortaya çıkmıştır.

7. Arapça Hüsnü Hat Öncüleri

Hüsnü Hat konusunda öncü olan kişiler hakkında bilgi veren en-Nedîm, öncelikle kendi döneminin ünlü hattatlarından bahseder. Onun bu konudaki beyanatı şöyledir:

Sadr-ı Evvel'de ilk Mushafları yazan 1. Hâlid b. Ebu'l-Heyyâc'dır. Bu *hüsnü hat* diye nitelendirilir.⁷¹ 2. Mâlik b. Dînâr⁷² da

Bunu Flügel gibi bu işe 20 yılını vermiş mudakkik bir şahsiyetin fark etmemiş olması uzak bir ihtimaldir. Bkz. 1135 Nolu Nüsha, Varak, 4A (M. Yolcu).

⁷¹ Bu zat hakkında verdiği bilgi: Sa'd, onu, Velîd b. Abdulmelik için yazdığı Mushaflar, şiir ve haberlere mahsus olarak kullanırdı. Mescid-i Nebiy'nin (sas) kible cihetinde bulunan الشمس والضحا (Şems Sûresi) dan Kur'ân'ın sonuna kadar devam eden yazıyı yazan da bu kişidir.

⁷² Mâlik b. Dînâr. Ebû Yahya ez-Zâhid el-Basrî. Neseî, onu “sika” saymıştır. Buhari onunla “istişhad” etmiştir. İbn Sa'd: “Sika'dır. Az hadis rivayet etmiştir” der. Mushafları yazardı. Tâûn'dan kısa süre önce vefat etmiştir. Tâûn ise yüz otuz bir senesinde meydana gelmiştir. Bkz. İbn Sa'd, *et-Tabaqâtu'l-Kubrâ*, VII, 243 (Bu eser, en-Nedîm'in kaynaklarından biridir); es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, XXV, 45-47.

bunlardandır.⁷³ 3. Mushaf yazarlarından biri de Huşnâm el-Basrî'dir. 4. Bunlardan biri de Meddî el-Kûfî'dir.⁷⁴ 5. İlk Mushaf kâtiplerinden biri de Ebû Hureyy idi.⁷⁵ Bunlardan sonra Kûfelilerden 6. İbn Ümm Şeybân, 7. el-Meshûr, 8. Ebû Humeyre, 9. İbn Humeyre ve zamanımızda 10. Ebû'l-Ferac (bu işle meşgul olmuştur). Bu kişi zamanımızda yaşamıştır.

8. Süslü Mushaf Hattatları

Muhakkak, meşk ve benzeri yazılarla Mushaf yazan verrâklar⁷⁶ hakkında bilgi veren en-Nedîm, özellikle şu kişileri zikreder ve bunlardan son ikisini gördüğünü ifade eder: 1. İbn Ebû Hassân, 2. İbnu'l-Hadremî, 3. İbn Zeyd, 4. el-Firyâbî, 5. İbn Ebû Fâtima, 6. İbn Mücâlid, 7. Şerasyu el-Misrî, 8. İbn Seyr, 9. İbn Hasan el-Melîh, 10. el-Hasan b. en-Ni'âlî, 11. İbn Hadîde, 12. Ebû 'Akiyl, 13. Ebû Muhammed el-Asbehânî, 14. Ebû Bekr Ahmed b. Nasr ve 15. oğlu Ebû'l-Huseyn. Ben bu son ikisini gördüm.

⁷³ Bu zat hakkında verdiği bilgi: O, Sâme b. Luey b. Gâlib'ten (bir kadının) Mevlâ'sıydı. Künyesi Ebû Yahya idi. Bu kişi ücretle Mushaf yazdı. Yüz otuz yılında vefat etti. Bazıları onun adını Mâlik b. Dînâr b. Dâdbehâr b. Haşîş b. Dâzbe şeklinde verir.

⁷⁴ Bu iki zat hakkında verdiği bilgi: Bu ikisi (Harun) Reşîd döneminde yaşadılar. Bizim yetiştiğimiz zamana kadar o ikisinin benzeri görülmemiştir. Huşnâm'ın elifleri, bir zira idi, kalem yarıydı. Bkz. *el-Fihrist* (1971),

⁷⁵ Bu kişi hakkında verdiği bilgi: "Mu'tasım döneminde lâtif (zarif) Mushaflar yazdı. Kûfelilerin büyüklerinden ve mahir ustalarından biriydi" şeklindedir.

⁷⁶ Burada en-Nedîm, Mushafları Kûfî Hattı ile yazanlar ile onları Muhakkak Hattı ve Meşk Hattı ile yazanları birbirinden ayrı tutmaktadır. Kendisi, birkaç sayfa ilerde bu değişimin Abbâsî Devleti ile birlikte başladığını belirtmektedir. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 20.

A) Ebû'l-Abbâs İbn Sevâbe'nin el Yazısından İstinsah Edilen Nüshalar-

1. En Ünlü Hattatlar

En-Nedîm, bu konuda hulasa olarak birkaç kişinin adını verir ve onların temel özellikleri hakkında kısa malumat aktarır:

1. *Kutbe*: Benî Ümeyye döneminde ilk yazıyı yazan Kutbe'dir.⁷⁷
2. *ed-Dahhâk b. 'Aclân el-Kâtib*: Ondan sonra bu işin en iyisi oldu.⁷⁸
3. *İshâk b. Hammâd el-Kâtib*: Ondan sonra kâtiplik yapanların en iyisi oldu.⁷⁹ Bundan sonra İshâk b. Hammâd'ın pek çok öğrencisi oldu.
4. *Yûsuf el-Kâtib*:⁸⁰ Bunlardan biri "Lekvetu's-Şâir" diye lakap almış ve insanların en iyi yazı yazanı olmuştur.

⁷⁷ Ebû'l-'Abbâs Ahmed b. Muhammed b. Sevâbe b. Hâlid el-Kâtib. 273/886 veya 277/890 senesinde vefat etmiştir. Öyle anlaşıyor ki, burada en-Nedîm, onun *el-Kitâbe ve'l-Hatt* adlı risalesinden nakil yapmaktadır. Bkz. Yaqût el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ*, IV, 144-174; es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, VII, 368-370. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 401-402. Bu kişi hakkında verdiği bilgi: Dört kalem (yazıyı) elde eden odur. Bunların bazıları bazısından iştikak etmiştir. İnsanların içinde yeryüzünde Arapça ile yazı yazanların en iyisi *Kutbe* idi.

⁷⁸ Bu zat hakkında verdiği bilgi: Bu kişi, Benî Abbâs Hükümdarlığının ilk zamanlarında kâtip idi. O Kutbe'yi de geçti. Ondan sonra insanlar içinde yazı yazanların en iyisi oldu.

⁷⁹ Bu zat hakkında verdiği bilgi: Mansûr ve Mehdî Hükümdarlığı döneminde yaşadı ve o da hattatlıkta ed-Dahhâk'ı geçti.

⁸⁰ *Yusuf b. el-Haccâc b. Yusuf*. "İbn es-Saykal" diye tanınmıştır. Lakabı "Lakve"dir. Onun hakkında Yâkût el-Hamevî: "Ebu Nuvâs ile dost ve arkadaş oldu. Ondan alacağını aldı. Şiirini rivayet etti. Kendisi yazmada mahirdi (kâtip), şairdi, nüktedandı. Nevâdir sahibiydi. Gençlerle eğlenmeye bayılırdı." Memûn'un hükümdar olduğu sırada öldü. Bkz. *el-*

5. *İbrahim b. el-Muceşşir*:⁸¹ Meşhur hattatlardan biridir. O da Yûsuf'tan daha fazla güzelini yazmıştır.⁸²

6. *Şuqayr el-Hâdim*: Meşhur hattatlardan biridir.

7. *Memlûk* (b. *Qayûmâ*): Meşhur hattatlardan biridir. Bu el-Kâsim b. el-Mansûr'un müeddibi idi.

8. *Senâ' el-Kâtibe*: Meşhur hattatlardan biridir. Bu zat, İbn Kayûmâ'nın cariyesi idi.

9. *Abdulcebbâr er-Rûmî*: Meşhur hattatlardan biridir. Ayrıca

10. eş-Şa'rânî, 11. el-Ebraş ve 12. Suleym el-Hâdim el-Kâtib de Meşhur hattatlardandı (Ca'fer b. Yahyâ'nın hadimi). 13. Amr b. Mes'ade, 14. Ahmed b. Ebu Hâlid, 15. Ahmed el-Kelbî (Me'mûn'un kâtibi), 16. Abdullah b. Şeddâd, 17. Usmân b. Ziyâd el-Âbid, 18. Muhammed b. 'Ubeydullah (lakabı: el-Medenî), 19. Ebû'l-Fadl Sâlih b. Abdulmelik et-Temîmî el-Hurâsânî de meşhur hattatlardandır. Bunların hepsi, hiç kimsenin yazmaya gücünün yetmediği asli ölçülü hatlarla eşsiz yazılar yazan kişilerdir.⁸³

2. Kalem (Hat, Yazı) Çeşitleri

*Ölçülü Kalemlere (Yazılara) İsim Verilmesi
Kimsenin Yazmaya Gücünün Yetmediği Her Bir
Kalemle Yazılanın Nitelikleri*

Merzubânî, *Mu'cemu's-Şuarâ*, s. 503-504; Yaqût el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ*, XX, 59-60; es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, XXIX, 180-1.

⁸¹ F Nüshasında [المجشّر] yerine [المحسن] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 4B, *el-Fihrist* (1971), s. 10

⁸² *Ebû İshâk İbrahim b. Muceşşir b. Ma'dân el-Kâtib el-Bağdâdî*. 254/868 senesinde vefat etmiştir. Bkz. el-Hatîbu'l-Bağdâdî, *Târîhu Medîneti's-Selâm*, VII, 129-131; es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, VI, 100.

⁸³ Muhammed b. İshâk en-Nedîm, *el-Fihrist* (2005), I, 18.

Burada en-Nedîm, o güne kadar meşhur olmuş yazıları/hatları özellikleriyle kısa biçimde tanıtır. Biz günümüzde bu çaptaki bir bilgiyi bu alanda uzman kişilerin eserlerinde zor buluruz. Bundan 1000 sene önce bu bilgilerin mevcut olması ve derli toplu biçimde *el-Fihrist*'te yer almış olması onun ilmi değerini arttırmıştır. Bu malumata kısaca bir göz atalım:

Celîl Kalemî: Tüm kalemlerin babasıdır. Buna kimsenin gücü yetmez. O, ancak düzenli-disiplinli bir eğitimle elde edilebilir. Onun hakkında Yûsuf Lekve: “*Celîl kalemî, kâtibin belini inceltir.*” Bu yazı çeşidiyle, pürüzsüz sayfalara (*et-Tavâmîr es-Sihâh*) halifelerden yeryüzünün krallarına mektuplar yazılırdı. Bundan da iki kalem çıkmıştır. Biri *sicillât* diğeri *dibâc* adını almıştır.

Sicillât-ı evsat kaleminden de iki kalem daha çıkar. Bunların biri *Semî'*, diğeri *Eşribe* kalemidir.

Dibâc kalemî ile “tomarlar” a yazı yazılır. Onunla büyük *Tomar kalemî* ortaya çıkar. Bu da *dibâctan* çıkarılan tomarlarda kullanılır.

Ondan da *Hirfâc* çıkar. Tomardan çıkarılan *küçük ağır sülüseyn kalemî* ile halifelerden uzak yerlerde bulunan ummâl ve ümeraya (emirname, istihbarat) yazılır.

Bundan da üç kalem çıkar:

Zunbûr kalemî. Bu sülüseynnden çıkarılır ve onunla ensâfta yazılır. Ondan başka bir şey çıkmaz. *Mufettah* kaleminden çıkanlar olur. *Cezm kalemî* ile ensâftan krallara yazılır. O da *sakîlden* çıkmıştır. Sülüseynnden çıkarılan *muâmerât kalemî* ile ensâf da krallar arası yazışmalarda kullanılır.

Bu iki kalemden dört kalem çıkar. *Cezm kalemî*, *muâmerât kalemî*, *uhûd kalemî*;

bu cezmden çıkarılmıştır ve onunla tomarın üçte ikisine yazılır. Ondan bir şey çıkmaz.

Bir de *emsâl-i nisf* kalemi vardır ki, bundan da iki kalem çıkar: *Hafîf* ve *mufettah*.

Bir de cezmden çıkarılan *kisas* kalemi vardır. *Muâmerât* kalemi ile nisfta yazılır ve ondan bir şey çıkmaz. Bir de cemzden çıkarılan *ecvibe* kalemi ve *muâmerât* kalemi ile *eslâsta* (üçte birlerde) yazılır. Ondan bir şey çıkmaz.

Bunlar on iki kalemdir. Onlardan da on iki kalem çıkar:

Bunlardan biri *hîrfâc-ı sekîl* kalemidir. Bu büyük tomarın hafîfidir ve çıkışı da ondandır. Onunla tomarlarda yazı yazılır. Ondan da *hîrfâc-ı hafîf* kalemi çıkar.

Bunlardan biri de *semî'* kalemidir. Bu da *sicillât* hattına benzer. Onun da çıkışı *sicillât-ı evsat*'tır. Onunla tomarlarda ve başkasında yazı yazılır.

Onlardan biri de adına *eşribe* kalemi denen bir kalemdir. Onun da çıkışı *sicillât-ı evsat* kalemidir. Bununla kölelerin azatlık belgeleri, arazilerin ve evlerin satış 'akitleri ve benzeri şeyler yazılır.

Bunlardan biri de adına *müfettah* denen kalemdir. Bu da *sakîl-i nisf-i mümsek* kaleminden çıkmadır. Onunla da ensâfta yazılır. Çıkışı da ondandır.

Ondan da üç kalem çıkar: Bunlardan biri de *müdevver-i kebîr* denen kalemdir. Çıkışı *hafîf-i nisf-i sakîl*'dendir. Bu zamanın kâtipleri onu "er-Riyâsî" diye adlandırırlar. Onunla ensâfta yazı yazılır. Ondan da *müdevver-i sağîr* kalemi denen bir kalem çıkar. Bu *câmi'* bir kalemdir. Bununla defterler, hadis ve şiirler yazılır.

Onlardan biri de *sülüs-i kebîr'in hafîf* kalemidir. Onunla ensâfta yazı yazılır. Bunun çıkışı da *nisf-i sakîl'in hafîf* kalemidir. Ondan da *rikâ' hattı* denen bir kalem çıkar. Onun da çıkışı *sülüs-i kebîr'in hafîf* kalemidir. Bununla imzalar ve benzeri şeyler yazılır. Onlardan biri de *müfettah-ı nisf* adı verilen kalemdir. Onun da çıkışı *nisf-i sakîl*'dir. Onlardan biri de *nercis* kalemidir. Onunla eslâs'ta yazı yazılır. Onun da çıkışı *hafîf-i nisf*'tır.

Böylece bunlar toplam olarak yirmi dört kalem olmaktadır. Bunların hepsinin çıkış kaynağı dört kalemdir. Onlar da *Celîl* kalemi, *tomar-ı kebîr* kalemi, *nisf-i sakîl* kalemi, *sülüs-i kebîr-i sakîl* kalemidir. Bu dört kalemin de çıkış kaynağı *celîl* kalemidir. O, ise, kalemlerin babasıdır.

B) İbn Sevâbe'nin Hattı Dışındaki Hatlar-

En-Nedîm'in hikâye ettiğine göre insanlar, kaydettiğimiz kadîm hattı esas alarak Abbâsî Devletinin ilk dönemine kadar böylece yazmaya devam ettiler. Hâşimîler hâkim olduğunda özellikle Mushaflar bu hatlarla yazılmaya başlandı. Bu esnada" "Irâkî" diye adlandırılan bir hat çeşidi ortaya çıktı. O da "verrâkî" diye adlandırılan "muhakkak" hat idi. Yazının gelişimi Me'mûn dönemine gelene kadar artmaya ve güzelleşmeye devam etti. Onun çevresi ve kâtipleri hatlarını güzelleştirmeye özel bir ihtimam göstermeye başladılar. İnsanlar da bu konudaki başarılarıyla övünmeye başladılar.

1. el-Ahvel el-Muharrir

el-Fihrist'in beyanına göre: Bu esnada Bermekîlerin sanatkârlarından olup hattın anlamlarını ve şekillerini çok iyi bilen el-Ahvel el-Muharrir diye tanınan bir adam ortaya çıktı. Hattın yazılış şekilleri ve kânûnları üzerine konuştu ve bunu birkaç çeşide ayırdı. Bu adam sultanın uygulansın diye tomarlarda yazdırıp taşradaki krallara gönderdiği mektupları yazardı. Kendisi son derece mahirdi ve o derecede kirliydi. Bununla beraber müsamahakârdı. Hiçbir şeye çok değer vermezdi.⁸⁴

Kalemleri düzene koyduğunda öncelikle *ağır kalemleri* başa aldı. Bunlardan biri *tomar kalemidir*. Bu en değerli olanıdır. Bu yazı hurma dalıyla tam tomara yazılırdı. Bazen de kalemle yazılırdı. Kâtip de mektupları onunla krallara ulaştırırdı. Bu kalemler kapsamında 1. sülüseyn kalemi, 2. sicillât kalemi, 3. uhûd kalemi, 4. muâmerât kalemi, 5. emanât kalemi, 6. dîbâc kalemi, 7. müdebbec kalemi, 8. mürassa' kalemi ve 9. teşâcî kalemi yer almaktadır.

Zû'r-Riyâstîn (Riâseteyn) el-Fadl b. Sehl inşa da iyice yettiğinde bir kalem daha icat etti. Bu kalemlerin en güzeli ve 10. "*riyâsî*" diye bilinir. Bu da birçok kaleme ayrılır. Bunların kapsamında 11. *Riyâsî-yi kebîr* kalemi, 12. *Riyâsî'nin nisf* kalemi, 13. *sülüs* kalemi, 14. *sağîr-i nisf* kalemi, 15. *hafîf-i sülüs* kalemi, 16. *muhakkak* kalemi, 17. *mensûr* kalemi, 18. *veşy* kalemi, 19. *rikâ'* kalemi, 20.

mükâtebât kalemi, 21. *gubâr-i halbe* kalemi, 22. *nercis* kalemi, 23. *beyâd* kalemi.⁸⁵

C) el-Berberî el-Muharrir ve Çocuklarının Haberleri-

Bu zat el-Fihrist'te şöyle anlatılır: 1. İshâk b. İbrahim b. Abdullah b. es-Sabbâh b. Bîşr b. Süveyd b. el-Esved et-Temîmî,⁸⁶ sonraları es-Sa'dî'dir. İbrahim [in babası] şaşı idi. İshâk ise, Muktedir ve çocuklarının öğretmeni idi. (O, aynı zamanda İbn Mukle'nin de hocasıdır). Künyesi Ebû'l-Huseyn idi.

2. Ebû'l-Huseyn'in hat ve kitâbet ile ilgili *Tuhfetu'l-Vâmik* adını verdiği bir risalesi vardır. Onun zamanında hattı kendisinininkinden daha güzel, ondan daha fazla kitâbetle (yazmakla) tanınan kimse görülmemiştir.⁸⁷

Onun kardeşi Ebû'l-Huseyn de kendisinin bir benzeriydi ve onun yolunu meslek edinmişti. Oğlu 3. Ebû'l-Kâsim İsmail b. İshâk b. İbrahim ve onun da oğlu 4. Ebû Muhammed el-Kâsim b. İsmail b. İshâk, onun oğullarından biri de 5. Ebû'l-Abbâs Abdullah b. Ebû

⁸⁴ Krş. Yaqût el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ*, VI, 59-60 (Nedîm'den naklen); IV, 126-130. "Ahmed el-Muharrir" başlığı altında. es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, VIII, 300-301.

⁸⁵ Yazmanın kenarında şöyle yazılıdır: "İshâk'ın *Kitâbu'l-Kalem* diye bir eseri vardır. Onun kendi el yazması olan nüshasını gördüm." Bkz. Yaqût el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ*, VI, 59-60 (en-Nedîm'den naklen); el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 12.

⁸⁶ Asıl Nüshanın ve B Nüshasının kenarında şöyle yazılıdır: [İshâk'ın "*Kitâbu'l-Qalem*" adlı bir eseri vardı. Kendisinin el yazısından onun bir nüshasını gördüm].

⁸⁷ Yâkût ve Safedî şu bilgileri verir: İshâk'ın *Kitab el-Kalem*, *Kitab Tuhfetu'l-Vâmik*, *Risale fi'l-Hatt ve'l-Kitâbe* adını taşıyan kitapları vardır.

İshâk'tır. Bu topluluk hüsn-ü hattın ve yazma bilgisinin zirvesinde idiler.⁸⁸

İshâk'tan önce 6. İbn Ma'dân⁸⁹ diye bilinen bir adam vardı. İshâk ondan almıştı. 7. Ebû İshâk en-Nems ise İbn Me'dân'ın *gilmân*ından birisidir.

8. Benû Vechi'n-Na'ce, 9. İbn Munir, 10. ez-Zenfeletî ve 11. ez-Zâveydî (ez-Zevâidî) de muharrirlerdendir.

D) İbn Mukleve Ailesi-

Bu kişi hakkında el-Fihrist'te deniyor ki: Muhammed b. İshâk dedi ki: 1. Ebû Ahmed el-Abbâs b. el-Hasan,⁹⁰ 2. Ebû'l-Hasan Alî b. İshâ⁹¹ ve 3. Ebû Alî Muhammed b. Alî b. Muqle⁹²

⁸⁸ Yaqût el-Hamevî, Mu'cemu'l-Udebâ, VI, 59, 60-61; es-Safedî, el-Vâfî bi'l-Vefeyât, VIII, 393.

⁸⁹ İbn Me'dân: O, Ebû İshâk İbrahim b. Müceşşir el-Kâtib el-Bağdadi. Daha önce geçmişti, Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 18/1.

⁹⁰ Ebû Ahmed el-Abbâs b. el-Hasan b. Eyyub. Abbasilerin Vezirlerinden biriydi. Vezir el-Kasım b. Ubeydullah Onun hızlı kalem kullanmasına hayran kalırdı ve : "O'nun eli benim kelimelerimi geçiyor." Derdi. Zehebî, *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*, XIV, 51-55.

⁹¹ Ebû'l-Hasan Alî b. İshâ b. Davut b. el-Cerrah. Abbasi Hükumdarları Muktedir ve Kahir'in veziriydi. 334/946 sesesinde vefat etmiştir, ilerde bahsedilecek. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 398.

⁹² Ebû Alî Muhammed b. Alî b. Muqle, harflerin mühendisliği üzerinde çalışan ilk kişidir. Onların ölçülerini, boyutlarını, noktalarını ve hareketlerini tutarlı ve sağlam biçimde belirleyen de o dur. Böylece hece harflerinin her birine mahsun bir özellik kazandırmıştır. Her bir harfin elife karşı konumunu sınırlamıştır. Bu da genel geçer bir düzenlemenin yolunu açmış hece harflerinin tümü bütün incelikleriyle ortaya konmuştur. Bu şekilde zapt altına alınmış hatta bundan böyle el-Hattu'l-Mensûb adı verilmiştir. İbn Mukle'nin kendi el yazısı ile yazılmış

mürekkeple yazan vezirler ve kâtiplerdendir. Onun doğumu iki yüz yetmiş iki (272) senesi Şevvâl ayından dokuz gün kala Perşembe günü ikindiden sonradır. Vefatı ise, üç yüz yirmi sekiz (328) senesi Şevvâl ayından on gün geçe Pazar günüdür.

Mürekkeple yazanlardan biri de onun kardeşi 5. Ebû Abdullah el-Hasan b. Alî'dir. İki yüz yetmiş (270) senesi Ramazan ayı çıkarken ki Çarşamba gününün fecri atarken doğmuştur. Üç yüz otuz sekiz (338) senesi Rebûlâhîr ayında ise vefat etmiştir.⁹³

Bu iki adam, maziden günümüze kadarki zamanda benzeri görülmemiş kişilerdir. Her ikisi de babaları Mukle'nin hattı üzere yazarlardı.

Mukle'nin ismi ise Alî b. el-Hasan b. Abdullah'tır. "Mukle" ise, lakaptır.

Onların döneminde ve onlardan sonra kendi ailelerinden ve çocuklarından bir

eserlerinden hiçbirisi zamanımıza kadar ulaşamamıştır. Fakat Hicri 4. Asırdan bize ulaşmış bulunan her yönü ile olgunlaşmış yazılarda Onun tesiri açıktır. Mesela Muhelhil b. Ahmed ve Muhammed b. Esed el-Katib'in yazıları bize onun etkisini göstermeye yeterlidir. Bu konuda Müberrid'in "el-Muqtedab" adlı eserinin yazma nüshası İstanbul Köprülü Kütühanesinde mahfuzdur, İstanbul Reîsu'l-Kuttâb Kütüphanesi'nde mahfuz olan "Merâsin ve Eşar Ani'l-Yezîdî" adlı kitabının elyazma nüshası da bunun açık bir delilidir. Krş. el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 13. Ayrıca bkz. İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-A'yân*, III, 342, V, 113-118; FM, XI, 117-120; Zehebî, *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ*, XV, 224-230; es-Safedî, *el-Vâfî bi'l-Vefeyât*, IX, 109-110; İbn Haldûn, *el-Mukaddime*, II, 140-141; el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, III, 13; Se'âlibî, *Simâr el-Kulûb fi'l-Mudaf ve'l-Mensûb*, thk. Muhammed Ebû'l-Fadl İbrahim, Daru Nahdati Mısır, Kahire, 1966, s. 343-344.

⁹³ Bkz. İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-A'yân*, V, 117-118.

topluluk yazma ile uğramıştır. Ama onlara yaklaşamamışlardır. Onlardan birinin nadirliği harften sonra harfin, kelimedenden sonra kelimenin getirilmesindedir. Bu konuda kemal sadece 6. Ebû Alî ve 7. Ebû Abdullah'dır. Onların çocuklarından yazma ile uğraşanlardan bazıları 8. Ebû Muhammed Abdullah, 9. Ebû'l-Hasan b. Ebû Alî, 10. Ebû Ahmed Süleyman b. Ebû'l-Hasan ve 11. Ebû'l-Huseyn b. Ebû Alî'dir. Ben onların dedeleri Mukle'nin el yazısıyla yazılmış bir Mushaf gördüm.⁹⁴

E) Mushafları Yıldızlayanların (Tezhip ile Uğraşanların) İsimleri-

Bu kişiler hakkında fazla bilgi vermeyen en-Nedîm onların isimlerini şöyle sıralar:

1. el-Yaktînî, 2. İbrahim es-Sağîr, 3. Ebû Mûsâ b. Ammâr, 4. İbn es-Sakatî, 6. Muhammed ve 7. İbn Muhammed, 8. Ebû Abdullah el-Huzeymî ve 9. oğlu, zamanımızda yaşayanlardır.

F) Ciltçilerin İsimleri

Bu zevat hakkında gerekli bilgileri vermeyen el-Fihrist onların isimlerini kaydetmekle yetinir. Sadece isimlerin

verilmiş olması bile bu eserin önemli hususiyetleri arasında sayılmıştır.

1. İbn Ebû'l-Harîş. Me'mûn'un Hikme Kütüphanesinde ciltçilik yapardı. 2. Şiffetu'l-Mikrâd el-'Uceyfî, 3. Ebû İsâ, 4. İbn Şeyrân, 5. Dimyâne el-A'ser, 6. İbnu'l-Haccâm, 7. İbrahim, 8. Oğlu Muhammed, 9. el-Huseyn b. es-Saffâr (da bu işle meşgul olurlardı).

G) Kalemin Üstünlüğü Üzerine

Muhammed b. İshak bu konuda çeşitli kesimlerden derlediği birkaç aforizma kaydetmekle yetinmiştir.

El-Attâbî dedi ki: *Kalemler, kıvrak zekâların binekleridir.*

İbn Ebû Duâd ise: *Kalem, aklın büyükelçisi, ulaşı, en uzun dili, en üstün tercümandır, demiştir.*

Turayh b. İsmail es-Sekafî de: *İnsanların akılları kalemlerinin dişleri altındadır, der.*

Aristâtâlîs dedi ki: *Kalem, illet-i fâiledir. Mürekkep, illet-i heyûlâniyyedir. Yazı, illet-i sûriyyedir. Belâğat ise illet-i mütemmimedir.*

el-Attâbî dedi ki: *Kalemlerin ağlamasıyla kitaplar tebessüm eder.*

el-Kindî de: *Kalem, nefâ' [نفاع] vezni üzerinedir. Çünkü fâ seksen; nûn, elli; elif, bir; ayn ise yetmişe denk gelir ve böylece o da iki yüz bir eder. Kalem [القلم] ise, elif, bir; lâm otuz; fâ, yüz; lâm, otuz; mîm ise kırka denk gelir ve böylece o da iki yüz bir eder.*

Abdulhamîd dedi ki: *Kalem bir ağaçtır; meyvesi lafızlardır. Düşünce denizdir, incisi hikmettir. Susamış akıllar, ondan kana kana içerler.*

H) Hattın Faziletleri ve Arapça Sözün Methi

⁹⁴ Açıkta ki en-Nedîm, "İbnu'l-Bevvâb" diye tanınan Ebû'l-Hasan Ali b. Hilal el-Bağdâdî'yi ya tanımamıştır ya da onun zamanında bu kişi henüz şöhret olmamıştır. Çünkü onun bu alandaki mahareti ve çalışmaları Nedîm gibi bir adam tarafından ele alınmasını gerektirir. Özellikle kendisine nispet edilmesi sabit olan yegâne Mushaf'ın bu zat tarafından 391/1000 tarihinde yazılıp günümüze kadar geldiğini düşündüğümüzde bu gereklilik daha da açıklık kazanır. Bu zatın vefat tarihi, 413/1022 veya 423/1032 senesidir.

Hattına fazileti konusunda kayda değer bilgiler veren en-Nedîm, kısaca şunları kaydeder:

Beytu'l-Hikmeh'nin sahibi İbn Râheyûn el-Kâtib diye tanınan Sehl b. Hârûn dedi ki: Arapça harflerin sayısı yirmi sekizdir yani Ay'ın menzilleri sayısı kadardır. Arapça bir kelimenin azami ölçüde meydana gelebileceği harf sayısı, ziyâdeleriyle beraber, yedi harftir yani Yedi Yıldızların sayısı kadardır. Zevâid harfleri de on iki tanedir yani on iki burç adedi kadardır. Harflerin bir kısmı *lâm-ı ta'rîf* ile kaynaşır; bunlar da on dört harftir tıpkı Ay'ın yer altında gizlenen menzilleri gibi. On dört harf de zahirdir, kaynaşmaz. Geri kalan zahir menziller⁹⁵ gibi. İ'râb da, ref', nasb ve hafz olmak üzere üç hareke kılınmıştır. Zira doğal hareketler üç tanedir. Bir hareket vasattan gelir. Tıpkı ateşin hareketi gibi... Bir hareket vasata doğru gider. Arzın hareketi gibi... Bir hareket de vasat üzerindedir. Aynı feleğin hareketi gibi... Bu ise ilginç bir ittifak ve kıvrak zekâyâ dayanan bir yorumdur.

el-Kindî der ki: *Görkemlilik ve incelik açısından herhangi bir yazının Arap yazısı kadar elverişli (uyumlu) olduğunu bilmiyorum. Ondaki sürat imkânı, onun dışındaki hiçbir yazıda mümkün değildir.*

Eflâtûn dedi ki: *Yazı, aklın boyunbağıdır.*

Uklîdis ise. *Yazı, cismani aletlerle ortaya çıksa da, ruhani bir mühendisliktir,* der.

Ebû Dülef el-İclî der ki: *Yazı, ilimlerin bahçeleridir.*

Nazzâm da: *Yazı, beden duyu organlarıyla ortaya çıksa da, ruhta kök salmıştır,* der.

I) Hattın Çirkinliği Üzerine-

Yazının çirkinliği, iki müzmin (kronik) hastalıktan biridir, denir.

Yine denmiştir ki: *Yazının çirkinliği, edebiyatın müzmin hastalığıdır.*

Ayrıca: *Çirkin yazı, edebiyatın kılığıdır, denmiştir.*

J) Kitapların Faziletleri Üzerine -

Sokrat'a: Sürekli kitaplara bakarak gözlerine bir şey olacağından korkmuyor musunuz? denmiş. O da: *Basiretim sağlam olduğu müddetçe, gözlerimin sakatlanmasından endişe etmem,* diye cevap vermiştir.

Mehnûd (Mahbûz) der ki: Eğer kitaplar öncekilerin deneyimlerini kaydetmemiş olsaydı, unutkanlıkla beraber sonrakilerin sözleşmeleri de çözülp giderdi.

Buzrucumihr⁹⁶ de: *Kitaplar, hikmetlerin sedefleridir. İnsanın doğasındaki cevherleri ortaya çıkarırlar, demiştir.*

Bir başkası ise şöyle söylemiş: *Şu ilimler fevârid'tir; kitapları onlar için bir nizam yapınız. Şu beyitler de şevârid'tir; kitapları onlar için yular yapınız.*⁹⁷

Kulsûm b. Amr el-'Attâbî'nin şiiri:

Bizim nedimlerimiz vardır; sözleri usandırmaz

Emindirler, memundurlar; hem gıyabımızda, hem yanımızda

⁹⁵ Kalkaşandî, *Subhu'l-A 'şâ*, III,16-17.

⁹⁶ Bkz. Ali b. Bâli el-Kustantinî (v.992), *Hayru'l-Kelâm fi't-Takassî an Ağlâtî'l-'Avâm*, thk. Hâtim Salih ed-Dâmin, 'Âlemu'l-Kutub. Beyrut 1407/1987, s. 23.

⁹⁷ *Fevârid*: Sürüden ayrılan koyun. *Şevârid*: Sürüden ayrılmış deve, ceylan, düzensiz şiir, garip ve nadir kelime (M. Yolcu).

*İlimlerinden bizlere fayda verirler; geçmişin
ilminden*

*Bir görüş, bir uslandırma ve dosdoğru bir iş
olarak*

*Korktuğumuz bir illet olmaksızın, kuşku
korkusu da olmadan*

*Biz de ne sakınırsız onlardan parmaklarımızı
ne de ellerimizi*

*Eğer onların hayatta olduklarını söylersem,
yalancı olmam*

*Onların ölü olduklarını söylesem de hata
etmiş olmam.*

Nettâha, adı Ahmed b. İsmâîl'dir.
Künyesi Ebû Alî dedi ki:

*Kitap, sen meşgul iken kendiliğinden
gelip uğraştırmayan, sen çalışırken gelip
seni çağırmayan bir sohbet arkadaşıdır.
Sen onu karşılamak için üstünü başını
düzeltmek güzelleştirmek zorunda
kalmazsın. Kitap, senin değerini
düşürmeyen oturma arkadaşıdır. Seni
kandırmayan dosttur. Seni bıktırmayan
yol arkadaşıdır. Sana fazla
yüklenmeyen⁹⁸ öğüt verendir.*

Es-Seriyy b. Ahmed el-Kindî,⁹⁹ bana
kendisi için yazdığı şu şiirini okudu. Dedi

ki, ben bir dostuma hediye ettiğimiz
cüzün sırtına şöyle yazdım ve onu siyah
cilt ile ciltledim:

*Sararmaya başladı zıddını göstermeye
Tıpkı gecenin vedalaşırken sarardığı gibi
Onu sana gönderdim, dilsiz olarak
Gözler niyaz ediyordu, bıraktığı için
O elbisesini giyerken bir sessizlik çöktü
Akıllıdır eğer çözerse çok fayda görecektir
Onun nurları toplanır, bütünleşir
Sabah akşam gider gelir toplu halde
Gönüller karşılaşır, onunla sevinerek
Üzüntüler onunla karşılaşınca, yere serilir
Hava almaya çıkarken yolunu ondan ayırma
O yapması gerekenlerin hepsini yapayazmıştır.*

Ebû Bekr ez-Zuheyri, İbn Tabâtabâ için
defterlerde bana şu şiiri okudu:

*Allah için kardeşirler, bir övünç ifade ettiler
Onların ulaşması ve vefalarıyla ben çoğalıyorum.
Onlar, görülmez dillerle konuşanlardır
Onlar, gizlenen sırları araştıranlardır.
Eğer bir Arap'tan ve bir acemden birlikte istersem
Bir ilim, defterlerde geçmiş bulunan, haber verirler
Hatta sanki ben onun zamanına tanıklık etmişim gibi
Hatta onun ardından asırlar geçmiş olmasına
rağmen
Eğer ben hitabet arıyorsam, yükseğe çıkan
hatiplerdir
Yeterlidir ve yeterlidir defterler için minber.
Nice adamlar sınanmıştır onlarla ancak
Yiğidin akli ilim kitabıyla sınanır.*

⁹⁸ Bkz. Varak 7B, *el-Fihrist* (1971), s. 13. Krş. Cahız, *el-Hayevân*, I, 50-51. Burada en-Nedîm'in en-Netâha'ya nispet ettiği şeyler yer alır.

⁹⁹ Bu kişi, *es-Seriyy er-Reffâ*'dır. Musul doğumludur. Küçüklüğünde bir dükkânda çırak olarak çalışırdı, ama akli fikri edebiyat ve şiirdeydi. Doğasından tatlı bir şiirsellik vardı. Her fırsatta şiir yazardı. Seyfuddevle'ye bir methiye yazdı. Vezir el-Muhallebî ve onların reislerinden birkaç kişiye takdir mayasında şiirler yazdı. Şiir tutuldu ve revaç buldu. Sonunda meşhur bir şair oldu. Kullandığı kelimeler tatlı bir uyum ve ahenk içindedir. Özellikle tasvir ve teşbih sanatını çok kullanır. Musullu iki meşhur şair olan Ebû Bekr Muhammed b. Halid ve Ebû Usman Said

kardeşler ile karşılıklı hicivleşme sonucu arası açıldı. Onu edebiyat meclislerinden ve önemli toplantılardan tart ettiler. Dünyası daraldı Verrâklıkta (istinsah, ciltletme) çalışmak zorunda kaldı. Borç harç yükü altında ezildiği bir sırada 366/976 senesinde Bağdat'da vefat etti. Bkz. el-Hatîbu'l-Bağdâdî, *Târîhu Medîneti's-Selâm*, IX, 194; Yaqût el-Hamevî, *Mu'cemu'l-Udebâ*, XI, 182; İbn Hallikân, *Vefeyâtu'l-A'yân*, II, 359.

Nice kötü sohbet arkadaşını onunla hezimete uğratmışım

Hiçbir ordu onu hezimete uğratacak gücü kendinde bulamaz.

Muhammed b. İshâk dedi ki: Ben bu konuyu ve ona benzer meseleleri, *el-Evsâf* ve *Teşbihât* ile ilgili olarak telif ettiğim kitabın “*el-Kitâbe ve Edevâtuhâ*” makâlesinde enine boyuna inceledim.

K) Süryânî Kalemi Üzerine

Müfessir Tiyâdürus, Tevrat'ın Birinci Sifrinin tefsirinde şunları kaydetmiştir: Allah Tebareke ve Teâlâ, Âdem'e Nabaî lisanıyla hitap etmiştir. O, Süryani lisanının en fasihidir. Babil halkı da bu dille konuşurdu. Allah, dilleri birbirine karıştırdığında ümmetler değişik bölgelere ve yerlere dağıldılar. Babil'in dili ise, kendi hali üzere kaldı. Ehlü'l-Kurâ'nın konuştuğu *Nabat* dili ise kırık bir Süryanicedir ve lafız olarak düzgün değildir.

Başkası ise der ki: Kitaplarda ve okumalarda kullanılan dil ise fasihtir ve Suriyâ ve Harrân ehlinin dilidir.

Süryanice hattı ise, âlimler tarafından bulunmuştur. Onlar da bunun üzerinde anlaşımlardır. Diğer tüm yazılı metinler de bu şekilde oluşmuştur.

Diğer biri ise şöyle der: İncillerin birinde veya Hristiyanların diğer bir kitabında anlatılır ki, Sîymûrs denen bir melek, Âdem'e bizim bu zamanımızda yaşayan Hristiyanlar tarafından kullanılmakta olan Süryanice yazısını öğretmiştir.

Süryanilerin yedi kalemi vardır. Bunlar: *Meftûh*; buna istirencelâ adı verilir. En değerli ve en güzel olanı budur. Buna *hatt-ı sekil* adı verilir. *Mesâhif* ve *tahrîr* kalemi de bunun bir dengidir. *Muhakkak*;

buna İskolusyâ¹⁰⁰ adı verilir. Ona *eş-şekl el-mudevver* (yuvarlak şekil) adı da verilir. Bunun bir dengi *verrâkların* kalemidir. *Sertâ*; bununla yazışmaları yazarlar. Bunun Arapçadaki dengi *rikâ'* kalemidir. İşte Süryani hattının misali: *****.¹⁰¹

L) Fârisî Kalemi Üzerine

Deniyor ki: Farsçayı ilk konuşan kişi Ciyûmert'tir. Farisiler ona *Kil Şah* adını verirler. Manası *çamur kralı*¹⁰² demektir. Bu onlara göre, beşeriyetin babası Âdem'dir. Kimisi de: Farsça ilk yazıyı yazan Ecdihâk'ın arkadaşı olup *Dahhâk* diye bilinen Vendasb oğlu Beyûrasb'tır, der. Yine denmiştir ki: Esfeyân oğlu Efrîdûn, kendi çocukları olan Selem, Tûç ve İyrec arasında yeryüzünü bölüştürürken onların her birine ma'mûrenin (dünyanın) üçte birini tahsis etti ve onlar için [hakem olması kastıyla] bir kitap yazdı.

Emâdu'l-Mûbez bana dedi ki: Bu kitap Çin kralının yanındaydı. Yezdecird zamanında onu da diğer farisi hazineleri

¹⁰⁰ F Nüshasında [اسكولثيا] yerine [اسكوليثا] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 8B, *el-Fihrist* (1971), s. 14.

¹⁰¹ Asıl Nüshasının burasında iki satırlık bir boşluk vardır. Asıl Nüshanın kenarına şöyle yazılmıştır: “Biz Düstûr'da gördüğümüz şekilde bir boşluğu kendi nüshamızda da öylece boş bıraktık. Aynı zamanda Kitabın tamamında Asıl Nüshada yer alan boşluklara denk bir boşluğu kendi nüshamızda da bu şekilde boş bıraktık.” *el-Fihrist* (1971), s. 14. Fazıl Ahmet Paşa Nüshalarında (1134 ve 1135) bu boşluğa yer verilmemiştir. Bkz. Varak, 8B. (M. Yolcu).

¹⁰² Ceyûmert veya Keyûmert, İran Mitolojisinde beşeriyetin babasıdır. Müslümanlar onu Âdem ile somutlaştırırlar. Bkz. el-Mes'ûdî, *Murûcu'z-Zeheb*, I, 260-262.

(mukaddes emanetleri) ile beraber taşdılar. Allah daha iyi bilir.

Deniyor ki: İlk yazıyı yazan kişi Evincehân oğlu Cem eş-Şîd idi. Tüster'in Tasâsîcilerinden (yerleşim bölgelerinden) biri olan Âsân'a inerti. Farisiler şuna inanırlar: O, yeryüzüne hâkim olup cinler de ona boyun eğince, İblis de emrine girince, ona gönülde olanı açığa çıkarmasını emretti. O da ona yazmayı öğretti.

Ebû Abdullah Muhammed b. Abdûs el-Cehşeyârî'nin kendi telifi olan *Kitâbu'l-Vüzerâ*'nın el yazmasında okudum.¹⁰³ Dedi ki: Kral Luhrasb oğlu Yustasb'tan önce kitaplar ve mektuplar azdı. Onlar sözü enine boyuna yaymaya, manaları fasih lafızlarla gönüllerden çıkarma gücünü kendilerinde bulamazlardı. Aşağıdaki cümleler, *Evincehân*'ın oğlu Cem eş-Şîd'in (Cemu's-Şîd'ten) sözlerinden muhafaza edilen ve tedvin edilip de *Edrabâz*'a ulaşanlardandır: *Ben sana Yedi İklimin Siyasetini emrediyorum. Bunu uygulamaya çalış. Sana emrettiğimi onun siyasetinde esas*

*al. Bunlardan biri de: Efridûn b. Buzka ve Esfeyân *** Efridûn b. Esfeyân'dan ya. Ben Dubâvend'in Biyermeasını¹⁰⁴ sana mükâfat olarak verdim. Bunu kabul et. Kendine gümüştten bir taht edindin ve onu altın suyuyla süsle.*

Onlardan biri de: *Keykâvus b. Keykabâz'dan Rustum'e: Ben seni kulluk boyunduruğundan azad ettim ve seni Sicistan'a kral yaptım. Hiç kimseye kulluk yapma ve sana emrettiğim gibi Sicistan'a krallık yap.*

Yustasb kral olduğunda yazı yazma yaygınlaştı. Mecûsî Şerâti'nin sahibi İsbitmân oğlu Zerâduşt ortaya çıktı. İlginç kitabını¹⁰⁵ tüm dillerle ortaya koydu. İnsanlar da bu esnada kendilerini yazıyı ve yazmayı öğretmeye verdiler. Böylece çoğaldılar ve maharet kazandılar.

Abdullah b. el-Mukaffâ dedi ki: Farsçanın lehçeleri 1. Fehleviyye, 2. Durriyye, 3. Fârisiyye, 4. Hûziyye ve 5. Süryaniyye'dir.

Fehleviyye'ye gelince, *Fehle*'ye nispet edilmiştir. Bu isimle beş ülke vardır. Bunlar da Asbehân, Rey, Hemezân, Mâh Nehâvend ve Azerbeycân'dır.

Durriyye ise, Medâin şehirlerinin dilidir. Kralın kapısında bulunan kişi de bu dili konuşurdu. Bu kelime kapının önünde bulunan kişiye nispet edilmiştir. Bu dilde Horâsân ehli, Belh ehlinin lehçesi olan Maşrik egemendir.

Fârisiyye ise, mevâbize (Furs fakihi ve Mecusilerin yargıcı), bilginler ve

¹⁰³ Cehşeyârî'nin *Kitab el-Vüzerâ ve'l-Küttâb* adlı eserinden bize ulaşan Viyana Milli Kütüphanesinde 916 numarada muhafaza edilen tam olmayan bir bölümüdür. Cehşeyârî'nin Vefat tarihi, 331/943'tür. Kitabı 546 Hicri yılında istinsah edilmiştir. Bu kitap 1926'da Leibzig'de yayınlanmıştır. 1938'de ise Kahire'de neşredilmiştir. Mihâil Avvâd'da son dönem tarihçilerinin elinde bulunan birtakım metinleri önce el-Mecme' el-İlmi el-Arabi dergisinin 18 sayısında (Dimeşq 1943) yayınlamıştır. Sonra onu müstakil bir kitap olarak *Nusûsun Dâi'a min Kitabi'l-Vuzerâ ve'l-Kuttâb li-Muhammed b. Abdûs el-Cehşeyârî* adıyla neşretmiştir (Beyrut, 1964). Buradaki haber, yayınlanan kitapta yoktur. Mihâil 'Avvâd da kitabın zayı olan kısmında bundan söz etmemiştir. Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 322, 392.

¹⁰⁴ "Biyerme'a": Yumuşak, ince bir çeşit taş demektir.

¹⁰⁵ Bu halk arasında "Zemzeme" diye bilinen kitaptır, Mecusiler ona "Bestah" derler. Bkz. el-Mes'ûdî, *Murûcu'z-Zeheb*, I, 270.

benzerlerinin konuştuğu dildir. Bu Fâris ehlinin dilidir.

Hûziyye de, krallar ve eşraftan kişiler birbirleriyle baş başa kaldıklarında, oyun ve lezzet yerlerinde ve nezaket ile konuştuklarında bu dili kullanırlardı. *Süryanice* de, bu dili sevâd (kırsal kesim, çiftçiler, tarım) ehli kullanırdı. Herhangi bir dille yapılan Süryanice yazışmalar da Fârsça'dır.

İbnu'l-Mukaffa' dedi ki: Furs'un yedi çeşit hattı vardır. Bunlardan biri borç yazımıydı. Buna "Deyn Defriye" (Defteriyye) adı verilirdi. Onunla *Vistak*'¹⁰⁶ yazarlardı. İşte bu onun bir misalidir.*****¹⁰⁷

Bir başka yazım da Viyş Debîriyye diye adlandırılmıştır. Bu üç yüz altmış harften oluşuyordu. Onunla feraset (incelik), zecr (kabalık), suyun şarılısını, kulak çınlamasını, gözlerin işaretlerini, imayı, kaş-yüz hareketlerini ve buna benzer şeyleri yazarlardı. Bildiğimiz hiç kimsede¹⁰⁸ bu yazının izine rastlamadık. Furs'un çocuklarından bugün söz konusu yazıyla yazan birisine ulaşılammıştır.

Emâdu'l-Mûbez'e bu yazıyı sordum. Evet, dedi. Bu tercüme türünden bir şeydir. Tıpkı Arapçanın yazımında tercümeler olduğu gibi.

¹⁰⁶ Krş. Hamza el-İsfahânî, *et-Tenbih 'alâ Hudûsi't-Tashîf*, s. 21.

¹⁰⁷ F Nüshasında burada üç satırlık bir boşluk vardır. Sayfanın sol kenarında "bu şekilde görülmüştür/bulunmuştur" manasında [كذا وجد] yazılıdır. Tecdud bunu [...] şeklinde bir boşlukla ifade eder. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 15. Biz ise, bu tür boşlukları: [****.] işaretiyle vermeye çalıştık (M. Yolcu).

¹⁰⁸ F Nüshasında [نعلمه] yerine [قلمها] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 15. Bu farklılık anlam değiştirir (M. Yolcu).

Bir yazım daha vardır ki, ona *keşteç*¹⁰⁹ adı verilir. Bu yirmi sekiz harftir. Bununla anlaşmalar, *merzebe* (*mirzebbe*)¹¹⁰ ve *ikta*¹¹¹ belgeleri yazılırdı. Bu yazım ile Furs yüzüklerinin nakışları, elbise ve sergilerinin süslemeleri ile dirhemlerinin¹¹² sikkesi yazılırdı. İşte bunun bir misali:

113

Bir yazım daha vardır. Ona da *Niyım Keşteç*¹¹⁴ adı verilir. Bu da yirmi sekiz harften oluşur.

¹⁰⁹ F Nüshasında [الكشج] yerine [الكشج] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 15. Tecdud, kelimeyi bu şekilde okumuş ama noktasız olduğundan birçok şekilde okunabileceği de hatırdaki tutulmalıdır. (M. Yolcu).

¹¹⁰ F Nüshasında [المورنه] yerine [المورية] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 15. *Mirzebe*: Gemicilik, demircilik, kırmacılık, mermencilik, muhafızlık, süvari yetiştirme vb. manalara gelir. Bkz. Cevheri, *es-Sihâh*, I, 135.

¹¹¹ *İktâ'*: Hükümdarın haraca tabi bir arazi veya bölgenin mülkiyetini bir kişiye veya aileye bağış olarak vermesidir. Bu durumda oranın haracı düşer, küçük bir vergiye tabi olur. Ali Muhammed Salâbî, *Faslu'l-Hitâb fi Sîreti İbn el-Hattâb: Emir el-Mu'minin Umar b. el-Hattâb*, II, 41-42; İbn Ebû'l-Hadîd, *Şerh Nehci'l-Belâğa*, II, 269; III, 34. (M. Yolcu).

¹¹² F Nüshasında [دنانيرهم ودراهمهم] yerine [دنانيرهم ودراهمهم] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 15.

¹¹³ Bu verilen yazıda ikinci satır sağdan sola doğru yazılmış, birinci satır ise soldan başa doğru yazılmıştır. Üstteki yazının doğru şeklini görmek için sayfayı 180 derece çevirmek sağdan sola doğru okumak gerekiyor. Flügel Basımında bu bir kere orijinal haliyle diğer seferde ise düzeltilmiş haliyle verilmiştir. Ayrıca iki satır kadar da ilave yapılmış bulunuyor. Bkz. *el-Fihrist* (1971), s. 16. Krş. Varak, 9B. (M. Yolcu).

Bununla tıp ve felsefe metinleri yazılır. İşte bunun bir misali:

115

Şâh Debîrîyye adı verilen bir yazım daha vardır. Acem kralları kendi aralarında halka karşı korunmak amacıyla bu yazıyı kullanarak yazışıyorlardı.¹¹⁶ Memleketin sair ahalisi bundan men edilirdi. Böylece kral olmayanların kralların sırlarına ulaşmalarının önüne geçmeye çalışıyorlardı. Ancak bu yazı da bize ulaşmamıştır.

Mektupların yazımı ise, nasıl konuşuluyorsa öyle yazılırdı. Bu yazıda noktalar yoktu. Bazıları Babil halkının konuştuğu ilk Süryanice diliyle yazılırdı. Farisi ile okunurdu. Harf sayısı ise otuz üç harfti. Buna da *nâme debîrîyye* ve *hâm debîrîyye* adı verilirdi. Bunu krallar hariç, memleketin sair sınıfları kullanırdı. Bu yazının bir misali şudur:

117

Bir yazım daha vardı ki, ona *râz sehriyye* adı verilirdi. Krallar bununla diğer milletlerden diledikleriyle paylaşmak istedikleri sırlarını yazarlardı. Bunun da

harfleri ve sesleri kırk taneydi. Her bir harfin ve sesin bilinen bir biçimi vardı. Onda Nabatiye lehçesinden hiçbir şey yoktu. İşte (bunun) misali.¹¹⁸

Onların *râs sehriyye* adı verilen bir yazımları daha vardı. Onunla mantık ve felsefe yazılırdı. Bu yirmi dört harfti. Bunda noktalar vardı. Ancak bu yazı da bize ulaşmamıştır.

Onların *zivarşin* adı verilen bir hicâ' (hiciv, tenkit) dilleri de vardı. Bu dilde harfleri hem bitişik hem de birbirinden ayrı halde yazarlardı. Bunlar yaklaşık bin kelimeden oluşurdu. Böylece birbirine benzeyen şeyleri birbirinden ayırabiliyorlardı. Bunun misali ise, Arapçada "et" anlamına gelen "goşt" kelimesini yazmak isteyen "bisrâ" (ham hurma) yazar ama onu "goşt" diye

okurdu. Bunun bir misali şudur:

Aynı şekilde Arapçada *ekmek* demek olan "nân" kelimesini yazmak isteyen onu *et* demek olan "lahm" diye yazar ama "nân" diye okurdu. Bunun bir misali şudur:

Yazmak istedikleri her şeyi buna göre yazarlardı. Ancak değiştirmeyi gerektirmeyen birkaç şeyi kendi lafzıyla yazarlardı.

M) İbrânî Kalemî Üzerine

Kadîm bazı kitaplardan okuduklarıma göre, İbranice diliyle yazan ilk kişi Âbir b. Şâlih'tir. O bunu kendi kavmi arasında belirledi ve onlar da onunla yazdılar.

¹¹⁴ F Nüshasında [الكشج] yerine [الكشج] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 16.

¹¹⁵ Flügel Basımında bazı ilaveler vardır. Bkz. F Nüshası, Varak, 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 16.

¹¹⁶ F Nüshasında [ينكتيون] yerine [ينكلمون] kelimesi yer alır. Bkz. Varak 9B, *el-Fihrist* (1971), s. 16.

¹¹⁷ Flügel basımında bazı ilaveler vardır. Bkz. F Nüshası, Varak, 10A, *el-Fihrist* (1971), s. 16.

¹¹⁸ Müellif, misal yerinde herhangi bir işarete yer vermez. Bkz. Varak, 11A, F71, s. 17.

Tiyâdârus ise, İbranice'nin Süryaniceden türemiş olduğunu zikretmiştir. Bu dile İbrânî [عبراني] denmesinin nedeni İbrahim'in Nemrûd b. Kûş b. Ken'ân'dan kaçtığı sırada Şâm'a giderken Fırat nehrinden geçmiş [عَبْر] olmasıdır.

Yazıma gelince, Yahudiler ve Hristiyanlar, aralarından hiçbir ihtilafa düşmeden, İbranice yazımının taştan iki levhada olduğunu, Allah'ın, *adı yücedir Onun*, bunu ona verdiğini söylerler. Buna göre o, Dağdan halka indiğinde onların puta taptıklarını gördü. Onlara öfkeleni, kendisi sert bir adamdı ve ikisini de kırdı. Dedi ki: Sonra da pişman oldu. Allah da, *adı yücedir Onun*, iki levha üzere yazmasını ve onlara *ilk yazımı* öğretmesini emretti.

Yahudilerden saygıdeğer adamlardan biri burada söz konusu olan İbranice'nin mevcut İbraniceden başka bir şey olduğunu, onun bozulduğunu ve değiştirildiğini belirtmiştir.

Yahudilerden ilim ehli olan biri de demiştir ki: Yûsuf, *alehi's-selam*, Mısır'da Azîz'in veziri olduğunda memleketin işlerini hesap ve işaretlerle kaydederdi.

İbranice harflerinin şekilleridir:

119

N) Rûmî Kalemî Üzerine

Kadîm bazı tarihlerden okuduğuma göre, kadîm zamanlarda Yunanlılar, Mısır'dan

birinin adı *Kumeys (Kadmûs)*,¹²⁰ diğerinin ki *Ağnûr* olan iki adam gelmeden önce, yazıyı bilmezlerdi. O ikisinin yanında on altı harf vardı. Yunanlılar bunlarla yazmaya başladılar.

Sonra onlardan biri dört harf daha ortaya çıkardı. Onlarla yazmaya başladı.

Daha sonra *Semûnîlis*¹²¹ adı verilen diğer biri, dört harf daha ortaya çıkardı. Böylece yirmi dört harf oldu.

İshâk er-Râhib'in kendi tarihinde belirttiğine göre bu sıralarda Sukrâtîs ortaya çıkmaya başladı. Rûmlardan bir adama onların diliyle çat pat bir şekilde sordum. Bu kişinin "İtûmûlûcyâ" diye adlandırılan dereceye¹²² ulaştığı söylenirdi. Bu Rumca gramerydi.

Dedi ki: Rumların Medînetü's-Selâm'da kullandıkları bilinen üç kalem vardır. Onlardan biri, ilk kalemdir. Buna *Lîtûn* denir. Arap kalemlerinden bunun bir dengi, kendisiyle Mushafları yazdıkları verrâkların kalemidir. Onlar da bu kalemle Mushaflarını yazarlardı. Bu Rûm milletinin yeryâ'sı¹²³ diye bilinir. Yani "makdisî" yazı. Bu yazının misali şudur: *****.

Onların *Efûsfîbâdûn* adı verilen bir kalemleri de vardır. Bu Arap kalemlerinde *sûlûs* kalemine benzemektedir. Bunda *muhakkak* ile *müsehhel* ortaktır. Bunun misali ise şudur: *****.

¹²⁰ Seyyid bu ismi "Kadmus" diye okur. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 35. B Nüshasında (harekesiz olarak) "Feymûs" diye yazılıdır. (M. Yolcu).

¹²¹ Teceddud bu ismi "*Semûnîdes*" diye okur. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 36. (M. Yolcu).

¹²² K1 nüshasında "mertebe" yerine "Arabiyye" yazılır.

¹²³ Seyyid, bu ismi "Nâfile" diye okur. Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 36. (M. Yolcu).

¹¹⁹ Bkz. F Nüshaları (1134 ve 1135), varak, s. 10B; *el-Fihrist* (1971), s. 17.

Onların *Sûrîtûn* adını verdikleri bir kalemleri daha vardır. Bu muhaffef kâtiplerin kalemidir. Bu bizdeki *teressul-i diyevânî* kalemine benzemektedir. Burada harfler birbirine dağmedilir (iç içe geçirilir). Bunun misali de şudur: *****.

Onların *sâmyâ* diye bilinen bir kalemleri de vardır. Bunun bizde bir benzeri yoktur. Çünkü burada bir harfe pek çok mana yüklenir ve birçok kelime onda cem edilir. Câlînûs kitaplarının *finekisinde* bu yazıyı zikretmiştir. Bu sözcüğün manası *kitap listesi* demektir.¹²⁴

Câlînûs der ki: Ben genel bir meclisteydim. Teşrih konusunda genel bir konuşma yaptım. Birkaç gün sonra bir dostum benimle karşılaştı ve bana dedi ki: Falan adam genel mecliste senin hakkında bir zabıt tutmuş ve senin şöyle şöyle dediğini kaydetmiştir dedi ve oradaki sözlerimi aynıyla tekrarladı. Ben

ona *bunu nereden öğrendim*, diye sordum. Bana dedi ki: *Sâmyâ* kalemimde mahir bir kâtip ile karşılaştım. O, senin her söylediğini olduğu gibi yazmış, ben bundan öğrendim.

Bu kalemi, krallar ve seçkin kâtipler öğrenir. Sıradan insanlar, yüceliği nedeniyle, ondan men edilirler.

[Üç yüz] Kırk sekiz yılında Ba'lebekk'ten doktorluğa soyunan bir adam bize geldi. Bu adam *sâmyâ* ile yazabildiğini ileri sürüyordu. Biz de onu denedik; doğru söylediğini gördük. Biz on kelime konuşurduk o bize kulak veriyor ve sadece bir kelime yazıyordu. Sonra biz ona tüm söylediklerimizi tekrar etmesini istedik. Hepsini kelimesi kelimesine tekrar etti.

O) Soldan Sağa Yazma Nedeni

Ca'fer b. el-Müktefî¹²⁵ der ki: Rûm'un soldan sağa doğru yazmasının nedeni, onların inancına göre oturan kişinin tüm hallerinde yüzünü doğuya dönmesi gerekir. Yüzünü doğuya döndüğünde kuzey onun sol tarafına gelir. Bu durumda sol taraf sağ tarafa gelmiş olur. Kâtibin yolu, kuzeyden başlayıp güneye doğru gitmesidir.

¹²⁴ *Finekis*: Yunanca'da "Pinakes." Bu, Yunan doktoru Câlînûs'un kendi kitaplarının listesi veya bibliyografik eser sıralamasıdır. Bu liste tarihte kullanılmış şahsi eserler listesinin ilki sayılabilir. Callimachus m.ö. üçüncü asırda yaşayan kadim şairinin hazırladığı Yunan kültüründeki tüm önemli kitapları ve yazarlarının isimlerini içeren listede bu konuda ilk sayılmıştır. Câlînûs'un kitaplarını Arapçaya çeviren Huneyn b. İshak bu konuda şöyle der: "Câlînûs, [Finekis] adını verdiği bir kitap yazarak kendisinin yazdığı kitapları burada listelemiştir. Finekis'in anlamı "Fihrist" demektir. (ÜU, I, 135-136) Huneyn şu ilaveyi de yapar: "Benden önce bunu Eyyub er-Ruhâvî onu Süryanice'ye çevirmiştir. Ben de onu, Davud el-Mutetabbib'in Süryanice çevirisiyle Ebû Cafer Muhammed b. Musa için Arapçaya çevirdim." (İbn Ebû Usaybi'a, *Uyûnu'l-Enbâ*, I, 137) Fuat Sezgin, bu tercümenin bir nüshasının İran'da Meşhed-i Ridevi'de (Tıp 5223: 22A-40B) mahfuz olduğunu kaydetmiştir. Bkz. F. Sezgin, GAS, III, 78-79. Ayrıca Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 277.

¹²⁵ *Ebû'l-Fadl Cafer b. Ali (el-Muktefî Billah) b. Ahmed b. Muhammed b. Cafer*. Üstün ahlaklı bir kişidir, halifelerin çocuklarından biridir, kadim ilimlerle ilgili derin bilgi sahibidir. Ayrıca astronomi ilmi konusunda da geniş bilgiye sahiptir. Âdi Ebû Alî el-Muhsin b. Ali et-Tenûhî, ondan hikâyeler ve şiirler rivayet etmiştir. Tenûhî'nin *el-Ferah Ba'de's-Sidde* ve *Nişvâu'l-Muhâdere* adlı kitaplarında onunla ilgili çok bilgi vardır. 377/988 senesinde vefat etmiştir. Bkz. KH, s. 155-156; IT, s.176; es-Safedî, *el-Vâfi bi'l-Vefeyât*, XI, 113-114.

Yine der ki: Rûm'un hat (yazı sanatı) ile ilgili kanunları ve yazı şekilleri vardır.

Bunlardan biri, art arda gelen yirmi dört harftir¹²⁶. Onlar da gamâ, deltâ, kabâ, sigmâ, tâv ve hay'dır.

Bunlardan bazıları ise seslendirme harflerdir. Onlar da alfâ, îy, iytâ, yûtâ, hav ve büyük vâv'dır. O da otosigmâ'dır.

Müennes harfler de dört tanedir. Alfâ, küçük vâv [v] ve büyük vâv [v].¹²⁷

Müzekker harfler ise: iy, îytâ, yûtâ ve hav'dır.

Î'râb ise, Yunan harflerinden hiçbirine uygulanmaz. Sadece yedi seslendirme harfine uygulanır. Bunlar da "lahn" ve "telhîn" diye bilinir.

Yunan lisani, Arapça lüğatinde bulunan altı harften müstağnidir.¹²⁸ Bunlar da hâ', zâl, dâd, hâ' ve lâm-elif'tir (الحاء، الذال، الضاد، الهاء، لام - ألف).

P) Lenkuberde ve Leşakse¹²⁹ Kalemi Üzerine

Bunlar Rûmiyye ile İfrince (Efrence) arasında bulunan bir ümmettir. Endelus Sahibi ona yaklaşıp. Onların yazışmalarında kullandıkları harfler yirmi iki tanedir. Bu hat (yazı) *efyustuliki*¹³⁰ diye adlandırılır. Yazmaya soldan başlayıp sağa doğru giderler. Bu konudaki illetleri (sebepleri) Rûm'un ileri sürdüğü illetten farklıdır. Onlar, böylece kalbin hareketinden destek aldıklarını, onun aleyhine dönmediklerini düşünürler. Sağdan yazmak ise kalbe baskı yapmaktan ibarettir. Bu yazının misali de şudur: *****.

R) Çin Kalemi Üzerine

Çin Yazısı, nakış mecrasında yürür. Onda hazık, mahir, kâtip bile çok yorulur. Deniyor ki, eli hafif olan biri bile bu yazıyla günde iki üç varaktan fazlasını yazamaz. Onlar bununla dinleri ve bilimleri ile ilgili kitapları *merâvihe* (yelpazelere) yazarlardı. Bunların birçoğunu gördüm. Onların çoğu Seneviyye Sümeniyye inancındadır. Ben onların haberlerini ilerde detaylı biçimde ele alacağım.

Çin'in bir yazısı daha vardır ki, buna *mecmu yazısı* adı verilir. Bu yazıda üç ve

¹²⁶ Müellif burada "harf" kelimesini "el-harf" şeklinde yazmıştır. Bazı nahivciler, temyizin, marife getirilmesinde bir sakınca olmadığı görüşündedir. Mesela Arap dilinde [ما فعلت السنة] "On altı dirhemi ne yaptı" ifadesi mevcuttur. Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 277-278.

¹²⁷ Müellif, burada sadece üç harfi saymıştır, dördüncüsünü kaydetmemiştir.

¹²⁸ Yunan Alfabeti şöyledir: Alpha, Bêta, gamma, delta, epsilon, zêta, êta, thêtajota, kappa, lambda, mu, nu, xi (ksi), omicron, pi, rhô, sigma, tau, upsilon, phi, khi (chi), psi, omêga.

¹²⁹ Bu kelimeler F Nüshasında (1134 ve 1135) noktasızdır. Teceddud, onları bu şekilde okurken harf de ilave etmiş benziyor. Kelimelerin birçok okunuşu olduğu mülahazasını ortaya koymakta yarar vardır mesela Teceddud birinci kelimeyi "Linkberde" ikinci kelimeyi ise "Lisankse" şeklinde okumuştur bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 38. Bu kelimelerin Lombardi ve Saxons dilleri olduğu düşünülmektedir. Bkz. Varak, s. 11B; krş. *el-Fihrist* (1971), s. 18.

¹³⁰ Bununla "teressül" yazısını kastetmektedir.

fazla harften oluşan her kelimenin bir şekli vardır. Her uzun sözün de harflerden oluşan ve birçok manaya gelen bir şekli vardır. Onlar bu yazı ile yüz varakta yazılması gereken bir yazıyı bu kalemle bir tek sayfada yazarlar. [T.18].

Muhammed b. Zekeriya er-Râzî dedi ki: Çinli bir adam bana geldi. Yanımda yaklaşık bir sene kaldı. Beş ay boyunca Arapça konuşma ve yazmayı öğreniyordu. Neticede fasih hazık eli hızlı bir kişi oldu. Ülkesine dönmek istediğinde bundan bir ay önce bana dedi ki: Ben buralardan çıkıp gitmek istiyorum. Câlînûs'un on altı kitabının¹³¹ bana dikte edilmesini istiyorum ki onları yazayım. Ben ona: Zamanın daraldı. Bu zaman zarfında onun az bir kısmını bile istinsah edemezsin, dedim. Genç bana dedi ki: *Benim senden dilediğim burada kaldığım sürece kendini bana hibe etmen ve mümkün olduğunca hızlı bir şekilde dikte etmendir. Çünkü ben senin söylemenden daha hızlı yazabilirim.*

Ben bazı öğrencilerime bizimle beraber bu iş için toplanmalarını söyledim. Biz ona mümkün olduğunca hızlı bir şekilde dikte etmeye başladık. O gerçekten de bizden hızlı yazıyordu. Ona inanamadık. Ancak *mu'ârazadan* sonra ona inandık. O bize tüm yazdığını bizim yazdığımız nüsha ile karşılaştırdı. Ona bunu nasıl yaptığını sordum. Bana dedi ki: Bizce *mecmu* adı verilen bir yazı çeşidi vardır. İşte bu gördüğünüz yazı odur. Birçok şeyi az zamanda yazmak istediğimizde onu bu hat (yazı) ile yazarız. Sonra bu yazıyı istediğimizde mute'âref (bilinen) ve mebsût (yaygın) kalemle yazabiliriz.

Onun beyanına göre bu yazıyı zeki, çabuk kavrayan ve anlayan bir insan yirmi seneden daha az bir zamanda öğrenemez.

Çin'in, bir mürekkebi de vardır. Onu Çin yağına benzer bir karışımdan imal ederler. Onun levhalara benzer bir çeşidini gördüm. Üzerinde kralın resmi bulunan bir mühür ile mühürlenmişti. Bir parça (kâğıt) uzun zamanlar onunla yazmaya devam etmek için yeterlidir. İşte bu onların kaleminin bir misalidir:

S) Mennânî Kalemî Üzerine

Mennânî hattı (yazısı), Fârisî ve Süryânî'den çıkarılmıştır. Onu Mânî elde etmiştir. Tıpkı onun mezhebinin Mecûsîlik ve Nasrânîlik'ten elde edildiği gibi. Onlar bu kalemle İncillerini ve şeriat kitaplarını yazarlar. Mâverâû'n-Nehr ve Semerkand ahalisi bu kalemle din kitaplarını yazarlar. Bu yazı orada "*dîn kalemî*" diye adlandırılır.

Merkîyûniyye'nin kendisine mahsus bir kalemî vardır. Sika olan, bana onu gördüğünü ve bunun Mennânî'ye benzediğini ancak ondan farklı olduğunu haber verdi.

İşte şunlar Mennânî harfleridir:

¹³²

Onların hepsi aynı şekli kullanır ancak harfleri değişmektedir. Bunlardan biri kimilerinin Sâd

¹³¹ Câlînûs'un 16 kitabının isimlerinden ilerde bahsedilecek. Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 277-278.

¹³² Bkz. F Nüshası, varak, s.12A, *el-Fihrist* (1971), s. 19.

harfini [ل], mîm harfini [م], hâ harfini [ه], kâf harfini [ك], kâf harfini [ك], hâ harfini [ه] şeklinde yazmalarındır.¹³³

Ş) Suğd Kalemî Üzerine

Sika olan dedi ki: Suğd,¹³⁴ ülkesine girdim. Orası Mâverâû'n-Nehr'in bir kıyısındadır. "Suğd"da, Yukarı İran adı da verilir. Türklerin başkenti de onlarındır. Kasabaları "Tûnkes"¹³⁵ diye adlandırılır. Dedi ki: Ahalisi Seneviyye ve Nasârâ (Hristiyan) dinine mensuptur. Onlar kendi dillerine göre Seneviyye'yi "Aharkerf" diye adlandırır. İşte onların hattının (yazısının) bir misali:

136

¹³³ Buna göre onlar [كاف], [ميم] [لام], [صاد], [الحاء], [ع], [و], [ه] şeklinde yazarlardı. Teceddud, bu harfleri yazarken kimi tasarruflarda bulunmuştu: "Mîm"i, "cîm" diye okumuş, kâf ve "kâf" şekil ilave etmiş ve "hâ" içine, daha fazla şekilden kopmuştur. Bkz. F71, s. 19. Krş. F05, s. 41. Yazmayı inceleyiniz (M. Yolcu).

¹³⁴ "Suğd" Büyük bir beldedir. Yönetim olarak Semerkand kasabasına bağlıdır.

¹³⁵ Bu kelimeyi Teceddud "Karnek" diye harekelemiştir. Bkz. bkz. el-Fihrist (2005), I, 41. Bu, Şâş'ın köylerinden biridir. İylâk kasabası kapsamındadır. Bkz. YB, I, 291, II, 62. İlerde bahsedilecek. Bkz. el-Fihrist (2005), II, 402.

¹³⁶ Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, el-Fihrist (1971), s. 20.

T) Sind Kalemî Üzerine

Bu kavmin (Sind)¹³⁷ muhtelif dilleri ve muhtelif mezhepleri vardır. Onların birçok kalemî de mevcuttur. Onların ülkelerini gezen bazıları bana dediler ki: Onların yaklaşık iki yüz kalemî vardır. Benim gördüğüm ise, Dâru's-Sultan'da gözlemlediğim bir sarı sanemden (put) ibarettir. Söylentiye göre bu el-Bud'un (Buda) suretidir.¹³⁸ Bu, bir taht üzerinde bulunan ve iki elinden biriyle iki sülüsü düğümleyen bir şahsın heykelidir.

Tahtın üzerinde bir yazı vardır. İşte onun bir misali:

139

Daha önce adı zikredilen adamın beyanına göre, onlar genelde dokuz harf ile şu şekilde yazarlar:

140

Onların (elifbası) elif, bâ', cîm, dâl, hâ', vâv, zây, hâ', tâ' (ط, ح, ز, و, د, ه, ب, ا) şeklinde başlar. Tâ' harfine ulaştıklarında tekrar başa dönerler ve bu sefer harflerin

¹³⁷ K1 ve B Nüshalarında apaçık bir şekilde [المسند] (el-Musned, el-Musenned, el-Musnid vb) şeklinde yazılıdır. Teceddud'un bunu neden yaptığı anlaşılamamıştır. Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, el-Fihrist (1971), s. 20.

¹³⁸ Seyyid, bu kelimeyi "Budd" yerine [Yed] (el) olarak okumuştur. Bu okuyuş, her halde yanlış olmaktadır. Zira müellif, onun bir şahıs olduğunu, bir tahtta oturmakta olduğunu, bir elinde iki sülüs olduğunu açıkça yazmıştır. Bkz. F71, s. 20; F05, s. 42. (M. Yolcu).

¹³⁹ Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, el-Fihrist (1971), s. 20.

¹⁴⁰ Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, el-Fihrist (1971), s. 20.

altına nokta koyarlar. Şu şekilde olduğu gibi:

Böylece yâ', kâf, lâm, mîm, nûn, sîn, ayn, fâ', sâd (ف، ع، س، ن، م، ل، ك، ي) elde edilir. Yani harfler onar onar artar.¹⁴² Sâd'a ulaştıklarında bu şekilde yazarlar bu sefer de her harfin altına iki nokta koyarlar. Şöyle ki:

Böylece kâf, râ', şîn, tâ', sâ', hâ', zâl, zâ' (ظ، ح، ث، ت، ش، ر، ق، ز) harfleri elde edilir. Zâ' harfine ulaşıldığında asıldan ilk harf yazılır. O da şeklindedir. Onun altına ise üç nokta konur. Böylece mu'cemin tüm harfleri elde edilmiş olunur ve istenen her şey yazılabilir.

U) Sûdân¹⁴⁴ Kalemi Üzerine

Nûbe, Buce, Zeğâve, Merâve, İstân, Berber, Sind hariç Zencilerin sınıfları gibi Siyah [ırkın] cinslerine (türlerine) gelince, bunlar mücaveret (komşuluk, yakınlık) nedeniyle Hintçe ile yazarlar. Onların ne bir kalemleri ne de yazıları vardır. Câhız'ın *el-Beyân* kitabında

zikrettiği zencilerin kendi mezheplerine ve dillerine uygun hitabeleri ve belağatları vardır,¹⁴⁵ şeklindeki tespitine gelince, bunu gören ve müşahade eden kişi bana dedi ki: İşler onları bir araya topladığında ve zorluklar onları sıkıştırdığında onların hatipleri yüksekçe bir yere oturur, başını önüne eğerek; *demdeme* (mırıldanma) ve *hemheme* (homurdama) gibi bir şeyleri konuşur. Diğerleri ondan ne dediğini anlarlar. Dedi ki: Bu hitabede onlar için ortaya çıkan şey, onların kendilerinin istedikleri görüştür. Onlar da onunla amel ederler. Allah daha iyi bilir.

Yeryüzünde dolaşanlardan bazıları bana kesinlikle dediler ki: Buce'nin bir kalemi ve yazısı vardı ancak bize kadar ulaşmadı. Onun mecrasında yürüyenlerden aktararak Nûbet'in Din için Süryânice, Rûmîce ve Kıptîce yazdıklarını da zikretti.

Habeşlilere gelince onların bir kalemi vardır. Harfleri, Himyericenin harfleri gibi bitişiktir; soldan başlar sağa doğru gider. Her ismi diğerinden ayırmak için iki ismin harfleri arasına üçgen biçiminde üç nokta koyarlar. İşte bu onun bir misalidir.

Ben bunu el-Me'mûn'un kütüphanesinden aldım. Hat hariç:

¹⁴¹ Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, *el-Fihrist* (1971), s. 20.

¹⁴² Nedîm, metinde *harflerin onar onar katlandığını* söylemektedir. Ancak verdiği misallerde *dokuz harf* kaydedilmiştir. Acaba harfler istinsah esnasında gözden mi kaçmıştır? Yoksa verdiği bilgide bir tutarsızlık mı söz konusudur? Bu konuda kesin bir bilgiye ulaşamadı. (M. Yolcu).

¹⁴³ Bkz. F Nüshası, varak, s.12B, *el-Fihrist* (1971), s. 20.

¹⁴⁴ Burada [السودان] (Siyahlar, Siyah Irk) anlamına gelmektedir. Bkz. F Nüshası, varak, s.13A, *el-Fihrist* (1971), s. 2 (M. Yolcu).

¹⁴⁵ Câhız, *el-Beyân ve't-Tebyîn*, III, 12-13.

¹⁴⁶ Bkz. F Nüshası, varak, s.13A, *el-Fihrist* (1971), s. 21.

Bu yazıda tâ' ve sâ' (التاء والتاء) harfleri bir olduğu gibi râ' ve zâ' (الراء والراء) harfleri de birdir. Hâ' ve hâ' (الحاء والحاء) harfleri bir olduğu gibi tâ' ve zâ' (طاء) harfleri de birdir.

V) Türkler ve Hemcinsleri Üzerine

Türkler, Belğer, Belğâr, Berğaz, Hazar ve Lân'a, gözleri küçük olanların türlerine ve aşırı beyaz olanlara gelince bunların, Belğer ve Tibit [Tibet] hariç, kalemleri yoktur. Onlar Çince ve Mennânice ile yazarlar.

Hazar ise İbrânice ile yazar.

Türklerin durumuyla ilgili olarak bana ulaşan ise, Ebû'l-Hasan Muhammed b. el-Hasan b. Eşnân¹⁴⁷ bana bildirdi. Dedi ki: Hammûd Harâr et-Türki el-Muklî bana bildirdi. Bu kişi Tûzûniyye'den, ülkesinden büyüklük ve süzülme yoluyla çıkanlardandı. Ona göre, Türklerin büyük kralı, küçüklerden bir krala bir şey yazmak istediğinde vezirini getirtir. Bir oku yarmasını emreder. Vezir bunun üzerine kimi nakışlar nakşeder.

Bunu Türklerin büyükleri bilirler. Burada kralın istediği manalar, böylece nakşedilir. Bunları, kendisine gönderilen kişiler de bilirlerdi. Onun açıklamasına göre, basit bir nakış pek çok manayı taşıyabilirdi. Onlar bunu sadece barış sözleşmelerinde, anlaşmalarında ve savaş zamanlarında yaparlardı. Yine kaydetmiştir ki, onlar bu üzerinde yazı bulunan oku muhafaza ederler ve orada verdikleri sözü tutarlardı. Allah daha iyi bilir. [T21/S44].

¹⁴⁷ Seyyid bu kelimeyi "Eşnâs" diye okumuştur. *el-Fihrist* (2005), I, 44.

Y) Rusça Kalemi Üzerine

Bana, anlattıklarına güvendiğim dedi ki: Kabak Dağı'nın krallarından biri kendisini Rusya'nın kralına elçi olarak göndermişti. Ona göre onların ahşap üzerine oyulan bir yazısı mevcuttur. Bana beyaz bir ahşap parçası çıkardı. Üzerinde birtakım nakışlar vardı. Onların kelimeler mi yoksa ayrı biçimde yazılmış harfler mi olduğunu anlayamadım.¹⁴⁸ Bunun bir misali şudur:

¹⁴⁹

Z) Firince [Frank] Kalemi Üzerine

Bunların yazısı, Rûmî hatta benzemektedir. Ondandır daha düzgün durmaktadır. Firince kılıçları üzerinde de bu yazıyı gördüğümüz olmuştur. Firince Kraliçesi, el-Muktefi'ye beyaz ipek içinde bir mektup göndermişti. Bu mektubu Mağrip tarafından ülkesine gelen bir hadim ile ona ulaştırmıştı. Bu mektupta o, el-Muktefi'nin dostluğunu istiyor ve kendisiyle evlenmesini talep ediyordu. Bu hadimin adı Alî idi. O, İbnu'l-Ağleb'in¹⁵⁰ hadimlerinden biriydi. İşte şu onların yazılarının bir misalidir: *****.

¹⁴⁸ Bu konuda Ch. M. Firaehn'nin yazdıklarına bkz. *Bulletin Sicien Tifikue Publie...* St. Petersburg, I, (1836), ss. 507-530.

¹⁴⁹ Bkz. F Nüşhası, varak, s.13B, *el-Fihrist* (1971), s. 22.

¹⁵⁰ Bu kraliçe *Bertha di Toscana* idi, bkz. el-Hâlidîyyân, *et-Tuhaf vel-Hedâyâ*, s. 165-168; er-Reşid b. ez-Zubeyr, *ez-Zehâir ve't-Tuhaf*, s. 48-59; M. Hamidullah, "Embassy of Kueen Bertha of Rome to Caliphe el-Muktafi Billah in Baghdad 293/906" *JPHS* (1953), ss. 272-300.

Q) Ermeniler ve Diğerlerinin Kalemleri

Ermenilere gelince, onlar genelde Rumca ve Arapça ile yazarlar. Zira onlar ülke olarak yakındırlar. Aynı şekilde İncil kitapları Rumca ile yazılıdır. Onların bir de kalemleri vardır. Rûmî yazıya benzemektedir. Kabak Dağında ve onun eteklerinin krallarına gelince ki bunlar Lekz, Şirvân ve Zerzak'tır. Bunların kalemleri yoktur. Dilleri de mücavir bölgelerle ortaktır. Her taifenin bir lûgati [lehçesi] vardır ve ibareleri de muhtelifdir. Biz onların haberlerini kitabın ilgili yerinde detaylı olarak vereceğiz.

W) Kalemlerin Uçlarını Açma ve Düzeltme Üzerine

Ümmetler, kalemlerinin uçlarını düzenlemede farklılık gösterirler.

İbrânî kaleminin ucu gayet eğimlidir.

Süryânî kaleminin ucu ise sola doğru eğimlidir. Bazen sağa doğru eğimli olduğu da olur. Bazen kalemi sırtı üzerine çevirirler. Bazen bir kamışı ikiye yarar ve bu yarısının ucunu açarlar. Buna *salb* adını verir ve onunla yazarlar.

Rûmî kaleminin ucu sağa doğru aşırı bir şekilde eğimlidir. Çünkü bu kalemle soldan sağa doğru yazılır.

Fârisî kalem ucunun özelliği, kalem dişinin dağınık olmasıdır. Kâtip ya onu yere sürerek dişlerini dağınık hale getirir ya da bunu dişleriyle yapar. Böylece onunla hat (yazı) güzelleşir.

Bazen de ucu açılmış bir kamışın alt tarafıyla yazarlar. Bu boruyu "hâm" diye adlandırır. Bununla *el-Humâh Dimyâd* yazısını yazarlar. Bunlar da diyanet, siyak ve diğer konularla ilgili kitaplardır.

Çin [liler] ise, yün ile yazarlar. Onu boruların başlarına koyarlar. Ressamların [firçalarla] çalıştıkları gibi çalışırlar.

Araplar ise, sair kalemlerle ve kalem uçlarıyla yazarlar. Kullanılan kalem sağa doğru eğimli olur. *Kâtipler* ise, kalemleri eğmeksizin yontarlar (uçlarını açar ve onları sivriltilir).¹⁵¹

@) Varak Çeşitleri Üzerine

Söylenceye göre ilk yazıyı yazan Âdem'dir ve o, çamur üzerine yazmıştır. Bundan sonra ümmetler belli bir zaman diliminden sonra kalaya ve taşla yazdılar ki, daha kalıcı olsun. Bu Tufandan önceydi.

Aynı zamanda ihtiyaç duyduklarında ahşap malzemeye ve ağaç yapraklarına yazmışlardır. Yine kalıcı olması için kendisiyle *papaz'ın kutsandığı tûz'a*¹⁵² da yazmışlardır. Biz bu konuyu "Felsefe Makalesi"nde enine boyuna ele aldık.

Sonra deriler tabaklandı ve insanlar onlara yazmaya başladılar.

Mısır halkı, *Mısır kırtasına* yazdı. Bu da berdî (papirüs) kamışından imal edilirdi.¹⁵³ Bu kâğıdı ilk yapanın Yûsuf

¹⁵¹ Kalemlerin hazırlanması ve uçlarının açılmasıyla ilgili bilgi için bkz. F. Deroche, *el-Mebhal ila İlmi'l-Kitab el-Mahtut bi'l-Harfi'l-Arabi*, Arapçaya çeviren ve takdim yazan Eymen Fuat Seyyid, *Muessesetü'l-Furkân li't-Turasi'l-İslâmî* (London, 2005), I, 176-185.

¹⁵² Bkz. *el-Fihrist* (2005), II, 135. Burada belirtildiğine göre, "hadnek" ağacının saçakları "tûz" diye adlandırılır.

¹⁵³ Mısri veya Berdî Kırtası (Papirus), Mısırdaki doğal şekilde yetişen bir bitkiden yapılan bir çeşit kâğıt için bkz. İbnu'l-Beytâr, *el-Câmi' li-Müfredât el-Edviye ve'l-Ağziye* (Beyrut, 1992), I, 119; el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, II, 485; Sa'îd Muğavvî Muhammed, *el-Berdiyyat el-'Arabiyye fi Mısır al-İslamiyye* (Kahire, 1996); Cefrihân, *el-Berdiyyât el-'Arabiyye*; Müessesetü'l-Furkân li't-Turasi'l-İslâmî, (London, 1997), 57-76; F. Deroche, age, s. 66-76.

Peygamber, aleyhisselam, olduğu da söylenmiştir.

Rûmlar ise beyaz ipeğe, parşömen ve diğer şeylere yazarlardı. Ayrıca mısır tomarına ve felcân'a -ki bu da yaban eşeklerinin derisidir- yazarlardı.

Fars Ehli ise cammış, sığır ve koyun derilerine yazarlardı.

Araplar ise, develerin kürek kemiklerine, lihâfa -ki bu da ince beyaz taşlardır- yazarlardı. Ayrıca yapraklara, hurma yapraklarına yazarlardı.

Çin[liler] ise, Çin'de imal eden varaklara yazarlardı. Bunu haşîşten (kenevir, kendir, yabancı ot) imal ederlerdi. O da ülkelerin en yüksekte olanıdır.

Hint(liler) ise bakıra, taş ve beyaz ipeğe yazarlardı.

Horasan varakına gelince bu ketenden imal edilirdi. Bunun Beni Umeyye döneminde ilk olarak imal edildiği de söylenir. İlk olarak Abbasiler döneminde imal edildiği de söylenmiştir.

Kimisi onun kadim dönemlerden beri imal edilmekte olduğunu, kimisi ise, onun yeni icat edildiğini ileri sürmüştür. Bir görüşe göre ise, Çin'den bazı sanatçılar onu Horasanda Çin varakı tarzından imal etmişlerdir.¹⁵⁴

Varakların çeşitlerine gelince bunlar Suleymânî, Talhî, Nühî, Fir'avnî, Ca'ferî ve Tâhirî'dir.¹⁵⁵

Bağdat'ta insanlar yıllarca sadece turûslara (deri yapraklara) yazmaya mecbur kaldılar. Çünkü derilerden yapılan divanlar Muhammed b. Zübeyde¹⁵⁶ yağmalandı. İnsanlar bunlardaki yazıları siliyor ve içine yazıyorlardı.

Bu dönemde kitaplar kireç ile tabaklanan derilere yazılırdı. Bunlar aşırı biçimde kurumuş olurlardı. Sonra *Kûfe tabaklaması* ortaya çıktı. Bunlar kuru hurma ile tabaklama yaparlardı. Bunda deriler nispeten yumuşak kalırlardı.¹⁵⁷

Birinci Makalesinin Birinci Fenni tamamlandı.

Hamd olsun biricik Allah'a.

En-Nedîm'in el-Fihrist'te Kullandığı

Kaynakların Tasnifi

A. İsim vermeden nakil yaptıkları: 1- "Başkasından gelen rivayette ise", 2- "Deniyor ki", 3- "Kadîm bazı tarihlerden okuduğuma göre", 4- "Söylenceye göre", 5- "Yine denmiştir ki".

¹⁵⁴ *El-Varak es-Sînî*: Müslümanların Çin Hükümdarı Kûşa es-Sîni Kavisyan-Şiş'e karşı zaferi Taras (Talas) nehri kıyısında Orta Asya'da 751 yılı Temmuz ayında gerçekleşmiştir. Bu sayede Müslümanlar arasında varak sanatı ve kullanımı gelişmiş ve büyümüştür. Bu savaşta esir alınan varak sanatında mahir Çinliler Semerkant'ta varak ocaklarını kurmakla yükümlü tutuldular sonra bu Varak Ocakları 178/794 yılından itibaren Bağdat'ta da görülmeye başladı. Bu da bundan sonra *berdî* ve *deri* varakların gerilemesine yol açtı. Bkz. Eymen Fuat Seyyid, *el-Kitab'ul-'Arabî el-Mahtût ve 'İlmu'l-Mahtâtât* (Kahire, 1997), s. 16-18.

¹⁵⁵ Bkz. el-Kalkaşandî, *Subhu'l-A'sâ*, II, 487-488.

¹⁵⁶ Abbasi hükümdarı Muhammed el-Emîn b. Harun er-Reşîd (193-198/809-813). Onun annesi Zübeyde bintü Ca'fer b. Ebû Ca'fer el-Mansur'dur. Adı "Emetu'l-Azîz" idi; "Zübeyde" ise lakabıydı. Bkz. el-Hatîbu'l-Bağdâdî, *Târîhu Medîneti's-Selâm*, IV, 541-547; XVI, 619-620.

¹⁵⁷ Bu ibare "rakk"ı tarif etmektedir. O da yazı yazmak amacıyla kullanılan deridir, hayvan derisidir, tüyleri yolunmuştur, kurutulmuş, tabaklanmadan (ya da az tabaklanmış) böylece her iki tarafı da yazı yazmaya müsait hale getirilmiş deri manasına gelir. Böylece Nedîm'in bu kelimeyi seçmekle ne kadar yerinde bir ifade kullandığı anlaşılmaktadır.

B. Topluluk ismiyle zikrettikleri: 1- “Yeryüzünde dolaşanlardan bazıları bana kesinlikle dediler”, 2- “Yahudilerden ilim ehli olan biri de demiştir”, 3- “Yahudilerden saygıdeğer adamlardan biri”.

C. İsimlerini vererek nakil yaptıkları: 1. “Beytü'l-Hikme'nin sahibi İbn Râheyûn el-Kâtib diye tanınan Sehl b. Hârûn dedi ki”. 2- Ca'fer b. el-Müktefî¹⁵⁸ der ki”, 3- “Ebû Abdullah Muhammed b. Abdûs el-Cehşeyârî'nin kendi telifi olan *Kitâbu'l-Vüzerâ*'nın el yazmasında okudum”. 4- “Ebû Bekr ez-Zuheyrî, İbn Tabâtabâ için defterlerde bana şu şiiri okudu”. “el-Me'mûn'un Hizânesinde Abdulmuttalib b. Hâşim'in el yazısıyla tabaklanmış deri üzerine yazılmış bir kitap (mektup) vardı.” 5- “Emâdu'l-Mûbez bana dedi ki, Emâdu'l-Mûbez bana dedi ki: Bu, Emâdu'l-Mûbez'e bu yazıyı sordum”. 6-es-Seriyy b. Ahmed el-Kindî, bana kendisi için yazdığı şu şiirini okudu. Dedi ki”, 7- “Sika Olanın zikrettiğidir”. 8- “es-Sika (Güvenilir Olan)”, 9- “Bana, anlattıklarına güvendiğim dedi ki” 10- Merkiyûniyye'nin kendisine mahsus bir kalemi vardır”. 11- “Sika olan, bana onu gördüğünü ve bunun Mennânî'ye benzediği ancak ondan farklı olduğunu haber verdi”, 12- Sika olan dedi ki: Suğd”, 12- “Hişâm el-

Kelbî dedi ki” 13- “İbn Abbâs dedi ki”, 14- “İbn Ebû Sa'd'ın el yazısından. Anlatırlar ki”, 15- İbn Ebû Sa'd'ın hattıyla bu şekilde ve bu i'râp ile okudum”, 16- “İbnu'l-Kûfî'nin hattındandır”, 17- “İbnu'l-Mukaffa' dedi ki”, kimi yerde 18- “Abdullah b. el-Mukaffa'dedi ki”, 19- “İshâk er-Râhib'in kendi tarihinde belirttiğine göre *Ka'b dedi ki”, 20- Kindî der ki”, 21- “Mekhûl kendi ricâlinden rivayet eder ki”, 22- “Muhammed b. İshâk dedi ki”, (Bu ifade 9 kere geçer). 23- “Muhammed b. Zekeriya er-Râzî dedi ki”, 24- “Müfessir Tiyâdûrus, Tevrat'ın Birinci Sifrinin tefsirinde şunları kaydetmiştir”, 25- “Ebû'l-Hasan Muhammed b. el-Hasan b. Eşnân bana bildirdi”, 26-“Umar b. Şebbe'nin *Kitâbu Mekke* adlı eserinde onun el yazısından okudum”.¹⁵⁹

D. Kimilerinin rivayetlerini değerlendirmiştir. Bu amaçla bazı rivayetlerin sonunda kimi istifhamlara işaret bağlamında “Allah, daha iyi bilendir” ibaresini kullanır.

SONUÇ

Dilbilim, felsefe, kelim ve antropoloji alanındaki bilginler öteden beri *dillerin kaynağı ve doğuşu, gelişimi ve farklılaşması* üzerinde durmuşlardır ama bu emekler hala kayda değer bir sonuç vermiş değildir.

Müslüman bilginler, dilin kaynağı meselesini ilk dönemden itibaren bilimsel bir şekilde ele almışlar; konuyu aklî ve naklî deliller bağlamında tartışmışlar ve dayanağı tamamen İslam olan tezler ortaya atmışlardır. Bunların tamamına göre ilk insan Hz. Âdem'e, isimleri bizzat Allah öğretmiştir. Ancak bu öğretme işinin mahiyeti ve keyfiyeti hakkında

¹⁵⁸ Ebû'l-Fadl Cafer b. Ali (*el-Muktefî Billah*) b. Ahmed b. Muhammed b. Cafer. Üstün ahlaklı bir kişidir, halifelerin çocuklarından biridir, kadim ilimlerle ilgili derin bilgi sahibidir. Ayrıca astronomi ilmi konusunda da geniş bilgiye sahiptir. Âdi Ebû Ali el-Muhsin b. Ali et-Tenûhî, ondan hikâyeler ve şiirler rivayet etmiştir. Tenûhî'nin *el-Ferah Ba'de's-Şidde* ve *Nişvâu'l-Muhâdere* adlı kitaplarında onunla ilgili çok bilgi vardır. 377/988 senesinde vefat etmiştir. Bkz. KH, s. 155-156; IT, s.176; es-Safedî, el-Vâfi bi'l-Vefeyât, XI, 113-114.

¹⁵⁹ Bkz. *el-Fihrist* (2005), I, 346.

kesin bilgiye ulaşamamıştır. İsimlerin öğretilmesinden kasıt dildir ne ki, bu dilin hangi dil olduğu meselesi netleşmiş değildir. Yani bu mesele âlimler arasında hâlâ ihtilaflı bir konu olarak devam etmektedir.

Arap dilbilimcileri arasında dilin kaynağı konusunda ileri sürülen dört temel görüş/yaklaşım mevcuttur. Bunlar da: 1. Vahiy veya ilham (*ilahi menşeli*); 2. Uzlaşma ve anlaşma (*beşer kaynaklı*); 3. *Birleştirici* görüş ve 4. Bu üç görüşün herhangi birisine taraftar olmayıp çekimser (*tevakkuf*) kalan görüştür.

Öyle anlaşıyor ki, dillerin menşeinin ne olduğu ile ilgili tüm görüşlerin her birisinin belli bir oranda gerçeklik payı vardır. Âlimlerin çoğunluğunun da bu görüşü paylaştıklarını görmekteyiz. Bize göre de bu görüşlerin hepsinin bir doğruluk yönü olmakla birlikte en isabetli görüş, içlerinde Gazzâlî ve İsferrâî'nin de bulunduğu bilginlerin görüşüdür. Onlara göre, ilk defa dillerin kelimeler / kavramlar / terimler meydana getirecek kadar zaruri miktarı ilahi menşeli/ilâhî menşeli olup bundan sonrası beşer kaynaklıdır, insan ürünüdür.

Dillerin bir miktarının ilahi menşeli, geri kalanının beşer kaynaklı olduğu anlayışı, insanın dil üretme yeteneğine zarar vermez. Onun dil üretme yeteneğindeki üstünlüğünü ortaya çıkarır. Çünkü Âdem'e verilen bu "İsimlerin öğretilmesi" olayı, insanı diğer varlıklara üstün kılan şeyin, ona, iradeye dayalı düşünme ve çok çeşitli sanatlar üretme kabiliyetinin verilmiş olmasını anlatır. Onun için insan, kendisine verilen bu yetenekle hem dilleri üreterek iletişim imkânlarını artırmış hem de daha başka sanatlar geliştirerek çeşitli uygarlıklar kurmuştur. Aslında Kur'an-ı Kerim'de Hz. Âdem'e secde edilmesinin

emredilmesi olayı ile insanın bu kabiliyeti sayesinde diğer varlıklara olan üstünlüğüne dikkat çekilmektedir. Ne var ki bu önemli gerçek, çok kere "üstün dil nazariyesi" tartışmalarının gölgesinde kalmaktadır.

Hülasa olarak, dillerin ve isimlerin öğretilmesi hususunda, ya Allah Teâlâ varlıkların isimlerini bizzat kendisi koyduktan sonra bunları Hz. Âdem'e ilham ederek ruhuna naksetmiş veyahut da Âdem'e gerektiğinde eşyanın isimlerini kendisi koyacak ve kullanacak özel bir yeteneğe sahip bir ruh vermiştir. Bakara sûresi 31. âyetin zahirinden birinci şık öncelikli olarak anlaşılırken, ikinci şıkkın da muhtemel mana olarak göz ardı edilmemesi gerekir. Bu anlayış aynı zamanda dilin diğer teorilerde belirtilen yöntemlerle meydana gelmesine de ters düşmemektedir.

Bazı İslam bilginleri, insana verilen "*mantık, yani düşünme ve konuşma yeteneğine sahip olma*" vasfını Kur'an-ı Kerim'de geçen "*beyân*" (55/Rahmân 4) ifadesi ile açıklamaktadırlar. Onlara göre Yüce Allah, insana konuşmayı ve içinde taşıdığı duygu ve düşünceleri başkalarına anlatabilmeyi öğretmiştir. Çünkü insan hem "*beyân*" ile hem de bunun sayesinde kendisine verilen ilimle diğer canlılardan farklılaşarak onlara karşı üstünlük sağlamıştır. İnsanları hayvanlardan ayıran en önemli özellik *beyan*dır. Ama bu üstünlük, sadece beyandan ibaret değildir. Zira beyanın ardında akıl, şuur, idrak gibi yetenekler vardır ki, bunlar olmaksızın konuşmak ve beyanda bulunmak mümkün değildir. Dolayısıyla insanda beyanın/konuşma melekesinin olması onun şuur ve iradesine delalet eder.

Herhangi bir dili kutsal saymanın veya Hz. Âdem şu dili {Arapça} konuştu demenin fazla

bir önemi yoktur. Ayrıca onun sadece bir dili konuştuğuna dair elimizde bir argüman da yoktur. Çünkü Yüce Allah, Hz. Âdem'e, dillerin hepsini öğretmiş olabilir. Hatta bazıları, Yûnus sûresi 10. ayetine sarılarak, cennet ehlinin Arapça konuşacaklarını zannetmişlerdir. Hâlbuki ayette böyle bir şeyden söz edilmiş değildir. Burada vurgulanmak istenen onların hangi dili konuştukları değil, neyi konuştuklarıdır. Diğer yönden 14/İbrahim 21; 7/A'râf 5; 67/Mülk 1. ayetlerinde de cehennem ehlinin sözleri nakledilmektedir. Biz buna dayanarak *cehennem ehli Arapça konuşacaktır* hükmüne varabilir miyiz? Yine, Kur'ân'da peygamberlerin sözleri Arapça olarak naklediliyor diye, o peygamberlerin Arapça konuştuklarını söyleyemeyiz. Çünkü biliyoruz ki, kadim dönem peygamberlerine gönderilen Suhuflar ile Tevrât, İncil ve Zebûr Arapça olarak indirilmiş değildir. Allah Teâlâ, Kur'ân-ı Kerim'de, her peygamberi, gönderdiği vahyi açıklaması için kendi kavminin diliyle gönderdiğini beyan eder. Öyle ise, sadece bir konuşma ve anlaşma aracı olan diller arasında bir üstünlük arayışına girmek beyhude bir çabadır. Ontolojik açıdan dillerin hepsi birdir, birinin diğerlerine üstünlüğünü ortaya koyan kesin ilahi bir hüküm yoktur.

Yüce Allah'ın, Hz. Âdem'e, ilk dil olan Arapçayı öğrettiğini, onun cennetten getirdiği dilin Arapça olduğunu ve uzun zaman sonra bu dilin bozularak Süryaniceye dönüştüğünü savunmak gibi kavmiyetçilik kokan birtakım zoraki tevellere de ne ihtiyaç ne lüzum vardır.

Muhammed b. İshâk en-Nedîm'in "el-Fihrist" adlı eserinin I. Makale'nin I. Fenni'nde ele aldığı konular burada çerçevesi çizilen kısmıyla orijinaldir. Yazı çeşitleri, hat sanatları, dünyadaki belli başlı kavimlerin dilleri ve kalemleri hakkında verdiği bilgiler, doyurucu

olmasa da, birinci el bir kaynak olması hasebiyle, çok değerli bilgiler ve değerlendirmeler içermektedir. Bunların farklı disiplinler (antropoloji, edebiyat ve sanat tarihleri vs.) tarafından dikkate alınması, ehlince bilimsel metotlarla derinlemesine ele alınıp incelenmesi gerekmektedir.

Altın Piyasasında Volatilitenin Modellenmesi ve Öngörülmesi: Borsa İstanbul Üzerine Bir Uygulama

Modeling and Forecasting Volatility in Gold Market: An Application on Borsa İstanbul

Samet EVCİ

*Yrd. Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Mustafa KILLI

*Yrd. Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Nazan ŞAK

*Yrd. Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Öz: Bu çalışmanın amacı, Borsa İstanbul (BİST) kıymetli madenler ve kıymetli taşlar piyasasında işlem gören Usd/Ons altın fiyatları kullanılarak, normal dağılım ve genelleştirilmiş hata dağılımı (GED) varsayımları altında simetrik ve asimetrik genelleştirilmiş otoregresif koşullu değişen varyans (GARCH) modelleri ile altın fiyatlarındaki volatilitenin modellenmesi ve öngörülmesidir. Bu kapsamda çalışmada 02.01.2008-30.03.2017 tarihlerini kapsayan BİST altın getiri serileri kullanılarak simetrik GARCH ve asimetrik EGARCH modelleri tahmin edilmiş ve uygun modeller, GARCH (1,1), EGARCH(1,1,1) ve GED-GARCH(1,1) olarak belirlenmiştir. Bu modellerin öngörü performansını tahmin etmek ve en uygun modeli belirlemek için ortalama hata karesinin kökü (RMSE) ve ortalama mutlak hata (MAE) istatistikleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda normal dağılımlı EGARCH(1,1,1) modeli en düşük RMSE ve MAE değerine sahip olduğu için diğer modellere göre öngörü performansının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Altın piyasası, volatilité, GARCH modelleri, asimetrik etki

Abstract: The purpose of this study is to model and forecast volatility of Usd/Ons gold prices traded on Borsa İstanbul (BİST) precious metals and precious stones market by using symmetric and asymmetric generalized autoregressive conditional variance (GARCH) models under the assumptions of normal distribution and generalized error distribution (GED). Within this context, symmetric GARCH and asymmetric EGARCH models were estimated by using BİST gold return series covering the date of 02.01.2008-30.03.2017 and determined the appropriate models as GARCH (1,1), EGARCH (1,1,1), and GED-GARCH (1,1). The root mean square error (RMSE) and mean absolute error (MAE) statistics were calculated to estimate the predictive performance of these models and determine the most appropriate model. Results show that the EGARCH(1,1,1)

model with normal distribution leads to a better forecast performance than the other models because it has the lowest RMSE and MAE

Keywords: Gold market, volatility, GARCH models, asymmetric effect

Giriş

Altın, gerek portföy çeşitlendirilmesinde gerekse endüstride hammadde olarak yaygın şekilde kullanılan kıymetli bir metaldir. Altın arzının sınırlı olması ve talebinin değişkenlik göstermesi altın fiyatlarındaki volatilitiyi arttırmaktadır. Kuyumculuk, elektronik, sağlık gibi farklı sektörlerde çok geniş kullanım alanına sahip olan altının fiyatındaki dalgalanma birçok yatırımcıyı ve işletmeyi farklı şekilde etkilemektedir. Altını girdi olarak kullanan işletmeler, girdi fiyatlarındaki dalgalanmalar nedeniyle toplam maliyetlerini doğru şekilde hesaplayamayacak, fiyatlandırma ve pazarlama stratejilerini doğru şekilde belirleyemeyeceklerdir. Altın maden işletmeleri açısından da altın fiyatlarındaki volatilitenin öngörülebilirliği, gelecek dönem altın fiyatlarının tahmini ve buna bağlı olarak verecekleri yatırım kararları için kilit rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra altın yatırımcısının fiyatlardaki dalgalanmalardan dolayı maruz kalacağı piyasa riskini doğru hesaplayabilmesi ve riskten korunma stratejilerini ve araçlarını doğru belirleyebilmesi için altın fiyatlarındaki volatilitiyi tahmin etmesi gerekmektedir.

Bu çalışma ile Borsa İstanbul (BİST) kıymetli madenler ve kıymetli taşlar piyasasında işlem gören Usd/Ons altın fiyatları kullanılarak Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (GARCH) modelleri ile altın fiyatlarındaki volatilitenin modellenmesi ve öngörülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, volatilitenin

öngörülmesinde farklı dağılım varsayımları altında simetrik ve asimetrik GARCH modeller kullanılarak, olumlu ve olumsuz haberlerin volatilité üzerindeki etkisi ortaya konmakta, altın fiyatlarındaki volatilité kalıcılığı incelenmekte ve modellerin öngörü performansları hata istatistikleri yöntemi ile değerlendirilmektedir. Çalışmanın, yatırımcının altın piyasasında fiyat hareketlerini doğru şekilde tahmin ederek, riskini etkin şekilde yönetmesine ve bu piyasaya ne zaman yatırım yapacaklarına ilişkin kararı daha iyi verebilmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın izleyen bölümlerinde ilk olarak altın piyasasında volatilitenin modellenmesini konu alan çalışmalar incelenmekte, ardından çalışmanın veri seti ve kullanılan yöntem açıklanmaktadır. Diğer bölümlerde ise elde edilen bulgular değerlendirilerek, yorumlanmaktadır.

Literatür

Literatürde, altın fiyatlarındaki oynaklığın GARCH modellerinden yararlanarak öngörülmesini konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda en uygun modelin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Tully ve Lucey (2007), 1984-2003 dönemlerine ait aylık spot ve vadeli işlem altın fiyatlarını kapsayan çalışmalarında bakışsız kuvvet GARCH (APGARCH) modelinin altın

piyasasında uygulanabilirliği incelemişlerdir. Ayrıca çalışmada APGARCH modellerinin yanı sıra bir takım ARCH ve GARCH modellerine de yer verilerek, her bir modelin uyum iyiliği karşılaştırılmıştır.

Modellerin değerlendirilmesinde olasılık yoğunluk testleri kullanılmıştır. Çalışma sonunda APGARCH modelinin altın veri seti için en uygun model olduğu sonucuna varılmıştır. Morales (2008) çalışmasında, altın, gümüş, platin ve paladyumdan oluşan kıymetli metal piyasasında oynaklık yayılımının (spill-over effect) etkisini GARCH ve EGARCH modelleri kullanarak incelemiştir. Çalışma sonunda kıymetli metaller arasında oynaklığın kalıcılığına yönelik bulgular elde etmiştir. Ayrıca altının diğer kıymetli metallerin fiyatından etkilendiğini ve asimetric yayılım etkisinin sonucu olarak bu piyasada olumsuz haberlerin olumlu haberlere göre oynaklık üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Altın ve diğer metalleri konu alan başka bir çalışma da Khalifa, Miao ve Ramchander (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışma, altın, gümüş ve bakır vadeli işlem fiyatlarının volatilitenin tahmini ve getiri dağılımlarının karakteristik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada mutlak getiri, gerçekleşmiş oynaklık, bipower oynaklık ve IVFT(integrated volatility via Fourier transformation) olmak üzere dört farklı oynaklık hesaplama yöntemi kullanılarak oynaklık tahmin edilmiş ve oynaklığın modellenmesinde GARCH(1,1) modeli kullanılmıştır. Oynaklık tahminlerinin güvenilirliği kayıp fonksiyonu kullanılarak test edilmiştir. Çalışma sonucunda metal getiri serilerinin normal dağılım göstermediği ve GARCH(1,1) modeline dayanan IVFT yönteminin en doğru tahminlerde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Sopipan, Sattayatham ve Premanode (2012) çalışmalarında, normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında

GARCH, EGARCH, GJR-GARCH ve Markov Regime Switching (MRS-GARCH) modelleri kullanılarak altın fiyatlarındaki oynaklık tahmin edilmiş ve modellerin tahmin performansları karşılaştırılmıştır. Alternatif modeller arasında uygun modeller AIC, SIC ve log-olabilirlik değerleri göz önünde bulunarak seçilmiş ve modellerin performansı kayıp fonksiyonu sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, altın fiyatlarındaki oynaklığın modellenmesinde normal dağılım varsayımına dayanan MRS-GARCH modelinin en iyi sonucu verdiğini ortaya koymuştur. Truck ve Liang (2012), külçe altın piyasasında çeşitli oynaklık modellerin etkinliğini incelemişlerdir. Külçe altın fiyatlarındaki oynaklığı modellemek için rastsal yürüyüş, tarihsel ortalama, hareketli ortalama, EWMA, en küçük kareler yöntemi, MAD, ARMA, GARCH, GARCH-M ve TARCH modelleri kullanılmış ve modellerin performansı MSE, RMSE, MAE ve MAPE ve Theil U hata istatistikleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre TARCH modeli oynaklığın tahmin edilmesinde en iyi sonucu vermiştir. Ping, Miswan ve Ahmad (2013) çalışmalarında, ARIMA ve GARCH modelleri kullanarak Malezya altın külçesinin fiyatını tahmin etmeye çalışmışlardır. 2001-2012 yıllarına ait günlük fiyatların kullanıldığı çalışmada, altın fiyatlarını tahmin etmek için ARIMA(1,1,1) ve GARCH(1,1) modelleri kullanılmıştır. Alternatif modeller arasında uygun modeller AIC bilgi kriterine göre belirlenirken, modellerin tahmin performansının değerlendirilmesinde ortalama mutlak yüzde hata (MAPE) oranı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular GARCH (1,1) modelinin en uygun model olduğunu göstermiştir. Khan (2013) çalışmasında 2003-2012 yıllarına ait günlük Londra Metal Borsası (LME) altın fiyatlarını kullanarak altın fiyatlarını tahmin etmeye yönelik model geliştirmiştir. Bu

kapsamda çalışmada ARIMA modelini kullanılmış ve en uygun modelin ARIMA(0,1,1) modeli olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada modellerin tahmin doğruluğunu test etmek için karesel ortalama hata (RMSE), ortalama mutlak hata (MAE), ortalama mutlak yüzde hata (MAPE) testleri kullanılmıştır. Yaziz vd.(2013) çalışmalarında, GARCH modelleri altında karma ARIMA (hybrid ARIMA) modelinin altın fiyatlarını tahmin performansını, altın fiyatlarını tahmin etmek amacıyla kullanılan, literatürde uygulanmış 10 yöntemle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada, 40 gözlemden oluşan çalışma dönemi ikiye ayrılarak ilk dönem model parametrelerini tahmin etmek için kullanılırken, son beş gözlem model tahmin performansını karşılaştırmak amaçlı kullanılmıştır. Belirlenen karma ARIMA-GARCH modeller arasında uygun modeller AIC ve SIC bilgi kriterlerine göre seçilmiş ve modellerin tahmin performansı MAE ve MSE değerlerine göre belirlenmiştir. Buna göre karma ARIMA(1,1,1)-GARCH(0,2) modeli diğer yöntemlere göre altın fiyatlarının tahmininde en iyi sonucu vermektedir. Gencer ve Musoğlu (2014) çalışmalarında, farklı GARCH modelleri ile İstanbul Altın Borsasının günlük spot fiyatlarını kullanarak altın fiyatlarındaki volatilitiyi modellemiştir. Bulgular, EGARCH ve CGARCH modellerinin üstün performansına dikkat çekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Volatilité, bir değişkenin olası tüm değerlerinin yayılımı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda volatilité, finansal varlığın fiyatında meydana gelen değişimin istatistiksel ölçüsüdür (Yavuz, 2015, s.423). Volatilité, bazen standart sapma veya varyans, bazen de bunların zamanının

kareköküyle ilişkilendirilmiş bir şekilde ifade edilmektedir (Korkmaz ve Bostancı, 2011, s.4). Geleneksel ekonometrik modellerde oynaklığın ölçülmesinde varyansın sabit olduğu varsayılmaktadır (Özden, 2008, s.340). Fakat finansal zaman serilerinde görülen aşırı basıklık, volatilité kümelenmesi ve kaldıraç etkisi nedeniyle varyans sabit olmamakta, zamana bağlı olarak değişim göstermektedir (Mazıbaşı 2005, s.4; Özden, 2008, s.340). Bu nedenle çalışmada değişen varyansın ölçülmesine olanak sağlayan simetrik ve asimetrik GARCH modelleri kullanılmıştır.

Bolerslev (1986) tarafından geliştirilen GARCH modeli aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

$$Y_t = a + b'X_t + \varepsilon_t, \quad \varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, h_t)$$

$$h_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{j=1}^p \beta_j h_{t-j}$$

Yukarıdaki eşitlikte Y_t ve h_t sırasıyla koşullu ortalama ve koşullu varyansı; ε_t , sıfır ortalamalı ve sabit varyanslı hata terimini; q , hata karelerinin gecikme uzunluğunu; p , koşullu varyansın gecikme uzunluğunu; X_t bağımsız değişken vektörünü; b , parametre vektörünü; α_i ve β_j sırasıyla koşullu varyans üzerindeki ARCH ve GARCH etkilerini α ve α_0 katsayıları ise koşullu varyans denkleminin sabit değerlerini ifade etmektedir.

GARCH modelinin geçerliliği ve koşullu varyansın pozitif olabilmesi için $\alpha_0 > 0$, $\alpha_i \geq 0$ ve $\beta_j \geq 0$ koşulunun sağlanması gerekmektedir (Wang ve Wu, 2012, s.2169). Bunun yanı sıra modelin durağanlığı için α_i ve β_j parametreleri toplamının birden küçük olması zorunludur (Bollerslev, 1986, s. 309).

Çalışmada, asimetrik GARCH modelleri arasında yer alan EGARCH modeli de

kullanılmıştır. Nelson (1991) tarafından geliştirilen model aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

$$\log(\sigma_t^2) = \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \frac{|\varepsilon_{t-i}|}{\sigma_{t-i}} + \sum_{i=1}^q \gamma_i \frac{\varepsilon_{t-i}}{\sigma_{t-i}} + \sum_{j=1}^p \beta_j \log(\sigma_{t-j}^2); \quad \varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, \sigma_t^2)$$

EGARCH modelinin geçerli olabilmesi için GARCH modelinde olduğu gibi parametrelerin pozitif olması gerekmektedir. σ^2 koşullu varyansı, α katsayısı koşullu varyans üzerinde şokların büyüklüğünü, β katsayısı ise şokların sürekliliğini göstermektedir. Asimetrik etkinin varlığı için γ parametresinin sıfırdan farklı olması gerekmektedir. $\gamma < 0$ ise negatif şoklar, pozitif şoklara göre koşullu varyans üzerinde daha fazla etkili olmaktadır (Saltık, Değirmen ve Ural, 2015, s. 480, Narayan ve Narayan, 2007, s. 6551). Modelin durağanlık koşulunu sağlayabilmesi için β_j toplamının birden küçük olması zorunludur (Wang ve Wu, 2012, s. 2173).

Farklı dağılımların volatilitenin tahmini üzerindeki etkisini görmek için normal dağılım varsayımının yanı sıra genelleştirilmiş hata dağılımı (GED) varsayımına dayanan modellerde çalışmaya dahil edilmiştir. Nelson (1991) tarafından geliştirilen GED, getiri serilerindeki asimetri, kalın kuyruk ve aşırı basıklığı dikkate almakta ve dağılıma ilişkin yoğunluk fonksiyonu aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Nelson, 1991, s.352):

$$f(z) = \frac{v \exp \left[- \left(\frac{1}{2} \right) \left| \frac{z}{\lambda} \right|^v \right]}{\lambda 2^{(1+\frac{1}{v})} \Gamma \left(\frac{1}{v} \right)}$$

$$\lambda = \left[\frac{2^{(-\frac{2}{v})} \Gamma(\frac{1}{v})}{\Gamma(\frac{3}{v})} \right]^{1/2}$$

Yukarıdaki eşitlikte $-\infty < z < \infty$ ve $0 < v \leq \infty$ olmak üzere; v , kuyruk kalınlığını gösteren parametredir ve aynı zamanda serbestlik derecesi olarak adlandırılmaktadır. $v=2$ durumunda z dağılımı normal dağılıma sahip olmakta, $v < 2$ durumunda z dağılımı normal dağılımdan daha kalın kuyruğa sahip olmakta ve $v > 2$ durumunda z dağılımı normal dağılımdan daha ince kuyruğa sahip olmaktadır (Nelson, 1991, s.353).

Çalışmada, belirlenen simetrik ve asimetrik GARCH modellerinin performansını değerlendirmek için, literatürde yaygın şekilde kullanılan ortalama hata karesinin kökü (RMSE) ve ortalama mutlak hata (MAE) istatistiklerinden yararlanılmıştır (Kenourgios, Samitas ve Drosos, 2008; Mazıbaşı, 2005; Soytaş ve Ünal, 2010). Modellerle ilişkin hata istatistiklerinin mümkün olduğunca küçük olması ilgili modelin başarısını ortaya koymaktadır (Mazıbaşı 2005). Hata istatistikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$RMSE = \sqrt{\frac{1}{k} \sum_{t=n+1}^{n+k} (\hat{\sigma}_t - \sigma_t)^2}$$

$$MAE = \frac{1}{k} \sum_{t=n+1}^{n+k} |\hat{\sigma}_t - \sigma_t|$$

Yukarıdaki eşitliklerde $\hat{\sigma}_t$ ve σ sırasıyla öngörülen volatiliteler ile gerçekleşen volatiliteleri simgelemektedir.

Veri Seti

Çalışmada, BİST kıymetli madenler ve kıymetli taşlar piyasasında işlem gören Usd/Ons altına ilişkin günlük fiyatlar kullanılmıştır. Örneklem dönemi 02.01.2008-31.03.2017 tarihlerini kapsamaktadır. Tablo 1’de günlük spot fiyatlarından (Pt) hareketle hesaplanan logaritmik getirilere ($\ln(Pt/Pt-1)$) ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1 BİST Altın Getiri Serilerine İlişkin tanımlayıcı İstatistikler

	BİST ALTIN
Ortalama	0.000171
Medyan	0.000364
Maksimum	0.096891
Minimum	-0.059340
Standart Sapma	0.011985
Çarpıklık	0.031268
Basıklık	7.980906
Jarque-Bera	2401.724 (0,0000)
Q(5)	1.9202 (0,860)
Q(10)	4.5326 (0,920)
Q2 (5)	158.64 (0,000)
Q2(10)	298.86(0,000)
ADF	-48.14583 (0,000)
PP	--48.16881 (0,000)

Q(I) ve Q2(I)değerleri, getiri serisinin hata terimlerinin ve karelerinin I gecikmeye kadar sırasıyla otokorelasyon ve değişen varyansa ilişkin Ljung-Box Q istatistiğidir. ADF testi için optimal gecikme sayısı Schwarz bilgi kriterine (SIC), PP testi için Newey-West Bandwidth kriterine göre belirlenmiştir. Parantez içindeki değerler olasılık değerlerini göstermektedir.

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre altın piyasasında ortalama günlük getiri sıfıra çok yakın ve standart sapma 0,011985’dir. Altın getiri serilerine ilişkin çarpıklık katsayısının sıfırdan büyük olması serinin sağa çarpık ve basıklık katsayısının üçten büyük olması ise serinin aşırı basık bir dağılım sergilediğini ifade

etmektedir. Bu durum serinin normal dağılmadığını ve finansal zaman serilerinde gözlemlenen kalın kuyruklu bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Jarque-Bera test istatistiği de, altın getiri serisinin normal dağıldığını ifade eden boş hipotezin %1 anlamlılık düzeyinde

reddedildiğini göstermektedir. Ljung-Box Q istatistiği, altın getiri serisi için otokorelasyonun olmadığı boş hipotezinin reddedilemeyeceğini gösterirken; değişen varyansı test etmek için kullanılan Q2 istatistiği, getiri serisinin ortalama denkleminde ait hata terimlerinde değişen varyans sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Sabit terim ve trend içeren modeller kullanılarak hesaplanan ADF (Augmented Dickey Fuller) ve PP (Phillips Peron) birim kök test istatistikleri, %1 anlamlılık düzeyinde serinin birim köke sahip olmadığını ve serinin durağan olduğunu göstermektedir.

Araştırma Bulguları

02.01.2008-31.03.2017 tarihlerini kapsayan BİST altın getiri serilerinin, normal ve GED dağılımlı GARCH ve EGARCH modelleri ile volatilitelerini tahmin etmek için örneklem dönemi ikiye ayrılmıştır. 02/01/2008-

31/03/2016 tarihlerini kapsayan örneklem içi dönem, altın getirilerinin volatilitelerinin tahmininde kullanılacak GARCH ve EGARCH modellerini belirlemek için kullanılmıştır. 01.04.2016-31/03/2017 tarihlerini kapsayan örneklem dışı dönem ise modellerin tahmin performansını değerlendirerek, hata istatistiklerinden hareketle en uygun modeli tespit etmek için kullanılmıştır.

BİST altın getiri serilerindeki volatilitenin ölçüsü olan koşullu değişen varyansı, GARCH modelleri ile tahmin edebilmek için ilk olarak serilerde ARCH etkisinin varlığı incelenmelidir. Bu kapsamda BİST altın getiri serilerine Engle (1982) tarafından geliştirilen ARCH-LM testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’ de yer alan 5. ve 10. gecikmelere ilişkin ARCH-LM test sonuçları, altın getiri serilerinde %1 anlamlılık düzeylerinde ARCH etkisinin olduğunu yani değişen varyansın varlığını ortaya koymaktadır. Bu durumda koşullu değişen varyans GARCH modelleri kullanılarak tahmin edilebilecektir.

Tablo 2 BİST Altın Getiri Serilerine İlişkin ARCH-LM Test Sonuçları

BİST ALTIN		
LM(5)	T*R2	119.8794*
	Olasılık değerleri	0.0000
LM(10)	T*R2	167.3770*
	Olasılık değerleri	0.0000

* İlgili katsayılar %1 güven düzeyinde anlamlıdır.

Çalışmada üç gecikmeye kadar normal ve GED dağılımları varsayımı altında GARCH ve EGARCH koşullu varyans modelleri oluşturulmuştur. Bu modeller arasından en uygun modeller, parametrelerin anlamlılığı ve

pozitif olması, model durağanlık koşulu için gerekli olan parametre toplamalarının birden küçük olması, AIC ve SIC değerlerinin küçük olması kriterlerine göre tespit edilmiştir. BİST altın getiri serisi için bu kriterleri sağlayan

koşullu varyans modelleri ve bu modellere ilişkin parametre tahminleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Altın Getiri Serilerine İlişkin Serilerine İlişkin Koşullu Değişen Varyans Modelleri

BİST ALTIN			
	GARCH (1,1)	EGARCH (1,1,1)	GED-GARCH (1,1)
α	0.000152	0.000138	0.000296
α_0	1.72E-06*	-0.179066*	1.62E-06*
α_1	0.044906*	0.111516*	0.041709*
γ_1		-0.010547***	
β_1	0.943097*	0.989276*	0.946292*
AIC	-6.139322	-6.134677	-6.199149
SIC	-6.128446	-6.121081	-6.185553
Q(5) (olasılık değeri)	2.3486 (0.799)	2.4875 (0.778)	2.4219 (0.788)
Q(10) (olasılık değeri)	7.0037 (0.725)	6.9968 (0.726)	7.1084 (0.715)
ARCH-LM(5) (olasılık değeri)	0.598341 (0.9881)	1.076481 (0.9562)	0.925972 (0.9683)
ARCH-LM(10) (olasılık değeri)	4.986388 (0.8921)	5.821886 (0.8300)	5.494818 (0.8558)

*, **, *** İlgili katsayılar sırasıyla %1, %5, %10 düzeyinde anlamlıdır.

Q(I) değerleri, getiri serisinin hata terimlerinin I gecikmeye kadar otokorelasyonuna ilişkin Ljung-Box Q istatistiğidir. ARCH-LM(5) ve ARCH-LM(10) sırasıyla 5. ve 10. gecikmeye ilişkin $T \cdot R^2$ değerleridir. Parantez içindeki değerler olasılık değerlerini göstermektedir.

Tablo 3’de yer alan sonuçlara göre normal dağılımlı GARCH (1,1) ile EGARCH(1,1,1) ve GED dağılımlı GARCH(1,1) modelleri BİST altın getirilerindeki volatilitenin tahmininde kullanılabilecek uygun modeller olarak belirlenmiştir. Ljung-Box Q istatistiği

modellerin hata terimlerinde gözlemlenen otokorelasyon sorununun ve ARCH-LM test sonuçları ise değişen varyans sorununun ortadan kalktığını göstermektedir. Modellere ilişkin tahmin edilen parametre toplamalarının birden küçük olması modellerin durağanlık

koşulunu sağladığını ortaya koymaktadır. Parametre toplamalarının bire yakın olması ise volatilité kalıcılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumda geçmiş dönemde altın getirilerinde yaşanan şokların cari dönemde de volatilité üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Asimetrik etkinin varlığını inceleyen EGARCH modelinde γ parametresinin istatistiki açıdan anlamlı ve negatif olması, BİST altın piyasasında olumsuz haberlerin (negatif şoklar), olumlu haberlere (pozitif şoklar) göre daha fazla volatilité yarattığı anlamına gelmektedir.

Tablo 4 Modellerle İlişkin Hata İstatistikleri

	GARCH (1,1)	EGARCH (1,1,1)	GED- GARCH (1,1)
RMSE	0.009247	0.009246*	0.009250
(MAE	0.006941*	0.006941*	0.006947
*modeller arasındaki en düşük değer			

Volatilitenin tahmininde kullanılacak GARCH (1,1), EGARCH(1,1,1) ve GED-GARCH(1,1) modellerinin öngörü performansını değerlendirmek için örneklem dışı veriler kullanılarak RMSE ve MAE hata istatistikleri hesaplanmıştır. Modellerle ilişkin hata istatistikleri Tablo 4’de yer almaktadır. RMSE ve MAE değerlerinin küçük olması modellerin öngörü gücünü arttırmaktadır. Bu bağlamda normal dağılımlı EGARCH(1,1,1) modeli en düşük RMSE ve MAE değerine sahip olduğu için diğer modellere göre volatilitéyi tahmin performansı daha iyidir.

Sonuç

Altın, kuyumculuk, elektronik, sağlık gibi farklı sektörlerde girdi olarak, portföy çeşitlendirilmesinde yatırım aracı olarak yaygın şekilde kullanılan kıymetli bir metaldir. Bu kapsamda altın fiyatlarındaki volatilitenin tahmin edilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma ile BİST kıymetli madenler ve kıymetli taşlar piyasasında işlem gören Usd/Ons altın fiyatlarından hareketle normal ve GED dağılımlı GARCH ve EGARCH modelleri ile altın fiyatlarındaki volatilitenin modellenmesi ve öngörülmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada, 02.01.2008-31.03.2017 tarihleri arasındaki BİST altın getiri serilerinden oluşan örneklem dönemi ikiye ayrılarak, 02/01/2008-31/03/2016 tarihlerini kapsayan örneklem içi dönem, altın getirilerinin volatilitésinin tahmininde kullanılacak GARCH ve EGARCH modellerini belirlemek için kullanılmış; 01.04.2016-31/03/2017 tarihlerini kapsayan örneklem dışı dönem ise hata istatistiklerinden hareketle modellerin tahmin performansını değerlendirmek için kullanılmıştır.

Farklı gecikmelerde tahmin edilen normal ve GED dağılımlı GARCH modelleri arasından, altın getiri serilerindeki volatilitenin tahminde kullanılabilecek uygun modeller GARCH (1,1), EGARCH(1,1,1) ve GED-GARCH(1,1) olarak belirlenmiştir. Bu modellerin öngörü performansını tahmin etmek ve en uygun modeli belirlemek için RMSE ve MAE hata istatistikleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda normal dağılımlı EGARCH(1,1,1) modeli en düşük RMSE ve MAE değerine sahip olduğu için diğer modellere göre öngörü performansının daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmadan elde edilen bulgular; normal dağılımlı

EGARCH(1,1,1) modelinin GED dağılımlı modele göre altın piyasasında volatilitenin modellenmesinde daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. GED dağılımı, altın getiri serilerindeki aşırı basıklığı ve kalın kuyruk özelliğini yakalamada başarılı olamamıştır. Bunun yanı sıra çalışma, altın piyasasında volatilitenin kalıcılığının yüksek olduğunu ve geçmiş dönemde yaşanan şokların cari dönemde de etkisini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca olumsuz haberler, olumlu haberlere göre altın getirilerinde daha fazla volatilitenin neden olmaktadır.

Kaynakça

- Bollerslev, T. (1986). Generalized autoregressive conditional heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*, 31, 307-327.
- Engle, R.F. (1982). Autoregressive conditional heteroskedasticity with estimates of variance of united kingdom inflation. *Econometrica*, 50(4), 987-1007.
- Gencer, G. H. ve Musoğlu, Z. (2014). Volatility modeling and forecasting of Istanbul Gold Exchange (IGE). *International Journal of Financial Research*, 5(2), 87-101.
- Kenourgios, D., Samitas, A. and Drosos, P. (2008). Hedge ratio estimation and hedging effectiveness: The case of the S&P 500 stock index futures contract. *International Journal of Risk Assessment and Management*, 9(1/2), 121-134.
- Khalifa, A. A., Miao, H. and Ramchander, S. (2011). Return distributions and volatility forecasting in metal futures markets: Evidence from gold, silver, and copper. *The Journal of Futures Markets*, 31(1), 55-80.
- Khan, M. M. A. (2013). Forecasting of gold prices (Box Jenkins Approach). *International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering*, 3(3), 662-670.
- Korkmaz, T. ve Bostancı, A. (2011). RMD hesaplamalarında volatilitenin tahminleme modellerinin karşılaştırılması ve Basel II yaklaşımına göre geriye dönük test edilmesi: İMKB 100 Endeksi. *Business & Economics Research Journal*, 2(3).
- Mazıbaşı, M. (2005). İMKB piyasalarındaki volatilitenin modellenmesi ve öngörülmesi: asimetrik garch modelleri ile bir uygulama. VII. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri Bölümü.
- Morales, L. (2008). Volatility spillovers on precious metals markets: The effects of the Asian crisis. Paper presented at the European Applied Business Research Conference (EABR), Salzburg, Austria, 1-32.
- Narayan, P. K. and Narayan, S. (2007). Modelling oil price volatility. *Energy Policy*, 35(12), 6549-6553.
- Nelson, D. B. (1991). Conditional heteroskedasticity in asset returns: A new approach. *Econometrica*, 59, 347-70.
- Özden, Ü. (2008). İMKB Bileşik 100 Endeksi getiri volatilitelerinin analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 339-350.
- Ping, P. Y., Miswan, N. H. and Ahmad, M. H. (2013). Forecasting Malaysian gold using GARCH model. *Applied Mathematical Sciences*, 7(58), 2879-2884.
- Saltık, Ö., Değirmen, S. and Ural, M. (2016). Volatility modelling in crude oil and natural gas prices. *Procedia Economics and Finance*, 38, 476 – 491.
- Sopipan, N., Sattayatham, P. and Premode, B. (2012). Forecasting volatility of gold price using markov regime switching and trading

- strategy. *Journal of Mathematical Finance*, 2, 121-13.
- Soytaş, U. ve Ünal, S. (2010). Türkiye döviz piyasalarında oynaklığın öngörülmesi ve risk yönetimi kapsamında değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 17 (1), 121-145.
- Truck, S. and Liang, K. (2012). Modeling and forecasting volatility in the gold market. *International Journal of Banking and Finance*, 9(1), 48-80.
- Tully, E. and Lucey, B.M. (2007). A power GARCH examination of the gold market. *Research in International Business and Finance*, 21, 316-325.
- Wang, Y. and Wu, C. (2012). Forecasting energy market volatility using GARCH models: Can multivariate models beat univariate models?. *Energy Economics*, 34(6), 2167-2181.
- Yavuz, N.Ç. (2015). *Finansal Ekonometri*. Der Yayınevi: İstanbul.
- Yaziz, S. R., Azizan, N. A., Zakaria, R. and Ahmad, M.H. (December 2013). The performance of hybrid ARIMA-GARCH modeling in forecasting gold price. Paper presented at 20th International Congress on Modelling and Simulation, Adelaide, Australia, 1-6.

Global Ticaret (Döviz) Savaşları

Cengiz YILMAZ

Nilüfer YÖRÜK KARAKILIÇ

A.K.Ü. İ.İ.B.F İşletme

Öz: Uluslararası döviz piyasalarının çalışma esasları mekanizması geçmişten günümüze kadar sürekli olarak tartışma konusu olmuştur. Uluslararası döviz kuru mekanizmasının işleyişinin doğru anlamak devletler şirketler ve hatta bireyler için ticari ve ekonomik avantaj sağlama açısından önemlidir. Glasnost ve perestroika sonrasında ortaya çıkan globalleşme hareketi tüm dünyada ticaretinin doğasını değiştirmiştir. Globalleşmenin ötesinde dünya ticaret örgütünün serbest ticareti mümkün kılan anlaşmasının yürürlüğe girmesi de dünyadaki ticaretin kurallarını doğasını değiştirmiştir. Bu dönemde başta Çin olmak üzere ucuz iş gücü ve ucuz ham madde avantajı olan ülkeler ticarete çok ciddi avantajlar elde etmiştir. Ucuz işgücü ve hammadde maliyetlerinin avantajlarının yanında bir önemli rekabet avantajı da düşük kur politikasıdır. Ticaret açıkları veren ülkelerin büyük bir bölümü (Japonya, ABD, Avrupa, İng. vd.) kaybetmekte oldukları ticaret savaşlarında kazanımlar elde etmek için sadece düşük döviz politikalarını uygulayabilmişlerdir. Çünkü gelişmekte olan ülkelerin düşük işçilik maliyetleriyle veya hammadde maliyetleriyle rekabet etmeleri pratikte neredeyse imkânsızdır. Ancak başta Japonya'nın ve ABD'nin ısrarla kullanıp başarısız oldukları düşük faiz ve düşük kur para politikaları, neredeyse tüm savunucularını abondene ederek kesin denebilecek şekilde başarısızlıklarla sonuçlanmıştır. Düşük kur düşük faiz politikası kısa dönemli rahatlamalar sağlarken uzun dönemde sürdürülebilir bir iyileşmeyi ortaya koyamamıştır: düşük kur ve faiz politikaları kısa dönemli etkisi olan ağır kesicileri gibi ağrıyı (sorunu) bir süreliğine azaltıyor fakat uzun dönemde ağrılar, sorunlar devam ediyor. Düşük yerel kur politikası (döviz savaşları) ticaret savaşlarının kazanılmasında doğru bir strateji değildir. Bu nedendendir ki başta İngiltere'deki 2017 brexit oylaması, ABD'deki seçim sonuçları ve son olarak Fransız seçim sonuçları ilgili ülke vatandaşlarının siyasi konuların yanında ekonomik konularda da ciddi değişimler istediğini ortaya koymuştur: uygulanan düşük faiz düşük kur politikasını istemiyorlar daha çok korumacı politikaları istiyorlar. Bu çerçevede yakın gelecekte dünya ticaretinin yani ekonominin kurallarının tekrar (korumacılık yönünde) değişeceği kolaylıkla tahmin edilebiliriz. Dünya ticaretinden yeterince pay almak isteyen ülkeler, şirketler ve onların yöneticileri oluşacak yeni şartlar dahilinde kuralları doğru analiz edip mümkün olan en doğru kararları alabilmek için döviz-ticaret savaşları mekanizmasını bilmek zorundadırlar.

Abstract: The mechanism and working principles of international foreign exchange markets has been a constant subject of debates. Understanding the functionality of the international exchange rate mechanism is crucial for governments, companies and even for individuals to provide commercial and economic advantages. The globalization movement that emerged after the Glasnost and perestroika have changed the nature of business, all over the world. Furthermore, the entry into force of the World Trade Organization's free trade agreement has changed the nature of trade rules all around the world. In this period, countries who have cheap labor and cheap raw material advantage, like China, obtained very serious advantages in international trade. In this time period another factor emerged as a competitive advantage i.e. lower exchange rate policy. Majority of the countries such as Japan, USA, Europe, England, etc. have implemented low exchange rate policy to change the course of

foreign exchange battles, in order to achieve gains in the trade wars that they were losing. Because it is virtually impossible for them to compete with developing countries on the basis of low labor or raw material costs. However, the nations who insistently used low interest rates and low exchange rate monetary policies, years and years, like Japan and the US failed or abandoned. While the low exchange rate and low interest rate policy provides short-term relaxation, it has not produced a long-term sustainable recovery: the low exchange rate and interest rate policies reduce the pain for a period of time, like short-acting painkillers, but in the long term this policy was not sufficient enough to provide sustainable recovery. This is because the 2017 voting for brexit in the UK, the election results in the United States and the French election results revealed that the citizens of those countries are seeking changes in the economic policies in the direction of more protectionist politics as well as political issues. In this framework, it can be easily predicted that the rules of economy and world trade will change again (in the direction of protectionism) in the near future. Countries, companies and their executives, who want to get enough share from the world trade, have to know the mechanisms of currency-trade battles in order to analyze the rules correctly and make the best decisions possible under the new conditions.

1. GİRİŞ

Eski çağlardan beri insanların hayatlarında yeri, miktarı, şekli farklılıklar göstermek üzere alış veriş yani ticaret her zaman için olmuştur. Rekabet avantajı yaratıp bu avantajları lehlerine kullanabilen tüccarlar zenginliklerini ve refahlarını arttırırken ticarete rekabet avantajı sağlayamayanlar ise zenginleşmeden ve refah artışından paylarını alamamışlardır. Benzer şekilde ülkeler ve şehirler yarattıkları rekabet avantajları ve bu rekabet avantajlarını ticarete kullanma becerilerine bağlı olarak zenginliklerini ve refah seviyelerini arttırmıştır. Elde edilen refah ve zenginlikler başta ticaret olmak üzere farklı konulardaki rekabet edebilme (ticarete savaşabilme) becerilerine bağlı olarak artıp azalmıştır.

Ülkelerin ticaret savaşlarındaki başarıları dış ticarete elde ettikleri fazla ile yani ticaret fazlası ile ölçülür. Buna karşıt olarak dış ticaret açığı, ticaret savaşlarında başarısızlığı gösteren bir ölçüttür. Bu çerçevede Çin'in yıllarca ticaret fazlası vererek son yılların ticaret savaşlarındaki en büyük kazananı olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşılık en büyük kaybedenin ise Amerika Birleşik Devletleri

olduğunu söyleye biliriz: verilen muazzam ticaret açıkları dolayısıyla.

Ticaret savaşlarında kullanılan ekonomik enstrümanlar veya bir başka deyişle silahlar ise: ürün kalitesi, ürün maliyetleri, faiz oranları, kur politikaları, ihracat teşvikleri, teknolojik ve insani gelişmişlik düzeyleri olarak sıralanabilir. Bu silahlardan en önemlisinin ürün kalitesi (teknolojik üstünlük) olduğu söylenebilir.

Ticaret savaşlarının başlaması ile beraber Merkez bankaları ekonomilerin uyarılması amacıyla koordineli bir şekilde para arzularını ciddi bir miktarda arttırdılar. Bu durumdan en çok az gelişmiş, borçlanma ile bilançolarını dengeleyebilen, ülkelere yaralandı.

Kur savaşlarında yani düşük faiz düşük kur politikasında temel amaç gerçekleşme ihtimali olan depresyondan veya resesyondan korunmaktır.

Rickards'a (2014) göre günümüzdeki kur savaşları III. kur savaşlarıdır. Bunlardan birincisi 1921'den 1936'ya kadar olan Fransa, İngiltere ve ABD'nin ard arda devalüasyon yaptığı dönemdi. II. kur savaşı 1967'den 1987 yılına kadar devam etti ve bu savaşın başlıca nedeni Amerika Birleşik Devletleri'ni 15

Ağustos 1971'de altın standardından çıkarmasıydı. III. kur savaşı 2010'da başladı ve devam ettiğine inanılıyor.

2. ÜRÜN KALİTESİ (TEKNOLOJİK ÜSTÜNLÜK)

Zeithaml'a (1988) göre kalite Üstünlük veya mükemmellik olarak tanımlanmaktadır. Aynı yazar algılanan kalitenin 1) objektif veya gerçek kaliteden farklı olduğunu, (2) bir ürünün spesifik bir özelliğinden ziyade üst düzey soyutlandığı, (3) bazı durumlarda tutum ile benzerlik gösteren küresel bir değerlendirme olduğunu ve (4) genellikle bir tüketici tarafından uyandırılmış kümede yapılan bir karar olduğunu vurgulamıştır.

Singh'e (2013) göre ürün kalitesinin pazarlama alanında rekabet avantajı ve ürün kalitesine ulaşmak için hayati bir alandır. Ürün kalitesi, müşteri memnuniyeti ve şirket karlılığı birbirine bağlıdır. Coyne (1986) sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamanın en önemli unsurlarından birisinin kalite olduğunu yazısında belirtmektedir. Yale ve Washington üniversitelerinden Reed ve Defillippi'ya (1990) göre kalitede üstünlük taklit etmeyi önlemede ve Sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamada çok önemlidir.

Uluslar arası ticarete kalitesi mutlak olarak (kopyalanması imkansız yada ekonomik olmayan) yüksek olan veya ikamesi mümkün olmayan malların diğerlerine açık bir şekilde rekabet üstünlüğü sağlarlar. Bu çerçevede şirketlerinin ürettikleri ürünlerin kaliteli olduğu bilinen ülkelerin ticaret gücü yani rekabet avantajları da yüksek olur. İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Japonya başta olmak üzere birçok gelişmiş ülke sahip oldukları yüksek kalitede ürün üretebilme

becerileri ve yüksek teknolojiye dayalı taklit edilmesi zor ya da taklit maliyetleri yüksek ürünleri ihraç ederek dünya ticaretinde yani ticaret savaşlarında, globalleşmeye kadar, avantaj sağlamışlardır.

Ancak bu avantaj ilgili ülkeler için globalleşme ile ortadan kalkmıştır. globalleşme sonrasında teknolojik bilgi birikiminin rekabet avantajı olma özelliği neredeyse ortadan kalkmıştır. Çünkü internetin ve diğer iletişim kanallarının yaygınlaşması ve ucuzlaması bilginin, üretim teknolojilerinin kolay ve çok düşük bir maliyetle ele geçirilmesini mümkün kılmıştır.

Teknoloji geliştirmek ve gelişmiş teknoloji ile kalitesi yüksek ürün üretme politikası güden ülkeler çok maliyetli bir seçim yapmış olurlar. Bir ülkenin teknolojik ve bilimsel bilgi geliştirebilmesi zaman ve para açısından çok büyük maliyetlere katlanmasını gerektirir. Zaman açısından ilk, orta ve yükseköğrenim için gerekli alt yapının inşa edilmesi, öğrencilerin ilk, orta ve yükseköğrenimde geçirdikleri zaman, araştırmacıların gerekli vasıfları elde edebilmeleri için gerekli yüksek lisans süreleri, vasıflı araştırmacıların malların üretiminde veya malların içlerinde kullandıkları teknolojinin geliştirilmesi için gerekli süre tahminen minimum 30-40 yıllık zamanı içerir. Ancak bu tip uzun soluklu politikalarla ülkeler ve onların şirketleri mal ve hizmetlerin kalitesi artırılabilir.

Teknolojinin geliştirilmesi için katlanılan zaman maliyetinin yanında katlanılan parasal maliyet de çok büyüktür. Bir akademisyenin, araştırmacının, bilim adamının yetiştirilmesi yıllarca sürmektedir. Bu süre içerisinde yine ilk, orta, yüksek, yüksek lisans ve asıl yüksek lisans sonrası eğitim ve araştırmaların parasal maliyetleri çok yüksek rakamlardan oluşmaktadır. Bilimsel ve teknolojik araştırma

maliyetlerinin bu kadar yüksek olmasına karşın araştırma sonuçlarının kar olarak realize edilmesi ihtimali çok düşüktür. Binlerce çalışmadan sadece biri ikisi finansal anlamda başarılı olabilir.

Bu kadar yüksek maliyetlerle elde edilen teknolojik ve bilimsel birikim kaliteli mal ve hizmet üretiminde kullanılırken yüksek getirilerle kullanılmalıdır. Finansman temel kitaplarında var olan finansın temel kuralı: katlanılan maliyetle (riskle) beklenen getiri dengeli olmalıdır. Yani risk, maliyet yüksekse getiri de yüksek olmalıdır.

Günümüzde, özellikle globalleşme sonrasında teknoloji bilim üretilen bunları kaliteli ve farklı ürünler üretmekte kullanan ülkeler (Almanya haricinde) kalite veya teknoloji silahını (rekabet avantajını) iyi kullanamamaktadırlar. Almanya'nın Avrupa Birliği içindeki hazır ve karşılaştırmalı olarak zengin pazarlara ulaşabilme özelliği ona uluslararası ticarete ayrı bir yer edindirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Büyük Britanya ve birçok Avrupa ülkesi sistematik bir şekilde Ticaret açıkları vermektedirler, yani ticaret Savaşını kaybetmektedirler.

Bir başka deyişle bu ülkeler sahip oldukları Ticaret silahını (Kaliteli mal ve hizmet üretilip satabilme avantajını) iyi kullanamamaktadırlar ya da artık bu avantaj bir ticari silah olmaktan çıkmıştır. Bunun temel sebebi globalleşmedir. Çünkü globalleşme ile beraber özellikle az gelişmiş ülkeler, onların şirketleri, mühendisleri az bir maliyetle veya maliyete katlanmadan teknoloji üreten ülkelerin teknolojilerini hızlı ve çok küçük maliyetlerle elde edebilmektedirler. Bir gelişmiş ülke teknolojisini geliştirmek için kaliteli ürün yapabilmek için onlarca yıl zaman maliyetine ve milyarlarca dolar parasal maliyete katlanırken, internetin sayesinde bir başka ülke

küçük bir maliyetle ve çok kısa sürede bu avantajı kendi ülkesinde veya şirketinde kullanmak için elde edebiliyor. Böylece bilime yatırım yapan gelişmiş ülkelerin elindeki ciddi rekabet avantajı globalleşme ve internet sayesinde az gelişmiş ülkelere neredeyse maliyetsiz bir şekilde aktarılabilir. Günümüzde, üretim teknikleri, sır kabul edilen, edilebilecek birçok kimyasal, mekanik Mühendislik formülleri internetten kolaylıkla indirilmektedir. Bu dönemde daha orijinali piyasaya sürülmeyen malların taklitleri orijinallerinden önce piyasaya sürülebilmektedir. Çekimi bitmeyen filmlerin kopyaları piyasada sinemalarda ve internette gösterime sunulabilmektedir. Bu açıdan telif haklarının korunması çok ciddi bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede Çin ve Amerika arasında, ticaret savaşları olarak adlandırılan, çok ciddi diplomatik anlaşmazlıklar olmuştur. Kalite avantajı sağlayan önemli rekabet avantajı: veya ticaret silahı teknoloji ve bilgi birikimi eski önemini yitirmiştir ve eskiden olduğu kadar önemli bir rekabet avantajı olmadığı kesinlikle söylenebilir.

3. FİYAT VE MALİYET AVANTAJI

Porter, (1985) çalışmasında en temel rekabet avantajı sağlama stratejilerini i) Maliyet liderliği Stratejisi, ii) Farklılaşma Stratejisi ve iii) Odak Stratejisi olarak belirlemiştir. On bir yıl sonrasında yazdığı yazıda Porter (1996) stratejilerin neler olduğunu açıklamıştır. Bu stratejilerden birincisi ve en önemlisi Maliyet liderliği Stratejisi. Maliyet avantajı bir işletmeye iki açıdan katkıda bulunabilir: piyasa fiyatında normalin çok üzerinde kar elde edebilme şansı veya piyasa fiyatının altında yüksek miktarda satış avantajı sağlayabilir.

İkinci önemli ticaret silahı olan ürün fiyatı, maliyetlerle direkt olarak ilişkilidir. İnsanların realistik temeller çerçevesinde karar aldığını varsayarsak, malların kalite ve teknolojik açıdan eşit ya da birbirine ihmal edilecek kadar yakın olarak kabul edildiği durumlarda ikinci temel unsurun fiyat olduğunu söyleyebiliriz. Fiyatı oluşturan temel unsurlarından araştırma-geliştirme maliyetlerinin hemen hemen rekabet avantajı olarak ortadan kalktığını kabul edersek, geriye rekabet unsuru olarak diğer maliyet unsurları, işçilik maliyetleri, hammadde maliyetleri ve genel üretim gideri maliyetleri kalacaktır. Fiyat temelinde rekabet avantajı sağlamak isteyen şirket ya da devletler açıktır ki maliyetlerini özellikle işçilik maliyetlerini minimize ederek rekabet avantajı sağlayacaklardır. Geçmiş dönemde başta Çin olmak üzere birçok gelişmekte olan ülke fiyat temelinde rekabet ederek ciddi rekabet avantajı sağlamışlardır ve Bu rekabet avantajı ile dünya ticaretinde; ticari savaşlarda önemli kazanımlar elde etmişlerdir.

Globalleşme sonrasında, yine internetin etkisiyle, gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelerin büyük zaman ve para maliyetine katlanarak üretmiş oldukları bilimsel verilerini becerilerini ve formüllerini daha kolay ve az maliyetle ele geçirmişlerdir. Çin başta olmak üzere birçok ülke aleyhlerine çalışan teknolojik üstünlük ve kalite avantajını neredeyse ortadan kaldırmışlardır, var olan birikimin üzerine kısa sürede düşük maliyetlerle eklemeler yaparak; yeni dizaynlarla, yüksek zaman ve parasal maliyetleriyle geliştirilen gelişmiş ülkelerin mal ve hizmetleri karşısında çok ciddi rekabet avantajları elde etmişlerdir. Bu dönemde Çin başta olmak üzere temel rekabet avantajı işçilik maliyeti olan ülkeler yüksek oranda bütçe fazlalıkları vermiştir; ticaret savaşlarının kazananları olmuştur.

4. GÜMRÜK BARIYERLERİ

ENGELLERİ

Winkelmann ve Winkelmann'ın (1998) Yeni Zelanda da yapmış oldukları çalışmada gümrük vergilerinin uluslar arası ticareti etkilemediğini bulmuşlardır; dahası, kotalar çok pahalı bir koruma şeklidir. Fakat bu çalışma farklı ticaret anlaşmaları ve onların etkilerini incelememiştir. Melitz'e (2005) göre yeni endüstriler geçici olarak gümrük vergileri veya kotalarıyla korunmalıdır.

Hükümet olmak her zaman için bir avantajdır; uluslararası ticarete de ciddi bir avantajdır. Devletler ve onların hükümetleri herhangi bir kuralı kendi ihtiyaç menfaatleri doğrultusunda belirleyebilirler. Bu da çok önemli bir rekabet avantajıdır. Ticareti kısıtlayabilme yetkisi, tamamen kesebilme yetkisi, gümrük vergilerini arttırıp azaltabilme yetkisi, teknik kısıtlamalar veya zorunluluklar getirebilme yetkisiyle hükümet olabilmek ticaret savaşlarında kullanılabilecek çok ciddi bir ticaret avantajıdır. Bunlara, ticaret veya gümrük bariyerleri denir. Devletler bu hükmedebilme gücü ile rekabeti etkileyebilirler: ticaretin, rekabetin şekli bu uygulamalarla değiştirilebilirler. Gümrük bariyerlerinin dizaynı ve uygulaması bir ülkenin ticaret şirketine avantaj sağlayabilirken, bir diğer ülkenin ticaret şirketi için çok ciddi dezavantajlar içerebilir. Yani gümrük engelleri ve bariyerleri globalleşme sürecine kadar çok ciddi bir ticaret savaşlarında kullanılan bir silah idi.

Temelde iki nedenden dolayı bu ticaret silahının etkinliği de neredeyse ortadan kalkmıştır: (1) globalleşme ve (2) Dünya Ticaret Örgütü'nün ticareti serbest değiştiren anlaşması.

Globalleşmeyle gerçekleşen haberleşme ve ulaşımındaki ilerlemeler ve bunlara ek olarak ta sayısı artan ikili ve çoklu anlaşmalar, ticaret bariyerlerinin etkin bir şekilde ticaret silahı olarak kullanılmasını zorlaştırmıştır. Çünkü ticaretin dışında bırakılmak istenen ülke şirket malları uluslararası gemilerde veya ticaret anlaşmasının bulunduğu başka bir ülkede üretilip ilgili ülkeye ihraç edilebilmektedir.

Dünya Ticaret örgütünün ticareti serbestleştiren anlaşması öncesinde ülkeler ticaretlerini kendi inisiyatifleri uygulamaları kanunları çerçevesinde sınırlayıp kontrol edebiliyorlardı. Bu hak hükümetler ve devletler için çok ciddi bir ekonomik silah, enstrüman idi. Dünya Ticaret örgütünün ticareti serbestleştiren anlaşması sonrasında ülkelerin dış ticareti kontrol inisiyatifi Dünya Ticaret örgütüne geçmiştir. Çin'in Dünya Ticaret örgütüne üye olmasıyla beraber ve anlaşmanın yürürlüğe girmesiyle beraber dünya ticaretinin doğası değişmiştir. Bu dönemde düşük fiyat avantajı ile Çin malları dünyanın her tarafında satılmaya başlanmıştır.

5. TİCARET SAVAŞLARINDA KUR SAVAŞLARI: DÜŞÜK FAİZ DÜŞÜK YEREL KUR POLİTİKASI

Uluslararası ticaret savaşlarında kullanılan konvansiyonel yani geleneksel siyahlardan en önemlileri kalite, maliyet ve gümrük bariyerleridir. Uluslararası ticarete avantaj sağlayan bu Ticaret silahlarına günümüzde yeni bir silah eklenmiştir; düşük faiz düşük kur politikası. Bu politikanın temelinde parasının satın alma gücü politikası (PPP: Purchasing Power Parity), Fischer etkisi (Fischer Effect) ve uluslararası Fischer etkisi (international Fischer Effect) teorileri vardır.

Bu üç teörinin temel varsayımı yerel ülke para birimlerine verilen faiz oranlarının yerel para birimini doğrusal orantılı olarak etkilediğidir. Yani bir ülkenin yerel para birimi için uygulanan faiz oranı düşük olursa o para biriminin değeri diğer para birimleri karşısında düşük olacaktır. Tersisi durumda ise yüksek faiz yüksek değer yani yüksek yerel kur ortaya çıkaracaktır.

Ticaret savaşlarında düşük faiz düşük kur politikasının uygulanmasındaki temel amaç ve mantık: yerel para birimine düşük faiz uygulayarak, yerel paranın reel getirisini diğer para birimlerine göre karşılaştırmalı olarak düşük tutmaktır. Getirisi karşılaştırmalı olarak düşen para birimine olan talep düşecektir. Bir para birimine olan talep düşünce uluslararası piyasalarda yerel paranın değeri, değişim oranı düşük pariteden hesaplanmaya başlar, yani düşük kurdan değişim olur: kur düşer.

Düşük faiz düşük kur politikasından beklentiler; merkez bankalarının ve bankaların fonlama maliyetlerinin düşmesi, bankacılık ve rant sektörlerinde kar artışı, piyasadaki risk iştahının açılması, istihdamda artış, ihracatta yani uluslararası ticarete başarıdır.

Merkez bankalarının ve bankaların fonlama maliyetlerinin düşmesi: Son yirmi yıl içerisinde Japonya ABD, İngiltere ve Avrupa ülkeleri tarafından uygulamaya konulan düşük faiz düşük kur politikası finansal piyasalarda rahatlama sağlayarak borçlanma zorunluluğu içerisinde olan merkez bankalarını ve dış kaynak ihtiyacı olan sayısız ticaret bankasını rahatlatmıştır. İflas beklenen bankalar bu politikalar sayesinde kar rekorları kırmaya başlamışlardır.

Bankacılık ve rant sektörlerinde kar patlaması: bankacılık işi fon kaynaklarının belirli bir maliyet karşılığında toplanıp belirli

süre ile ve kiralanması işlemidir. Aradaki fark bankacıların karıdır. Açıktır ki, fon sağlama maliyetinin minimize edildiği bir piyasada bankacıların kar marjları; rantları artacaktır. Benzer şekilde konut ve inşaat sektörü başta olmak üzere diğer sektörler ve fiktif kazançlar üreten rant sektörleri ciddi kazançlar sağlamıştır. Ancak, bu politika rant sektörünü ihya ederken reel sektörü yani üretim sektörünü çok zor duruma sokmuştur. İlgili ülkelerde işsizlik yükselirken, yatırımlar dip yapmıştır.

Risk iştahının açılması: merkez bankalarının piyasa faizlerini; fonlama maliyetlerini olması gereken optimum seviyelerin çok altına çekmeleri risk-getiri dengesini ciddi oranda bozmuştur. Bunu yapmaktaki amaç riskleri; maliyetleri minimize ederken getiriye maksimize eden bir yatırım ortamı oluşturmaktır. Böyle bir ortamda yatırımcılar daha kolay risk alıp, yatırım yapabilirler yani yatırımcıların risk iştahları açılır. Gerçektende beklentiler çerçevesinde yatırımcıların risk iştahları rant içeren sektörlerde artmıştır, ancak istihdam sağlayan gerçek katma değer ve getiri sağlayan reel sektör yatırımlarında beklenen risk iştahı ve sonrasında yatırımlar gerçekleşmemiştir.

İhracatta yani uluslararası ticarete başarı: ilk kez Japonya'nın kaybetmeye başlamış olduğu uluslararası ticarete var olan üstünlüğü tekrar ele geçirebilmek için uyguladığı düşük faiz-kur politikası, yıllar boyu uygulanmasına rağmen beklenen sonucu verememiştir. Ne ilginçtir ki, Japonya örneğine rağmen sayısız ülke aynı politikayı farklı zaman ve mekânda uygulayıp benzer sonuçlara katlanmışlardır.

Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi yerel piyasada oluşan dengelere ciddi bir müdahalede bulunmadan bir uluslararası ticarete avantajın elde edilmesi beklentisidir.

Düşük faiz düşük kur politikası avantaj elde etmek için işçilik maliyetlerini indirmeye gerek yoktur. Çalışanların ücretleri yani üretim maliyetleri uluslararası ticaret için ciddi oranda düşer ancak yerel para cinsinden değişim yoktur ve direniş benzeri sorunlar beklenenden çok az yaşanır. Benzer durum, hammadde, yönetim vb maliyetler içinde geçerlidir.

Ancak şunu be Aklımızdan çıkarmamalıyız ki herkesin aynı stratejiyi kullandığı bir ekonomik ortamda avantaj sağlayan bir strateji avantaj olmaktan çıkar. Geçmişte dünya ticaret piyasasında gerçekleşen bu dur. Benzer zamanda, aynı piyasada uygulanan uyarıcı ekonomik politikalar bir avantaj olmaktan çıkıp rutin haline gelmiştir ve kur savaşlarında iyi bir silah olduğu söylenemez.

Serbest rekabet piyasalarının iyi bir özelliği: yetersiz işletmelerin hemen elimine edilip yerlerini daha etkin çalışan işletmeler için işletmelerin işlerine başlayabilmesi için yer açılabilmesidir. Doğanın kanunu hastalıklı zayıf hayvanların elemine edilmesi; gelecek nesillerin: sürünün sağlığı için şarttır. Bir ekonominin de geleceğinin sağlıklı olması hastalıklı işletmelerin elemine edilip sağlıklılarla desteklenmesine bağlıdır. Bu çerçevede (doğası gereği ılımlı olan) düşük faiz düşük kur politikası hastalıklı işletmelerin (özellikle bankaların) elemine edilmesi engelleyip hastalıklı bir piyasa oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Kur savaşlarında yani düşük faiz düşük kur politikası uygulamalarında Merkez bankaları sürekli olarak faizlere müdahil olma gereğini duymuş ve müdahil olmuşlardır. Bu politikanın uygulanma sürecinde Merkez bankaları ve onların deklarasyonları birinci dereceden önemli unsur haline gelmiştir. Çünkü piyasanın yapısını, oluşacak faiz miktarını, kurları

oluşacak rekabet avantajlarını veya dezavantajlarını hep Merkez bankalarının kararlarını belirler hale gelmişlerdir. Bu durumda piyasa koşullarının piyasanın kendi dinamikleriyle değil de Merkez bankalarının belirlediği kriterlerle oluşmaya başladığını söyleyebiliriz. Bunun bir anlamı da şudur: Ticaret savaşlarında Merkez bankaları artık merkezi bir rol almaya başlamıştır. Serbest piyasa ekonomisinden merkez bankası piyasa ekonomisine geçiş olmuştur. Düşük faiz ve kur politikası veya ticaret savaşları serbest pazar ruhuna aykırı bir tutumdur.

Aşırı ucuz olan Euro'nun Alman mallarını göreceli olarak ucuz attığını normal şartlarda elde etmeleri gereken karları Bu sebepten dolayı elde edemediklerini söyleyen Almanya Başbakanı Merkel Düşük faiz ve kur politikası karşı pozisyon alanlardandır. Merkel'e göre "Almanya'nın ticari fazlası, hükümetin hiçbir etkisi olmaksızın Euro kuru ve petrol fiyatından etkileniyor. Euro, ECB para politikası nedeniyle aşırı ucuz ve Alman malları göreceli olarak ucuz kalıyor". Ucuzlamada ilgili şirketlerin hak ettikleri kadar yüksek kar elde etmelerini zorlaştırıyor.

6. YÜKSEK FAİZ - YÜKSEK KUR POLİTİKASI

Ülkemizde çoğunlukla döviz faiz ve enflasyon üçgeni; Hatta döviz faiz enflasyon şeytan Üçgeni olarak adlandırılan bir politikadır. Bu politika düşük faiz düşük kur politikasının tam tersidir. Merkez bankaları başta olmak üzere karar vericiler faizi yükseltirler faiz yükseldikçe yerel para birimi değer kazanır. Ancak zamanla yükselen faiz, kurun yükselmesini sağlar. Ancak etkin yönetimin olmaması durumunda, borçlanma gereksiniminin çok olduğu durumlarda enflasyon beklenenin çok üzerine

çıkabilir. Yüksek faiz yükünün eklenmesiyle toplam borç yükünün artması durumunda; borçlanılacak miktar ve borçlanma faizi daha da yukarıya çekilmek zorunda kalına bilinir. Bu döngünün sonucu enflasyonun daha da artması hatta hiper-enflasyonun ortaya çıkması olabilir. Bu nedenledir ki bazı yazarlar bu politikaya "faiz döviz enflasyon şeytan üçgeni" adını vermişlerdir. Yüksek faiz yüksek kur ve sonucunda yüksek faiz politikası; borçlanmak zorunda olan bütçe dengesini sağlamakta zorluk çeken ülkeler için çok tehlikeli ve riskli bir politika olabilir.

Semuel ve Nurina (2015) yapmış oldukları çalışmada enflasyonu, faiz oranlarını ve döviz kurlarını GSYİH'nın destekleyici bir değişkeni olarak kullanmışlardır. Bu çalışmaya göre faiz oranları ile GSYİH arasında önemli negatif bir ilişki vardır, buna karşılık döviz kurlarının GSYİH üzerinde önemli bir pozitif bir ilişkisi vardır.

Batten ve Thornton'un (1985) yapmış oldukları çalışmanın sonucuna göre Amerikan dolarının değerlendirilmesinde enflasyon ve faiz'e ek olarak tahmini indirgenme oranları da etkili olmaktadır.

Moroşan ve Zubaş'a göre faiz oranı, döviz kuru ve enflasyon arasındaki bağlantı ekonomik denge üzerindeki etkileri ve dalgalanmaları nedeniyle önemlidir. Romanya'da enflasyon ve döviz kurları faiz oranlarını etkileyen önemli faktörlerdir.

7. SONUÇ

Modern insanlık tarihi boyunca var olan ticaret doğal olarak içerisinde de rekabeti de içermektedir. Uluslararası ticarete var olan yoğun rekabet aynı zamanda ticaret savaşı

olarak ta adlandırılmaktadır. Uluslararası rekabeti etkileyen en temel unsurlar kalite, fiyat ve gümrük tarifeleridir. Ancak, Dünya Ticaret Örgütü altında imzalanan ticaretin serbestleştirilmesi Anlaşması ve globalleşme dünya ticaretinin doğasını değiştirmiştir. Artık ülkeler ve onların devletleri ürünlerin kalitelerine fiyatlarına ve gümrük tarifelerine eskiden olduğu kadar müdahil olamamaktadırlar, yani bu avantajları kontrol etme avantajları ortadan kalkmıştır. Ticaret savaşlarında avantaj sağlamak isteyen ülkeler, devletler, Merkez bankalarının uyguladıkları politikalar yoluyla kur silahını kur savaşlarında kullanarak uluslararası ticarete rekabet avantajı sağlamak istemişlerdir. Çünkü bu politika yerel ekonomi içerisinde oluşan ekonomik yapıya, işçilik ve yöneticilik maliyetlerine, hammadde maliyetlerine, ekonomik yapıyı oluşturan diğer unsurlara direkt olarak müdahale etmeyi gerekmemektedir. Kur Savaşlarında, düşük kur politikasının uygulanmasında temel beklenti düşük kur sonucu üretilen mal ve hizmet fiyatlarının ekonominin temel dengelerini bozmadan, bir düşüş sağlamak, oluşan bu düşük fiyat sonucu ihracatı maksimum seviyeye yükseltmektir; ticaret savaşlarını kazanmaktır.

Kulağa çok hoş ve mantıklı gelse de, zaman içerisinde Japonya, ABD, İngiltere ve birçok Avrupa ülkesi tarafından uygulanan düşük faiz, düşük kur politikası henüz beklenen sonucu başarıya ortaya koymamıştır.

Gelişmekte olan ülkeler düşük faiz düşük kur politikasının tam tersine yüksek faiz yüksek kur politikalarını tercih etmektedirler ya da tercih etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu politika da maalesef uzun dönemde beklenen sonuçları ortaya çıkartamamıştır. İnanılan odur ki; dengeli Optimum bir kur ve faiz politikası en doğru politik seçim olacaktır. Dengeli bir kur politikasının sadece bir ülkede uygulanması da

yeterli değildir.Çünkü dengeli bir kur politikasının bir ülkede uygulanıp diğerlerinde uygulanmaması uygulayan ülkenin aleyhine sonuçlar verecektir.

Bu sorunun giderilmesi için Bretton-Woods benzeri bir konferansta ticaretin temel kriterleri; faiz, kur ve gümrük politikaları tartışılıp asgari müştereklerde, hakkaniyet temelinde bir birliktelik sağlanmalıdır. Dünya Ticaret Örgütü'nün ticaretini serbestleştiren anlaşması bu konuda çok yetersiz kalmaktadır.

Dünya ticaretinde ve ekonomisinde serbest piyasa ekonomisinden, merkez bankası piyasa ekonomisine doğru ciddi bir dönüşüm vardır. Dünya ticareti kendi doğal itici güçleriyle değil de merkez bankalarının yönlendirmesiyle yönlenebilmektedir. Bu dönüşümün iyi ve kötü tarafları, güçlü ve zayıf yanları gelecekte yeni araştırmacılar tarafından araştırılması gereken konulardır.

8. KAYNAKÇA

- Batten, D. S., ve Thornton, D. L.,** (1985). The Discount Rate, Interest Rates and Foreign Exchange Rates: An Analysis with Daily Data, FEDERAL REBERVE BANK OF BT.
- Coyne, K. P.,** (1986). Sustainable competitive advantage—What it is, what it isn't, *Business Horizons*, Vol: 29, Issue 1, Ocak–şubat, pp: 54-61.
- Melitz, M. J.,** (2005). When and how should infant industries be protected?, *Journal of International Economics* vol:66, pp.177–196.
- Merkel, A.,** (2017). Merkel'den euroyu uçuran açıklama, *HT business* <http://www.businessht.com.tr/piyasalar/hab>

er/1503675-merkelden-euroyu-ucuran-
aciklama.

Moroşan, G. ve Zubaş I. M., (2015). Interest Rate, Exchange Rate and Inflation in Romania. Correlates and Interconnection, *Journal of Public Administration, Finance and Law.*, Iss: 8, pp: 146 179.

Porter, M., (1985). *Competitive Advantage*, The Free Press, NY.

Porter, M., (1998) "What is strategy?" *Harvard Business Review*, Vol 74, No 6.

Reed, R. ve Defillippi, R. J., (1990). Causal Ambiguity, Barriers to Imitation, and Sustainable Competitive Advantage, *Academy of management review*, Vol: 15 pp: 88 – 102.

Rickards, J., (2014). Currency Wars Revisited, *CFA Institute Conference Proceedings Quarterly*, Third Quarter.

Semuel, H. ve Nurina, S., (2015). Analysis of the Effect of Inflation, Interest Rates, and Exchange Rates on Gross Domestic Product (GDP) in Indonesia, *Proceedings of the International Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences* (GB15_Thai Conference) ISBN: 978-1-941505-22-9 Bangkok, Thailand, 20-22 February Paper ID: T507.

Singh, M., (2013) Product Quality for Competitive Advantage in Marketing, *International Journal of Business and Management Invention*, Vol: 2, Issue: 6, June. pp: 5-8.

Winkelmann, L., ve Winkelmann R. (1998). Tariffs, quotas and terms-of-trade: The case of New Zealand, *Journal of International Economics*, Vol: 46, pp: 313 –332.

Zeithaml, V. A., (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence, *Journal of Marketing*, Vol. 52 (July), pp.:2-22.

Strategy of Education Development of The Republic of Kazakhstan

ZHAILOVOV B.

PhD student, Caspian State University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov
Aktau, Kazakhstan

bekbay88@mail.ru

Abstract: This article presents the role and influence of social factors on the development of education in Kazakhstan. Transformation of consciousness of the people led to the modification, but not to the loss of basic, traditional values of the Kazakh people. The educational system defines a level of formation of youth outlooks. The last is that psychological environment within the limits of there is an acquisition of knowledge. On the basis of interests, valuable orientations processes of training, education and development of a personality are carried out. Thus, the outlook allows to integrate knowledge, defines a vital position and spiritual shape of people. In other words, formation, and outlook are interconnected among themselves that speaks about an urgency of formation of outlook in teaching and educational process. One of the basic directions of formation is education of Kazakh patriotism, formation of national consciousness. In Kazakhstan, purposeful work on formation of positive tolerant relations is necessary.

Keywords: Development of Education, Education System, Social Factors, Educational Institutions, Educational Process

Introduction

Sustainable development of civilization can not be reached without support of education which becomes to be global in the 21st century. Education occupies the main position among the main national priorities of the Republic of Kazakhstan. The global project "Intellectual nation - 2020" puts the strategic aim of formation of the national heart before people in society, which has the high intellectual level, informational mobility, creativeness and ability to lead the nation after yourself. It is necessary for our country to increase the quality of human resource development to the level of developed countries to succeed, integrate in the world educational system. In other words we stand before the task of creation of intellectual

society, preparation of intellectual elite of Kazakhstan [1, p. 2].

Strategy of Education Development of the Republic of Kazakhstan

It is naturally that in the transition process of Kazakhstan society to market we can not ignore the marketing model of education fully. To the opinion of most scientists of many countries this way of development can not pull out the civilization from the global crisis condition. It is necessary to check that it is possible to turn to the model of sustainable development with the help of effective state regulation.

Strategy of Education Development of a new type demands production of new scientific and

ideological approaches, which complies not only with modern actual but with expected perspectives of development in the third millennium. Particularly the social-cultural, natural, anthropological, informational-communicative, axiological, cultural, humanitarian and space approaches are referred to it.

The position of renovation of education system contributes to the decision of general-national interests of Kazakhstan: strengthening and development of democracy, social stability; development of national self-consciousness, harmonization of interethnic relations, spiritual renovation.

The aim of strategy development of higher education in the republic is orientation on the synthesis of science, culture and educational process in the contest of world strategy, history, history of Turk people, nomadic civilization, and Central Asia countries. It based on the position of law of the Republic of Kazakhstan, Strategy "Kazakhstan- 2030", on the appeal of President of RK to the nationals, Conception of development of education system of RK of 2015y, on the materials of OUN.

Strategic goalpost of development of higher education is the idea of formation of skilled specialties with the response relation to the world, innovational type of intellection, developed ideological culture. The aim of education is not only the preparation of constructive workers but the people who are capable to reproduce the knowledge. The concurrent specialist includes not only the professional, but also the individual-personal characteristics.

During the last years the education system of the Republic underwent the changes. Professional development of educator obtains

special meaning. This refers not only to the factor of development of its system of education, but to those public changes which occurs in the state as a whole. In the last ten-years manly grew the requirements to quality of university education. HEIs adapt system of credit technology. It includes international accreditation and ratings of HEIs. All these let us approach to the European three-tier standard system of education.

One of the activities of HEIs is a work of teaching staff on the specialist training development, that possess not only theoretical and technological preparation of specialists, but a higher level of professional duty and moral (perceived choice of profession, high level of communicative competence).

Psychological aspects to the current problem include: role of motivation of achievement, social and emotional intellect as one of the factors of competitive ability, influence of psychological feature of a person [2, p. 6].

Thus, competitiveness – an integral quality of personality, represents whole key competences and values of | orientation, allows successfully function in society and solve the problems of professional development of the person.

The important point is that psychology is able to pretend as | one of the leading roles in strategic relation of science, j adequate development of which is need for competitive j assurance of personality and as a country in whole.

System of Higher Education of the Republic of Kazakhstan; in the future should solve the important problems related with the humanization of education, priority of human values in education, internationalization and globalization of education.

The primary goals of the development strategy of higher education in our country are to reform the content of the educational system in the context of its humanization. In other words, this is the humanization and liberalization, which occurs the communion of learning to treasury of accumulated reason and human culture based on a thorough analysis of changes occurring in the society of the education system.

An educational system based on the principles of humanism, allows to generate personality which posses a creative thinking (creative personality); oriented on the charity, tolerance and empathy (humanistic personality); owns a fundamental knowledge, skills, as well as native and world languages (multicultural lichnogst).

Thus, the basic principles of modern humanism in the psychological aspect are environmentalism, constructivism, tolerance, dialogism, rationalism, a focus on culture, personal orientation, and the principle of spirituality [3, p. 4].

Humanization of the educational process involves the creation of a single and continuous structure of education by means of national culture. Today, in Kazakhstan the original formation of culture environment conducive to the development of each nation and nationality culture. This implies the search of ways to organize and implement the interests of ethno-cultural education, psychological and pedagogical principles of teaching and education of youth. Nationally-oriented education will contribute to further conservation and development of ethnoculture.

Humanitarian paradigm of education plays an important role in the consolidation of the Kazakh society, in maintaining of unified national cultural space. And it should be regarded as a state-wide national goal.

In conditions of the fundamental objectives globalization of national education are the implementations of the state national idea in education, to provide historical continuity of generations, the preservation of spiritual values of Kazakhstan people, creating culture of interpersonal relations.

The decision of strategic objectives lies in the development of conceptual frameworks related with promoting patriotism and citizenship, and respect for his homeland, with the development of spiritual, creative and physical abilities of the individual, with the formation of morality and a healthy lifestyle with the study of history, culture, national traditions and customs of the Kazakh people and people living in multiethnic Kazakhstan.

The key position of universities strategies, along with other components, is integration: integration into the global educational environment, the integration of university education and research, integration of education and production, integration of training and education.

In the system of higher education institutions should be solved are related tasks, such as socialization, professionalization, and self-actualization of college students. Teacher should strive to produce not only a qualified specialist, but also cultural, highly educated man.

In the development of the educational system it is very important to use its capacity for effective organization of education, consolidation of Kazakh society, preservation and revival of an unified national cultural space.

Development of education – is a national problem, from the successful solution of which depends largely on the results of conducted

reforms around the world now. Society needs in the national idea - a kind of ideological basis for daily life and development. It consists of four components: national unity, a competitive economy, intellectual, creative society, building a respected worldwide States.

Optimal cross-cultural communication channels with other world cultures is relationship of Kazakh culture, Western and Eastern civilizations for Kazakhstan education.

Multicultural education model is realized in Kazakhstan, when conditions are created for ethnic groups living on its territory. Ethnic diasporas in these conditions are fulfilled the mission of bridging between Kazakhstan and with their historical homeland, thus creating the basis for the development of their culture and language.

Multicultural education has a powerful potential for development and preservation, ensures the unity of Kazakh society, establishing the connection between different ethnic cultures.

In light of this trend the Concept of Etnopedagogical and ethno-psychological education of high school students has developed in Kazakhstan. Thus, the concept of Etnopedagogical Education refers to the purpose of Etnopedagogical education should be the formation of national consciousness and responsible attitude to history, language, culture and traditions of its people.

The Concept of ethnopsychological education of students of higher education institutions noted that the ethnopsychological education is the foundation of humanization of future specialists. This process and the result of masterin'] the students of knowledge about the theoretical and methodological foundations of ethnopsychology, the creative use of

ethnopsychological heritage of Kazakh people in the modern world [4, p. 223].

The main ideas of the national multicultural policy in Kazakhstan are to develop theoretical and methodological concepts of forming multi-ethnic schools of the country, the realization of the methodical system of multicultural education.

University education is now regarded as a part of person- oriented concept, which is more in line with demands of modern society. This focus in the education system expands the understanding of the importance of education for personality development of culture and civilization. This approach provides not only the development of intelligence, personality traits, but also creates the possibility of forming a moral potential of man.

The key issues in the educational content of our country are relying on national and universal values, the formation of systemic worldview and mindset. Through this means of education we are helping to address national goals and interests of Kazakhstan: strengthening social stability and political tolerance, the development of national consciousness, harmonization of interethnic relations, the formation of Kazakhstani patriotism, spiritual rebirth.

Methodological basis for a national model of education should be the priority of national and cultural values: development of national language, national mentality, national history, spiritual and moral values, national culture, national traditions and customs.

Understanding of place in our country and the world of global processes affect the global learning process. A characteristic feature of the information society is to establish a single

global education space, an increase in the effective use of information flow and create a competitive national education system, as well as integration into the global community. It reflects the entire modern era.

As an example is the Bologna process, forming a single regional-global educational space. It is a basic tool of globalization in education. Its goal - building the European Higher Education Area (EHEA), which includes: the introduction of a three-level system of education, the introduction of the European Diploma Supplement, the development of academic mobility of students and teachers; internationalization of higher education.

Thus, global education is one of the directions of development of modern educational theory and practice, which is based on the need to prepare young people for life in a rapidly changing world.

The basic principles of global Kazakhstan education are focus on personal development, revitalization of cognitive activity, the search for effective technologies. Among the psychological principles in adult education should be noted model of industrial society, changing economic targets and the transition to new standards of professional education, the need for psychological training.

Global education is being realized at the expense of addressing specific main tasks: the formation of world youth, environmental awareness, the development of cross-cultural literacy, the formation of tolerance towards others. In the process of educational activities is disclosed factual global content by intersubject, creates a single picture of the world, an atmosphere of cooperation, strengthening the learning process.

Priority technologies are global learning technologies that contribute to the development of critical conception, technology cooperation, integrity, communicative approach to learning, modular technology, technology, problem-cognitive issues.

All this leads to a global transformation of the world of education, when the modern system of training gradually transformed into sustainable development, and then evolves into a noosphere education. To achieve this goal it is necessary, first of all, to change the content and forms of education, to form a new consciousness of the subjects of the educational process, to adapt their system of values to the future of education.

Topical issue in the strategy of civilization development is the formation of the noosphere person able to realize the idea of human survival. This requires fundamental changes in the spiritual realm and the mechanisms of civilized development. Efficient formation of noosphere consciousness is based on advanced education.

This implies that one of the new models of global education is to focus on the dominance of intellectual interests and abilities. With the development of global education will become a noosphere of education that aimed at becoming the sphere of reason.

Conclusion

Our President Nursultan Nazarbayev highlighted the role of a humane society as a block in the formation of a new ideology. Ideology is formed by society, which became the leading motivation factor. Today we can talk about the cult of higher education. There

was a change in public consciousness. The main focus we do on education and develop their own intellectual properties. Through the prism of this paradigm is changing the role of the universities themselves, which actually form an intelligent nation.

Education is essentially a problem of national security. Performing an integrative, culture formation mission, it performs its highest purpose - to promote spiritual unity and understanding people in a multiethnic, multicultural country of Kazakhstan.

Promising ideas in the field of educational policy can create a conceptual framework of Kazakhstan's long-term strategy of training and education of youth. Implementation of the basic principles of national education in the country will significantly increase the level of training will enhance the unity of the people of Kazakhstan, the Kazakh state.

References

- [1] N.A. Nazarbayev. Interview to live television programs “Khabar”, “Kazakhstan”, “Astana” and the Kazakh Radio / Kazakhstanskaya Pravda. – 14 November 2009.
- [2] Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Education and competitiveness of the nation: psychological aspects //Psychological magazine.-2009. – volume 30. – № 1. –p. 5-13.
- [3] Ball G.A. Psychological principles of modern humanism \ Problems of Psychology. – 2009 – №6. – C3-12.
- [4] Zharikbayev K.B. Psychological science in Kazakhstan (history & stages of its development in 20th century). Almaty: Kaz. University, 2002 – 308 p.

Stratejik İttifaklar Küresel Rekabete Yanıt Mıdır?

Yrd. Doç.Dr. Nilüfer YÖRÜK KARAKILIÇ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, İşletme Bölümü
Yönetim ve Organizasyon Anabilim dalı

Yrd. Doç.Dr. Cengiz YILMAZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, İngilizce İşletme Bölümü
Muhasebe ve Finansman Anabilim dalı

Öz: Bu araştırmada küresel rekabet karşısında işletmelerin başvurduğu bir strateji olan stratejik ittifaklar incelenmiştir. Stratejik ittifakların küresel pazarlarda işletmelere ne gibi avantajlar sağladığı ve bunun yanında ne gibi dezavantajlar getirdiği belirlenerek stratejik ittifakların küresel rekabete bir yanıt olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Kavram olarak küreselleşme dünyanın küçük bir köy haline dönüşmesi, bariyerlerin kaldırılması, pazarın tek bir pazar haline dönüşmesidir. Artık pazar tek bir pazar olmakla birlikte rekabetin küresel boyuta taşındığı bir ortam söz konusudur. Küresel rekabet kavramı yerel sınırları aşan kalite ve nitelikte ürün ve hizmet üretmek suretiyle işletmenin rekabette önde olmasını sağlayan maliyet düşüşü sağlayabilmesi sürecini kaliteyi düşürmeden gerçekleştirebilen işletmeler adına tekrar tanımlanmıştır. Rekabetin küreselleşmesiyle beraber işletmeler değişen ve gelişen teknolojiye adapte olmak, yüksek kalitede mal ve hizmet üretimi, yeterli büyüme ve gelişmeyi, ürün farklılaştırması ve maliyet avantajı sağlamak zorunda kalmışlardır. Dünyada gelişen bu durum karşısında işletmeler güç birliği oluşturarak, birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamak suretiyle küresel rekabet karşısında ortak mücadele etme stratejisi olan stratejik ittifakları tercih edebilmektedir. Araştırmanın amacı, stratejik ittifakların küreselleşmenin getirisi olan yoğun rekabet ortamında işletmeler için bir çözüm olup olmadığıdır. Araştırma konusu olan “Stratejik ittifaklar küresel rekabete yanıt mıdır? Bir literatür çalışması olup bilimsel veriler ve daha önce bu alanda yapılan çalışmalar karşılaştırılacağı için literatür araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırma modeli olarak ise araştırma konusu hakkında daha önceki çalışmalar dikkate alınacağından tarama modeli uygulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Stratejik ittifaklar, Küresel rekabet.

I-Giriş

Özellikle 1980’li yıllarda hız kazanan küreselleşme olgusu rekabetin boyutunu değiştirmiştir. İşletmeler için dünyanın neresinde olursa olsun uluslararası pazarda faaliyetlerini sürdüren her işletme rakip sayılmaktadır. Artık sadece üretim aşamasında değil ürünün fiyatı, servisi, dağıtımı aşamalarında da işletmeler fark yaratmak zorundadır. Bu anlamda işletmelerin stratejik ittifaklar oluşturarak güçlerini birleştirmeleri

ile küresel pazarlarda oluşabilecek engelleri aşabilmeleri söz konusu olabilmektedir.

Literatüre bakıldığında İlk defa 1967’de Thompson tarafından işbirliği stratejilerinin rekabet avantajı sağladığına değinilmiştir. Prahalad ve Hamel (1990), Lei ve Slocum (1992), Dyer (1996), Culpan (2002), (2008), Ireland vd., (2002), Teng (2007) bu ittifakların rekabet avantajı kazandırdığını, bazı yazarlar ise başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmektedir. (Sönmez, Kasımoğlu, 2015:55) Bir stratejik

ittifak türü olan ortak girişimlerin yaklaşık olarak yüzde 80'inin birinin diğerini satın almasıyla sonuçlandığı, aynı zamanda stratejik ittifaklarda başarı oranının yüzde 50'den biraz fazla olduğu ifade edilmektedir (Bleeke ve Ernts, 2003: 204).

II- Kavramlar

A-Küreselleşme ve Küresel Rekabet Kavramı

Küreselleşme sınırların ortadan kalkmasıyla üretilen ürünlerin serbest dolaşabilmesi, dünyada olan ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel kısaca her türlü alandaki değişim ve gelişimlerden haberdar olmayı, pazarın tek bir Pazar olmasını, ürünlerin dünya pazarlarında dolaşımını serbest kılan bir kavram olarak tanımlanır.

Küresel rekabet ile beraber işletmeler artık üretimlerini, kârlarını, işletme yönetimlerini ülke bazında değil dünya ölçeğinde değerlendirmektedir. Bu anlamda küresel rekabet ile baş edebilmek ve küresel pazardan pay almak için işletmelerin de küreselleşmesi gerçeğini zorunlu kılmıştır.

Rekabetin küreselleşmesiyle beraber işletmeler değişen teknolojiye adapte olmak, yüksek kalitede mal ve hizmet üretimini sağlamak, yeterli büyüme ve gelişmeyi sağlamak, ürün farklılaştırması ve maliyet avantajı sağlamak zorunda kalmışlardır. Bunu sağlayabilmek için dünyada gelişen bu durum karşısında işletmeler güç birliği oluşturarak, birbirlerinin eksik yönlerini tamamlamak suretiyle küresel rekabet karşısında ortak mücadele etme stratejisi olan stratejik ittifakları tercih etmektedirler.

B- Stratejik İttifak Kavramı

Özellikle 1990'lı yıllarda kavram olarak öne çıkmaya başlayan stratejik ittifaklar küresel rekabete, sektörel rekabete ve gelişimine, teknolojik yenilik, risk, Pazar engelleri, temel yetenek odaklı güç oluşumuyla karşı koymaya çalışan bir strateji olarak düşünülmektedir. (Öge, 2007)

Stratejik ittifaklar iki ya da daha fazla işletmenin işbirliği yaparak bir araya gelmesi olarak tanımlanır. Stratejik ittifaklar işletmelerin yeni ürün geliştirmek, küresel pazarlara giriş engellerini ortadan kaldırabilmek amacıyla, üretim maliyetlerini ve pazara giriş risklerini paylaşmak, böylece kaynaklarını etkin ve verimli biçimde kullanmak amacıyla uzun süreli anlaşmalar oluşturmaları olarak tanımlanmaktadır.

Stratejik ittifaklar, küresel piyasalarda güçlü olabilmek, pazar paylarını artırabilmek için işletmeler tarafından diğer işletmelerle birlikte kullanılan bir strateji formudur. (Adelakun, 2009:649)

Stratejik ittifaklar ile işletmeler küresel pazarlarda birbirlerini tamamlayan yönleriyle daha verimli hale gelmekte, ittifaklar ile potansiyel rakiplerini kendilerine karşı bir tehdit oluşturmalarını engellemekte, müşterek uzmanlaşmalarını, yetenek ve bilgi kaynaklarını birleştirerek sinerji oluşturmaktadırlar. (Hamel, Doz, 1999:18) Bunların yanı sıra işletmeler ittifaklar ile büyük ölçekte faaliyet göstermekte, yabancı ülkede faaliyet gösteren işletme ile vergi avantajlarından faydalanabilmekte, yeni fırsatlar yaratabilmekte, müşterek hareket yoluyla küresel rekabet gücü kazanmakta,

maliyet düşüşü sağlamakta, riski dağıtabilmekte, yeni pazarlara ulaşma imkanı elde edebilmektedir. (Elmuti, Kathalava, 2001)

III- Stratejik İttifakların Avantaj ve Dezavantajları

İşletmeler küresel rekabet ile başa çıkabilmek için tek başlarına gerekli bilgi, sermaye, insan kaynağı, teknoloji gibi kaynaklara sahip olamamaktadır. Stratejik ittifaklar, işletmelere ürün, hizmet, kalite ve maliyette birbirlerini tamamlamalarını, daha önce ayrı olan olanakların, pozisyon, yetenek ve bilgi kaynaklarının ortak kullanılarak müşterek uzmanlaşma elde etmelerini, yeni yeteneklerin öğrenilmesi ve içselleştirilmesine imkân sağlamaktadır. (Doz, Hamel, 1999:18) Bunların yanında stratejik ittifaklar ile işletmeler, ölçek ekonomilerinden, vergi ve finansal avantajlarından, çeşitlendirme ile riskin dağıtılmasından faydalanabilmektedirler.

Stratejik ittifaklar ile işletmelerin rekabet güçleri artıp, maliyetleri aşağıya çekerek, ürün ve hizmetin kalitesini artırabilmesi mümkün olmakta, riski dağıtabilmekte, yeni yetenek ve teknolojilere ulaşabilmekte, rekabet avantajı elde etmekte, rakipleri ekarte edebilmekte, yasal düzenlemeleri geçebilmektedirler. (Todeva, Knoke, 2005:128)

Stratejik ittifakların oluşumları işletmelerin genel çevresi, makro ekonomik durum, dağıtım kanalları ve baskı grupları tarafından şekillendirilmektedir. Stratejik ittifakların oluşumunda büyük bir öneme sahip olan örgüt ve çevre ilişkileri literatürde durumsallık teorisi, popülasyon ekolojisi ve kaynak bağımlılığı teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır. (Das and Teng, 2000:80, Das and Teng, 2000:33, Adelakun, 2009: 650, Doz and Hamel, 1998, Park, Zhou.)

Durumsallık teorisine göre işletmelerin örgütsel yapıları işletmenin faaliyetlerini sürdürdüğü çevre koşulları tarafından şekillenmektedir. Durumsallık teorisi, her durum ve koşulda bir tek en iyi organizasyon yapısının olmadığını, en iyinin durumdan duruma değişiklik gösterdiğini savunmaktadır. İşletmeler durumsallık teorisine göre farklı koşullarda farklı örgütsel yapılarla başarılı olabilmektedir. İşletmelerin çevresine uyum sağlayabilen, çevresinde olan değişim ve gelişimlere duyarlı ve takip edebilen bir yapıda olmaları gereklidir. Bu adaptasyonu işletmeler her zaman kendi başlarına gerçekleştirememektedir. Rekabetin zorlaştığı ve küresel olduğu günümüz koşullarında işletmeler bu değişimleri takip edebilmek için ittifaklar gerçekleştirerek birbirlerine destek sağlayabilmektedir.

“Ye, ya da yem ol” mantığındaki Popülasyon ekolojisi, Darwin’in Evrim teorisine dayalı olarak güçlü olan işletmenin ayakta kalabileceği fikrini savunmaktadır. Popülasyon ekolojisi çevre şartlarına ayak uyduramayan, çevresel adaptasyonu gerçekleştirememiş işletmelerin doğal seleksiyon olarak pazardan ayıklanacağını ortaya koymuştur. Pazarda güçlü olanlar ayakta kalabilecek, güçsüz, pazar payı düşük, çevredeki değişimlere kolayca adapte olamayan işletmelerin ayakta kalmaları mümkün olmamaktadır. İşletmeler bu yaklaşım uyarınca güçlerini birleştirmek suretiyle yani ittifaklar oluşturarak bu şartlara uyum sağlayabilmekte ve bir araya gelmek suretiyle bir güç oluşturulabileceğini savunmaktadır.

Kaynak bağımlılığı teorisi; Pfeffer ve Salancik (1978) tarafından ilk ortaya atılmış (Jarrant, 1998:40) ve işletme ve çevresi arasındaki bağı ve işletmenin faaliyetlerini sürdürebilmesi için gerekli olan kaynakları temin etme sürecinde dışarı bağımlı olduğunu vurgulamaktadır.

İşletmeler açık birer sistem olarak çevrelerinden sürekli kaynak, girdi ve materyal alışverişinde bulunan yapılardır. Kaynaklar kıt, ihtiyaçlar sınırsız olmakla beraber her işletme bu kaynaklara sahip olmak için piyasada mücadele etmektedir. Kaynakları elinde bulunduran işletmeler aynı zamanda gücü elinde bulundurmakta ve pazardan en yüksek payı alan işletmeler olmaktadır.

Bu yaklaşıma göre işletmelerin yaşamlarını sürdürebilmek için çevreden temin ettikleri hammadde, materyal ve girdi kaynaklarının bulunmasında kimi zaman belirsizlikler yaşanabilmektedir. İşletmeler bu durumda zorluk çekmemek için diğer işletmeler ile birleşmeler, stratejik birlikler, anlaşmalar yaparak önlem alabilmektedir. (Das, Teng, 2000)

Tablo 1. Stratejik İttifak Örnekleri

Yıllar	Ortak1	Ortak 2	Amaç
1962	Xerox	Fuji	*Ürün yöntem uzmanlığı *Teknoloji ve marka güvenilirliği
1970	GE	Snecma	*Pazar liderliği
1969	Ford	Mazda	*Ford Toyo-Kongo'nun yöntem teknolojilerine ulaşım sağladı.
1978	Honda	Rover	*Rover Honda'dan yeni üretim yöntemleri, yeni ürün tasarımı elde etme *Honda Avrupa üretim hacmi elde etmek için
1984	GM	Toyota	*Yalın üretimi ustasından öğrenmek
1985	Motorola	Toshiba	*Japon pazarına girebilmek
1988	Ford	Nissan	*ABD ve Avrupa'da ortak üretim tesisi kurmak
1994	Apple, IBM	Motorola	*Mikro işlemci sanayideki rekabeti Intel zararına kendi yararına artırmak *Apple'ın pazarını genişletmek *yazılım endüstrisindeki rekabeti Microsoft zararına çevirmek
1998	Chrysler	Mercedes-Benz	*Amerikan pazarına giriş engellerini ortadan kaldırmak
2013	BMW	Toyota	*Toyota Verso modeli dizel versiyonu için BMW motoru kullanmak için
2014	Toyota	Mazda	*Yaris modeli için ortak fabrika oluşturulması
2016	Toyota	PSA	*Hafif ticari araç üretimi için
2016	Toyota	BMW	*Ortak spor araba üretimi
2017	Toshiba/ Suzuki	Denso	*Elektrikli araçlara yönelik batarya üretmek

Bu teorilerin hepsi, işletmeleri açık birer sistem olarak çevreyle sıkı bağları olan alt sistemler olarak tanımlamaktadır. Çevresel değişim ve gelişimler işletmeleri yakinen etkilemekle beraber bu değişimlere adaptasyonu gerekli kılmaktadır. Bu teorilere

IV. İttifak Örnekleri

Tarihsel süreç incelendiğinde stratejik ittifaklar 1930'lu yıllar itibarıyla görülmeye başlanmıştır. İttifak örneklerini incelediğimizde özellikle 1960'lı yıllarda işletmelerin tercih ettiği stratejiler arasında yer aldığı gözlemlenir.

Tabloda (Tablo 1) da görüldüğü gibi işletmeler farklı amaçlarını gerçekleştirmek için bu ittifakları gerçekleştirmişlerdir.

İttifakla Bir değişim Hikayesi: NISSAN

Renault ve Nissan 1999'da stratejik ittifak gerçekleştirdiler. Nissan firması, dünya ölçeğinde ürettiği otomobillerin güvenilirliği, mühendislikte gösterdiği yetenek ve çok iyi bir üretim kapasitesine sahip olmasıyla, Renault ise yenilikçi tasarımları, üstün Pazar gücü, başarılı maliyet yönetimi ile tanınan bir markaydı.

Bu ittifak iki taraf için de büyük avantajlar içeriyordu. Nissan'ın kuzey Amerika'da sahip olduğu Pazar gücü, Renault'un buradaki boşluğunu kapayacak ve Renault'un yüksek sermayesi sayesinde Nissan'ın borç yükü hafifleyecekti. Her iki firma da küresel anlamda daha rekabetçi kalabilecek ve ürünlerin tüm dünyaya daha etkin bir şekilde yayılmasını sağlayabilecekti. O yıllarda Nissan ekonomik bir bunalımın içindeydi. Nissan 8

göre işletmeler çevresel adaptasyon ve çevreden gelen girdi ve materyal teminini gerçekleştirebilmek yani yaşamlarını sürdürebilmek için diğer işletmelerle ortak hareket etme stratejisi olan stratejik ittifakları tercih edebilmektedirler.

yıldır kâra geçmek için çabalıyor ve kâr miktarı son derece düşüktü. Nissan fabrikalarının üretim kapasitesi satış hacimlerinden çok fazlaydı. Bu da maliyet artışına sebebiyet veriyordu. Renault CEO'su Louis Schweitzer Nissan'ı tekrar ayağa kaldıracak CEO olan Carlos Chosn'u Nissan'ın başına getirdi. Carlos bir kurtuluş planı hazırladı. Kurtuluş planı:

- Maliyetleri azaltmak,
- Kaliteden ödün vermemek,
- Teknolojik yatırımlara önem vermek,
- Nissan markasını yeniden

yapılandırmak, maddelerini içeriyordu.

Sonuç olarak, bu ittifakla beraber Nissan 2000 yılının sonunda 2.8 milyar \$ net kâra geçmiştir. Nissan da aşırı kapasite azaltılmış, talebe göre üretim yapılması, işgören için örgüt kültürü değişimi başarıyı getirmiştir (Kaynak: <http://danismend.com/kategori/altkategori/bir-degisimin-oykusu-nissanin-hikayesi/>)

V. Sonuç

Günümüzde yaşanan küreselleşme olgusuyla rekabetin şartları yeniden belirlenmiş ve yoğun rekabet koşullarında işletmelerin varlıklarını devam ettirebilmesi zorlaşmıştır. Bu rekabet koşullarında işletmeler diğer işletmelerden önde olabilecek bir takım özelliklere sahip olmak zorunda kalmışlardır. Kendilerine fark yaratabilen işletmeler rekabetin kurallarını koyan taraf olmaktadır. Stratejik ittifaklar

oluşturarak güçlerini birleştirmek, bu yoğun rekabet ortamıyla baş etmede işletmelere yardım eden bir strateji olarak değerlendirilebilmektedir.

Stratejik ittifaklar oluşturmak iki işletmenin üretim süreçlerinde, teknolojiye, pazarlama ve tedarik süreçleri gibi birçok iş sürecinde işletmeler tarafından özellikle günümüz küresel pazarlarında tercih edilen bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Stratejik ittifaklar oluşturmak suretiyle işletmeler tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını gerçekleştirme imkânı bulabilmekte, riski dağıtabilmekte, yeni pazarlara girişi kolaylaştırmakta, vergi avantajları elde edebilmektedir. Yani kısaca ortak hareket etmekle beraber daha büyük bir güce sahip olabilmektedirler.

Stratejik ittifaklar, günümüz küresel pazarlarında faaliyetlerini sürdürebilmek, rakiplerinden önde olabilmek, pazardan payını artırabilmek için işletmelerin uyguladıkları M. Porter'ın farklılaşma, odaklaşma ve maliyet liderliği stratejilerine bir alternatif olarak gösterebileceğimiz bir stratejidir. İttifaklar doğru partner seçimi ve akılcı yönetimle yönetildiği takdirde pazarda başarı sağlayabilirken, aksi durumda ittifak gerçekleştiren işletmeler için bir yükü beraberinde getirmektedir.

Kaynakça

-ADELAKUN, A. 2009. "Enhancing Nigerian Competitiveness in the Global Economy Through Strategic Alliances", *Economiz and Manegement*, pp.649-654.

-AKAT, Ö. 2000. *İşletme Politikası ve Stratejik Pazarlama*, Bursa, 2000

-AŞIKOĞLU, R. *Globalleşme Sürecinde Uluslar arası Finansal Yönelimler*, Dumlupınar Üniversitesi Yayınları No: 2

-AYDEMİR, N. 1995. "Globalleşme Stratejisi Birleşmeler ve Sinerji", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Dergisi*, Sayı: 22.

-BLEEKE, J., ERNST. D., 2003, "The Way to Win in Cross-Border Alliances", *Harvard Business Review*, Stratejik İttifaklar, Mess Yayın (Sınır Ötesi İttifaklarda Kazançlı Çıkmanın Yolu, Çev: Ahmet Kardam, İstanbul.)

-ÇELİK, O. 1999. *Şirket Birleşmelerinde Şirket Değerlemesi*, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara.

-DAS, T.K., B. S. TENG. 2000. "A Resource Based Theory of Strategic Alliances", *Journal of Management*, Vol.26, No.1, pp.31-61.

-DAS, T.K., B. S. TENG. 2000. "Instabilities of Strategic Alliances: An Internal Tensions Perspective", *Organization Science*, Vol.11, No.1, pp.77-101.

-DEMİR, H. 1998. "Küreselleşme Sürecinde Şirketlerde Birleşme ve Tür Değiştirme, Dış Ticaret Dergisi, Sayı: 10.

-DENİZ, R. B. 2000. "Ortak Girişim Stratejisi ile Global Pazarlara Giriş", *Öneri Dergisi*, S.37-40.

-DİNÇER, Ö. 1998. *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Basım Yayın, İstanbul.

-DOZ, Yves L., Gary HAMEL, *Şirket İttifakları* (Çev: Atilla Bostancıoğlu, Sabah Kitapları, İstanbul, 1999

-DRUCKER, P. F. 1999. 21. Yüzyıl için Yönetim Tartışmaları, (Çev: İrfan Bahçivangil, Gülenay Gorbun, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.)

-ELMUTİ, D., Yunus KATHAWALA, 2001. “ An Overview of Strategic Alliances”, Management Decision, 39/3, p. 207.

-ERBAY, Y. 1996. Küresel İşletmelerin Yönetimi ve Türk İşletmelerinin Yeni Türk Cumhuriyetlerine Yönelik Faaliyetleri, Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayın no: 11, Ankara.

-EREN, E. 1996. İşletme Politikası, İstanbul.

-HANNAN, M. 1996. Yarının Rekabeti(Çev: Ziya Kütevin, Eshar Kütevin, İnkılap Kitabevi, İstanbul.)

-JARRANT, D.G., 1998. “A strategic classification of business alliances: a qualitative perspective built from a study of small and medium-sized enterprises”, Qualitative Market Research: An International Journal, Volume 1, Number 1, pp. 39–49

-MARANGOZ, M. 1997. “Uluslar arası Pazarlamada Uluslar arası Stratejik Birleşmelerin Önemi”, Celal Bayar Üniversitesi İ. İ. B. F. Yönetim ve Ekonomi, Sayı: 3.

-ÖGE, E. 2007. Stratejik İttifaklar, ABMYO Dergisi 7, 19-37.

-ÖZALP, İ. 1995. Uluslar arası İşletmecilik, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

-PARK, S. D.ZHOU, “Firm Heterogeneity and Competitive Dynamics in Alliance Formation”, Academy of Management Review, pp.531-553.

-PORTER, M. Küresel Rekabet (Çev: Mustafa Özel, İz Yayıncılık, İstanbul, 1994)

-SÖNMEZ, R., M.KASIMOĞLU, 2015.“ Stratejik İttifakların Sürdürülebilir Rekabet Avantajı Elde Edilmesindeki Rolü: Mobil İletişim Sektöründe Bir Araştırma”, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, İ.İ.B.F dergisi, 10/1, 53-77.

-ŞENOCAK, N. 1991. “Global Rekabet Stratejisi ve Türkiye”, Verimlilik Dergisi, Ankara, s.1.

-TODEVA, E., D. KNOKE, 2005. “Strategic Alliances and Models of Collaboration”, Management Decision, Vol. 43, No.1, pp. 123-148.

-ÜÇÖK, T. 1990. “Şirketler Arası Yapılanmalar ve Modüler Organizasyon Modeli, Gazi Üniversitesi İkt. ve İd. Bil. Fak. Dergisi, Cilt: 6, s: 339.

-YOSHINO, M. Y. ve U. Srinivasa RANGAN, (Çev: Yaşar Bülbül, Stratejik İttifaklar, Alfa Yayın, Bursa, 2000)

Understanding the Nature of Anti-Concessionary Movements And Anti-Foreign Interventionism in Iran (1890-1941)

Murat YÜMLÜ, Ph.D.

Dr. Lecturer, Bartın University

E-mail: muratyumluhistory@gmail.com

Abstract: The nature of anti-foreign interventionism in Iran was extensively questioned and put under criticism under the Pahlavis and the post-revolutionary period. Evolving as a structural element in societal thinking through the penultimate decades of the 19th century, the concept of anti-foreign interventionism was scrutinized in numerous ways. To a certain extent, it was conceptualized by the rising discontent of the wider masses against the concessions of the 19th century. The adaptation period to the global capitalism which later evolved into the state capitalism continued in the first half of the 20th century. This process coincided with the rising reactionism of the wider masses against the British and Russian concessions. The Tobacco Concession caused an upsurge of the clergy-led movements, and the Constitutional Revolution culminated in the consolidation of historical trajectory towards the struggle between the rule of law and the arbitrary rule. The turmoil of WWI influenced the scope of the anti-concessionary movement and anti-foreign interventionism in Iran. In conjunction with that, the quest for the national sovereignty continued to prevail through the interwar period. During the early Pahlavi period, Iran's quest to finalize the concessions did not result in a total success although the efforts combined with the third-power policy did create a balanced record of development. Upon the survey of the extensive literature, the article's objective is to put forth Iran's struggle between the thrust of the European imperialism and the repercussions of the quest for national sovereignty. For doing this, the paper aspires to apply the primary and secondary sources to understand how the Iranian mindset transformed in accordance with the international domain's determination and the domestic affairs. Iran's perception of the foreign capital, concessions, loans, investment and the political independence constitute the main layers of the article where the changing limits of the national sovereignty made a remarkable record in the near history of the country.

Keywords: Concessions in Iran, Late Qajar Era, The Early Pahlavi Period, Reza Shah Pahlavi, Iranian Nationalism.

Introduction

This paper aspires to analyze the nature of the anti-concessionary movements and the roots of the anti-foreign interventionism from the penultimate decades of the 19th century when Iran had been a weak and underdeveloped country to the occupation of the country in a conjuncture of declared neutrality in the wake of the Second World War in 1941.

Covering almost a half-century period under the clash of foreign powers in Iran, by the scrutiny of recovery attempts from WWI to WWII, the transformation period of a uniform nation-state identity, the paper aims at putting forth the correlation between the quest for national identity and the anti-concessionary movements and the roots of anti-foreign interventionism.

A large body of literature dealt with the evolution of nationalism in Iran which found its base in the late period of the 19th century when the introduction of the political modernity has started to stimulate the Persian political establishment. The main factors that influenced Iran were numerous. Rouhollah K. Ramazani counted these factors that marked the opening of traditional politics to the modern conceptions of government and society as given below:

- a. Military defeats in wars with Tsarist Russia
- b. Imposition of the Humiliating Peace Treaties of Golestan (1813) and Turcomanchai (1828)
- c. the opening of telegraphic communication by Great Britain
- d. The Anglo-Russian rivalry over commercial and economic concessions
- e. Dissemination of ideas through foreign education
- f. Missionary Activities
- g. Printing Press

(Ramazani 1974: pp. 124-139)

In conjunction with these factors, Charles Issawi (1978: pp. 129-130) mentioned that the weak and backward character of the country stemmed from a bunch of facts which had drastically revealed the edgy situation of the Persian empire in the wake of the 20th century. By making a comparison with the participation of its “neighbours” India, Egypt and Turkey (Ottoman Empire), Issawi asserted that the unfavourable position of the Persian empire off the main sea routes, physical structure that allowed the limited soils for cultivation, the

question of weak governments, the lack of the rule of law and predictability which guaranteed the inviolable legal framework and the struggle of big powers that constructed the *Great Game* were influential on the backward situation of Persia in the beginning of the 20th century.

Thus, the harbingers of political modernity that intermingled with the social protest cycles such as the Tobacco Revolt in 1891-1892, and the Constitutional Revolution between late 1905 through 1911 had put forward the perception levels of the Iranian society and the societal layers such as the bazaari, the guilds, the religious scholars or the clergy, the intellectuals, merchants, the landowners, peasants and so on. Amongst these, the main discussion had been interchangeably applied to the political projections which spanned from the late 19th century to the first half of the 20th century. In a sense, this was a question of self-determination by which the country had aspired to enlarge the margins of freedom. As Sayyed Mohammad Ali Taghavi stated (2005: p. 13) this could be evaluated as a pattern that dominated the entire of the twentieth century in Iran.

By making such an assessment, Taghavi referred to the Anglo-Soviet occupation of the country, an episode which could be compared with the occupation of Persian Empire lands by the Ottoman troops, Britain and the Tsardom of Russia. Thus, anti-foreign interventionism found its base in both the quest of the big powers to flourish their economic and commercial interests along with their strategic considerations. With that regard, in his study focusing on the development of Iranian oil industry, Fesheraki emphasized that the transition of Britain’s commercial interests to the strategic and political considerations have taken place in almost a half century, but more

specificly, at the dawn of the twentieth century when the discovery of oil in Iran had started to change the equilibrium startlingly. (**Fesheraki 1976: pp. 3-4**) The 1907 Anglo-Russian Convention that carved the Persian lands into the zones of influence had just left a neutral zone and nominally presumed the independence of the fluctuating Persian empire. It was just on paper. Hence, Iran continued to suffer from its economic dependencies when the capitalization continued to make stronger bounds between Iran and the big powers. The main argument which was put forth by the foreign policy experts was the avoidance projection of Iran from the big power rivalry. Its ever-present past would not conceal its backwardness and the economic dependencies. The concessions which struck the economic and social life through the penultimate decades of the 19th century meant that the social protest cycles had been inevitable. Regarding the Russian advance towards India and the conventional projections of Russia towards an outlet to the open sea; Fesheraki mentioned that (**1976: pp. 3-4**) Britain sought to build up a policy line from the late 19th century to the early 20th century. These included the overseeing of the possession of India as a maritime power, maintaining its commercial and strategic interests, keeping the track of the sharp rivalry with Russia in political and economic affairs, and finally the partition of the Persian empire along the line of the developing oil industry. Depending on the achievements, more important than the previous steps, Britain also aspired to expand its influence in the political life of the country. As Daniel Kurzman mentioned this was also intermingled with the conspiracy theories, in a sense to cover the transitional period from the dawn of Constitutionalism in 1905-1906 to the coup d'état in 1921. The conspiracy theories, as Charles Kurzman underlined, had a long

history in Iran which emerged by the attribution of many Iranians that “the fate of the country depended upon the foreign machinations”. (**Kurzman 2004: p. 13**) Notwithstanding the developments that could not break the economic dependencies of Iran in a total way, what changed the destiny of Iran did emerge as new episode in the modern history of the country by the rise of Reza Khan to power in the early 1920s. The profound modernization program ranged from culture, economy, education, legal and health systems to industry which aimed at bringing the country to the developed nature of the Western nations. After becoming the Shah in a few months from late 1925 to the spring of 1926, Reza Pahlavi, an ardent supporter of pre-Islamic attribution of Persian nationalism, build up a more stronger state apparatus which eventually became allegedly “tyrannical”. (**Cottam 1975: p.21**) The essence of the Reza Shah’s reign depended upon the third-power policy within the margins of interwar period along with the breaking up of the economic dependency lines that made Iran feel the agony of its long-lasting past. The 1933 Oil Concession, as a particular milestone, would prove that the self-sufficiency of Iranian economy would evolve from time to time although the populist and nationalist projection of the early Pahlavi regime could find a broader base for popular support. The abolition of the capitulations, the monopolization trials after the Great Depression in 1929, and gaining an impetus during the 1930s, the rapprochement with Nazi Germany in line with the commercial treaties along with the support of technical expertise, the anti-interventionism and the anti-concessionary movements have found its roots in the nearby history of Iran although the period under Reza Shah Pahlavi had made a broadly-supported achievement. As a final contention, it is to be emphasized that the history of Iran can

be assessed by the tool of the anti-concessionary movements and the anti-foreign interventionism from the late 19th century to the end of Reza Shah's reign although the concentration of the political consciousness has risen with a dynamic Persian nationalist character during the 1920s and 1930s.

The anti-foreign concessionism, with the contribution of anti-foreign interventionism found its roots in the late decades of the 19th century when the clergy, intellectuals and the bazaaris along with the merchants reacted against the consolidation of the economic concessions. The Tobacco Revolt, as being mentioned before, was the harbinger of the Constitutional Revolution although some structural factors such as corruption affected the outburst of the convergence of the political projections of both the members of the clergy and the intellectuals. Although this period did not last long, the Constitution survived during the early Pahlavi period. Regardless of the political character that was displayed under Reza Shah Pahlavi, the early Pahlavi regime assumed to take the national consciousness in economy to a further level by many steps.

The foundation of the Bank-e Melli (the National Bank) in 1927 was an example to substitute the foreign influence on the banking system although the foundation of the National Bank took place under German guidance and the first director of the Bank-e Melli was German expert **Kurt Lindenblatt**. As Rashid Armin Khatib-Shahidi stated, the establishment of a national bank –along with the other plans to establish new banks for loans and industrial projects– referred to the anti-concessionary movement to substitute the Imperial Bank of Persia which was founded in 1889 under the British management. Thus, by the new institutionalization, the right to make emissions

had passed from the Imperial Bank of Persia to the Bank-e Melli former of which was the product of a concession confirmed by Nasser al-Din Shah. (1999: pp. 84-87) At the same time, the centralization policy's short term results were numerous.

Hence, the legacy of the anti-concessionary movements had not evaporated from the early years of the 20th century; however Iran's self-determination continued to clash with the concept of «freedom» which found its roots from the long-lasting past of the country along with the tradition of taking bast in the sanctuaries such as Sheikh Abd Al Azim and Houses of Justice (Adalatkhaneh).

Hence, the dilemma on the quest for liberty and self-determination was provenly enlarged in almost a half century from the penultimate decades of the 19th century to the early 1940s. Reza Shah's period, with the burgeoning of bureaucracy, conscription, tribal settlement and clerical appeasement along with the anti-concessionary aspects of third-power policy that boosted the American and German interests for a period of time was, more or less, a part of this dominating pattern of an approximately fifty-year period.

Thus, the path dependency that dragged Iran into the heart of imperialist power rivalry triggered the intellectual and political quests to understand the nature of anti-concessionism and anti-foreign interventionism in Iran. It was one of the most dominating patterns in the entire life of Iran from the late 19th to the 20th century.

References

Taghavi, Sayyed Mohammad Ali. (2005) *The Flourishing of Islamic Reformism in Iran: Political*

Islamic Groups in Iran (1941–1961). New York: Routledge Curzon

Fesheraki, Fereidun. (1976) *Development of the Iranian Oil Industry*. New York: Praeger Publishers.

Kurzman, Charles. (2004) *the Unthinkable Revolution in Iran*. Cambridge: Harvard University Press.

Cottam, Richard. (1964) *Nationalism in Iran*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Kamrava, Mehran. (2005) *The Modern Middle East: A Political History Since the First World War*. Berkeley: University of California Press.

Ramazani, Rouhollah K. “Iran’s White Revolution: A Study in Political Development”, *International Journal of Middle Eastern Studies*, v. 5, no. 2, April, 1974, pp. 124-139.

Issawi, Charles. “The Iranian Economy 1925-1975: Fifty Years of Economic Development”, in the *Iran Under the Pahlavis*. Ed. George Lenczowski. Stanford: Hoover Institution Press, 1978, pp. 129-166.

Khatib-Shahidi, Rashid Armin. (1999) *German Foreign Policy Towards Iran: The Case of the National Bank of Persia*. Ph.D. Thesis. Oxford: Harris Manchester College, Oxford University.

İşbirlikli Öğrenmeyi Neden Derslerimizde Uygulamalıyız?

Öğr. Gör. Dr. Verda Gizem OĞUL

Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

E-mail: ogulvgizem@gmail.com

Öz: İşbirliği ve takım çalışması iş hayatından, sosyal bilimlere ve hatta eğitime kadar pek çok alanda kullanılan disiplinler arası bir yöntemdir. İşbirliği ortak bir amaca ulaşmak için bir arada çalışmayı ifade eder. İşbirliği içerisinde gerçekleştirilen olaylarda çıktılarının hem kişinin kendisi, hem de tüm grup üyeleri için faydalı olması beklenmektedir. İşbirlikli öğrenme eğitimin küçük gruplar içerisinde yapıldığı böylelikle öğrencilerin birlikte maksimum düzeyde çalışmalarının ve birbirlerinden o konuyu öğrenmelerinin sağlandığı bir öğrenme şeklidir. İşbirlikli öğrenme rekabete dayanan (öğrencilerin birbirlerine karşı akademik anlamda daha başarılı olmak için örneğin “A” almak için birbirleriyle yarışması) ve bireysel öğrenme (öğrencilerin kendi başlarına çalışarak öğrenme amacına diğer öğrencilerden bağımsız olarak tek başlarına ulaşmaları) yöntemleriyle her zaman kıyaslanmaktadır. İşbirlikli öğrenme, ilköğretimden yükseköğretime kadar pek çok eğitim alanında başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çeşitli ülkelerde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilk ve orta öğretim seviyesindeki derslerin nasıl işlendiği, eğitime ve öğrenmeye etkisini araştırmaktır. Amaç doğrultusunda, alandaki literatür taranarak ilköğretim ve orta öğretim uygulamaları tartışılacak, işbirlikli öğrenmenin farklı ülkelerde, farklı eğitim seviyelerindeki ders başarılarını nasıl etkilediği, çok kültürlü sınıflarda başarılı olup olmadığı araştırılacaktır. İşbirlikli öğrenmenin, şu anda Suriyeli mültecilerin yoğun göçü altında yer alan Türkiye’de neden daha fazla uygulanması da tartışılan diğer bir konu olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, çok kültürlü sınıflar, ilköğretim, ortaöğretim

GİRİŞ

Grup çalışması, akran etkileşimi takım çalışması ve işbirlikli öğrenme eğitim alanında birbirlerinin alternatifi olarak kullanılmaktadır. 40 yıldan daha uzun bir süreden beri yapılan araştırmalar göstermiştir ki işbirlikli öğrenme (Jolliffe 2015, Jenkins et al 2003, Johnson et al, 2013, Slavin, 1999) pozitif bağımlılığın olduğu, akademik başarıyı ve kişilerarası becerileri etkileyen bir çeşit grup çalışmasıdır. Bu çalışma türünde grup üyeleri birlikte hareket etmeleri gerektiğini anlamakta, ayrıca herkes kendi üzerine düşen kısmı yapmazsa

başaramayacaklarını da bilmekte ve öğrenmektedirler.

Öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmaları işbirlikli, rekabetçi ve bireysel öğrenme çabalarıyla gerçekleştirilmektedir. Sınıflarda uygulanan bireysel aktivitelerin tümünün amacı, belirlenen bir amaca öğrencinin başarıyla ulaşmasını sağlamaktır. Öğrenmenin amacı ise, çalışılmış olan alanla ilgili gelecekte gerçekleştirecek olaylarda kabiliyet ve yeterlilik gösterme becerisine sahip olmaktır. Hedef yapısı öğrenme süreci boyunca öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle içinde bulundukları etkileşimdir denilebilir. İdeal bir

sınıfta, hedeflenen tüm öğrencilerin birbirleriyle iş birliği içinde nasıl çalışmalarını gerektiğini öğrenmeleridir. Ayrıca ideal bir sınıfta olması gereken öğrenciye sorumluluklarını öğretmek, eğlenmek ve öğrenmek için rekabet etmelerini sağlamak, kendi başlarına çalışma ve kendi başlarına öğrenme becerilerini kazanmayı sağlamaktır.

İşbirlikli öğrenme tutum, sosyal ilişkiler ve başarı alanlarının yanı sıra pek çok alanda kullanılmakta olup en fazla araştırmaların yapıldığı öğrenme yöntemlerinden birisidir (Stevens ve Slavin, 1995). 80 yıldan çok daha uzun bir süre önce Amerikan eğitim sisteminde bireysel özgürlüğe önem verilmeye başlanmış, bu da beraberinde rekabetçi öğretim ortamlarının oluşmasına neden olmuştur. Bugün bile bakıldığında rekabete dayalı bireysel eğitim çok daha önem taşımakta ve öğrenciler her şeyi bireysel olarak öğrenme çabası içerisinde bulunmaktadır. Hatta 1983 yılında Johnson ve Johnson'ın yaptığı bir araştırmada rekabetçi öğrenmenin okullarda %80- %90 civarında uygulandığını vurgulamıştır. Yine aynı kaynakta araştırmacılar sınıf içerisindeki rekabetin öğrenmeyi ve sınıf içerisindeki öğrencinin konumunu olumsuz etkilediğini, ayrıca öğrencinin başarısının çok daha kısa süreli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, rekabetçi sınıf ortamında sınavlarda başarılı olan öğrencilerin sıklıkla arkadaşlarını kaybettiği ilişkilerinin bozulduğunu tam tersine işbirliği içerisinde öğretim yapılan sınıf ortamlarında ise hem ders başarısının arttığını hem de sosyal birlikteliğin pekiştiğini göstermiştir (Johnson ve Johnson, 1983).

Bu makalenin amacı, Suriyeli göçmen öğrencilerle birlikte eğitimin gerçekleştirildiği çok kültürlü sınıflarda eğitimcilere birçok hedefe ulaşmada yardımcı olan işbirlikli öğrenmenin oynayacağı rolü tartışmaktır.

Analizimize, işbirlikli öğrenme ile ilgili kısa bir analiz ile başlanacaktır. Daha sonra farklı ülke ve farklı sınıf seviyelerindeki işbirlikli öğrenme örnekleri aktararak kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim gördüğü bir sınıfta neden işbirlikli öğrenmenin uygulanması gerektiği derinlemesine incelenecektir.

İşbirlikli Öğrenmenin Amaçları ve Hedefleri

İşbirlikli öğrenme, orijinal adıyla “cooperative learning”, eğitim tarihi boyunca en fazla kullanılan ve en eski öğrenme yöntemidir denilebilir. İşbirlikli öğrenme 1959 yılında James Coleman tarafından Amerikan okullarındaki rekabeti azaltmak için bir araç olarak geliştirilmiştir. O yıllarda Coleman Amerika'daki dokuz lisede eğitim gören öğrencileri iki yıllık bir süreç içerisinde incelemiş bunun sonucunda da eğitimde akademik ortamdaki rekabeti öğretmenin teşvik etmesi yerine, öğretime daha işbirlikçi bir yaklaşım getirmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bu öğrenme yönteminin gelişmesine etki yapan en önemli teori ise Vygotsky'nin “Gelişim Kuramı”dır. Vygotsky'e göre çocuk doğuştan itibaren sosyaldır. Piaget'nin düşünce ve dil gelişim modeli olarak savunduğu “otistik, benmerkezci, sosyal” sıralamasının tam tersini söylemiştir. İnsanın konuşmasının amacı bebeklikten itibaren çevresindeki varlıklarla iletişim kurmak olduğunu savunan Vygotsky, çocuğun en başından itibaren sosyal olduğunu belirtmiş ve Piaget'nin sıralamasının tersine düşünce ve dil gelişimi açısından gelişim modelini “sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma” sıralamasıyla kurgulamıştır (Erdener, 2009, Atak, 2017)

Bir sınıf ortamında 3 tür eğitim ortamı yaratılmaktadır. İşbirlikli, rekabetçi ve bireysel

öğrenme. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler 3-6 kişiden oluşan heterojen gruplar olarak gruplanır ve o grubun amacına ulaşabilmesi için birlikte çalışırlar. Ve birlikte çalışmanın sonunda grup performansına dayalı ödüller elde ederler. Rekabetçi eğitim ortamında ise öğrenciler bir konuyla ilgili olarak en iyinin kim olduğunu belirlemeye çalışırlar. Bunun için de birbirlerine karşı çalışırlar. Bireysel çalışma ortamında ise öğrencinin bağımsız çalışması vurgulanır. Her öğrencinin hedefi birbirinden bağımsızdır. (Marr, 1997; Karnes ve diğerleri, 1997).

İşbirlikli öğrenme ile ilgili pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunların içerisinde en çok kabul göreni Johnson ve Johnson'ın "Birlikte öğrenme" (Learning together approach) yaklaşımı ve Slavin'in "Öğrenci Takımının Öğrenme" (Student Team Learning approach) yaklaşımıdır denilebilir. Diğer uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemleri ise Aronson ve arkadaşlarının geliştirdiği Jigsaw öğrenme yaklaşımı, Kagan'ın geliştirdiği Basit yapılar yaklaşımı (Simple Structures) ve ayrıca Sharan ve Sharan tarafından geliştirilen Grup Araştırması yaklaşımları (Group Investigation) da bulunmaktadır (Karnes ve diğerleri, 1997).

Johnson ve Johnson (1991) (Akt. Marr, 1997) bir sınıf ortamında bulunan bu üç farklı öğrenme türü etkin olarak kullanılması gerektiğini kabul etseler de işbirlikli öğrenmenin sınıflarda akademik başarıyı ve sosyal paylaşımı öğrenciler arasında arttırması nedeniyle daha çok kullanmayı savunmaktadırlar. İşbirlikli öğrenmenin dört temel bileşeni bulunmaktadır.

1. Olumlu karşılıklı bağımlılık; bu öğrenme bileşende grup üyeleri grubun hedefine ulaşması için tüm çalışmalara katılır

2. Bireysel hesap verilirlik; grubun her üyesi hedefe ulaşılırken yapılan çalışmalardan eşit olarak sorumludur ve yaptıkları işlerle ilgili hesap verilebilmesi gerekmektedir.
3. Öğrenciler birlikte hedef konu ile ilgili işbirliği içerisinde çalışır, tartışır ve problemi çözer
4. Değerlendirme; grup üyeleri birlikte etkin bir şekilde çalışıp çalışmadıklarını değerlendirirler, gerektiğinde değişiklikleri yaparlar.

İşbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrenciler sıklıkla diğer öğretim yöntemlerine göre daha yüksek başarı ve üretkenlik göstermektedirler. Öğrendikleri konu ile ilgili olarak daha fazla akıl yürütürler, konuları ayrıntılı düşünür, kavramları ve sorunları daha hızlı çözmeye odaklanırlar. Her grup heterojen olarak dağılmakta yetenek düzeyleri farklı öğrencilerden (yani çok yetenekli, orta ve düşük yetenekli) oluşturulmaktadır. Bu heterojen grubun oluşturulmasında etkili olan diğer etmenler ise cinsiyet, ırk ve/veya etnik köken. İşbirlikli öğrenmede yapılmaya çalışılan şey; demokratik toplumlarda olduğu gibi tüm öğrenciler birbirlerine bağımlı oldukları için birlikte başarının sağlanması hedefine birlikte çalışarak ulaşırlar (Slavin, 1999; Johnson ve Johnson 2014, Slavin, 2015; Karnes ve diğerleri, 1997).

Karnes ve diğerlerine göre (1997), son 13 yılda gerçekleşen en az altı kapsamlı literatür taraması ve pek çok meta analizler ki sadece 1989 yılında Johnson ve Johnson tek başına 500'den fazla işbirlikli öğrenmeyi gözden geçirmiştir göstermiştir ki işbirlikli öğrenme öğrencilerin a) Akademik başarısını b) Kişiler arası ilişkiyi ve c) Kişisel/sosyal gelişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, önemli bir araştırma sonucu da, öğrencilerin derslerinde

daha fazla ve yüksek bilişsel seviyelerde öğreniyor olsalar da işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin birlikte daha iyi zaman geçirmeye başladıkları, kendilerini arkadaşlık ilişkisi kurmakta daha başarılı hissettikleri görülmüştür. İlköğretimden üniversite eğitime kadar 350'nin üzerinde deneysel araştırma son 90 yılda farklı öğrenci grubuna yapılmış ve bu araştırmaların hepsinde ise Sosyolojik olarak birlikte çalışmanın öneminin vurgulanması, iyi insan, iyi vatandaş olunmasının vurgulanması ve öğrenciler arasındaki iletişimi arttırması da işbirlikli öğrenmenin çok tercih edilmesinin diğer bir nedenidir. Sınıf içerisinde iletişimi olmayan öğrencilerin kaynaşmasını sağlamakta, ülkemizde Suriye'li göçmen öğrencilerin bulunduğu gibi çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin birbirini sınıf ortamında kabul etmesini hızlandırmakta ve birlik duygusunu kazandırmaktadır (Slavin, 2015; Karnes, 1997).

Çok Kültürlü Eğitim ve İşbirlikli Öğrenme

Kültür, işbirlikli öğrenme gibi pek çok ülkede üzerinde çok çalışılan kavramlardan birisidir. Çok kültürlü eğitim 21. yüzyılda eğitim alanında önem verilen en önemli konulardan birisi olmuştur. Göçün çok fazla olduğu Türkiye gibi bazı ülkelerde özellikle dikkat edilmesi gereken bir konudur. Tek bir gruptan olan insanlar yerine farklı kültür ve dile sahip bireylerin o gruba entegre olarak eğitime devam edebilmesidir. Çok kültürlü eğitimin amacı, yerel halkta göçmen gruplarla ilgili ön yargıyı ortadan kaldırmak, baskı gören ya da ezilen gruba yapılan ayrımcılığı azaltmak, eşit çalışma hakkına sahip olmalarını ve tüm gruplar için eşit sosyal adaleti sağlamayı amaçlamaktadır (Tabatadze, 2015).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Farklı kültürlerden öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamakta, öğrencilerin becerilerini ve bağımsız olmalarını sağlamaktadır. Farklı bir toplum içerisinde yalnızlık ve yabancılık çeken öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmelerini, rollerini ve görevlerini yapabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca sınıf ortamında rekabeti de arttırmaktadır (Gundara ve Sharma, 2013).

Avrupa Birliği (AB) ile uyumun sağlanabilmesi için çeşitli AB kuruluşları okullardaki ve yükseköğretimdeki kültürlerarası diyalogun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadır. Burada amaç çok kültürlü eğitimin Türkiye'deki uygulamalarını değerlendirmek ve arttırmaktır. AB içerisindeki çok kültürlülüğü desteklemek ve kültürlerin birbirleriyle bağlılığını inceleme AB tarafından tek Avrupa misyonuna ulaşmada önemli bir aşamadır (McKeown, 2015).

Farklı sosyo-ekonomik geçmişe ve sosyo-kültürel geçmişe sahip çok kültürlü ortamlarda eğitim karmaşık uluslar arası bir sorundur. Ancak bu durum yeni karşılaşılan bir durum değil çok uzun yıllardan beri pek çok ülkenin karşı karşıya kaldığı, ulusal eğitim sistemlerini etkileyen, okul seviyesinde bile başarıyı arttıran ya da azaltan bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. 2011 yılında İngiltere'deki okullarda öğretim gören öğrenciler dağılımı şu şekildedir: %80'i beyaz, %4'ü melez, %2'si Hintli, %4'ü Pakistanlı, %5'i zenci, %0,3'ünün ise Çinlidir. Başka bir deyişle ulusal eğitim sisteminde eğitim görenlerin 1/5'i çok kültürlüdür. Ayrıca, Londra dışındaki öğretmenlerin %97'den fazlası beyaz ırktan gelmektedir. Londra'da ise öğretmenlerin %83'ü beyaz öğretmenlerdir. 2010 yılı verilerine okullarda çalışma durumuna göre

etnik genç grupta yer alan kişilerin işsizlik oranı beyaz ırktan gelenlere göre 2 kat daha fazladır ve bu farklılık 1980'lere göre çok daha artmıştır (Boyle ve Charles, 2012).

İngiltere'deki bu durum Türkiye'de de çok farklı değildir. 2011 yılında Suriye'de başlayan olaylar ve daha sonrasında savaş, 5 milyondan fazla insanın başka ülkelere sığınmasına neden olmuştur. Şubat 2017 tarihi itibarıyla Göç kurulu toplantısında açıklanan Suriyeli mültecilerin sayısı 3 milyon 551 bin 78 kişidir. AB ülkelerinin tamamının kabul ettiği toplam Suriyeli sığınma başvuru sayısı 866 bin 831 kişidir. Türkiye'nin misafir ettiği kişi sayısı ise bunun tam 3.3 katıdır. (<http://m.ahaber.com.tr/gundem/2017/02/15/bakan-soyulu-turkiyedeki-multeci-sayisini-acikladi/amp>). Bu bilgilere ek olarak belirtilebilecek bir başka konu ise, Türkiye'ye mülteci sorununa karşılık yapılan harcamalar için AB tarafından fonlanması hedeflenen 3 milyar euro desteğin şimdiye kadar 725 milyon eurosunu gönderebilmiştir.

Türk eğitim sistemindeki kanunlara göre Türkiye'de tüm çocuklar ilk ve orta öğretimden ücretsiz faydalanma hakkına sahiptir. 2011 yılından itibaren ülkemize sığınmacı/mülteci olarak gelen Suriye'lilerin sayılarının gün geçtikçe artıyor olması Eylül 2014'te bir genelge yayınlanmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı genelgesi ile (No: 2014/21) geçici koruma altındaki yabancılar, bütün illerde var olan il milli eğitim müdürlükleri tarafından denetlenen tüm okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde sağlanan eğitim hizmetlerine erişebilmektedir. Suriye'li öğrenciler bu okullara ve geçici eğitim merkezlerine kaydolup eğitimlerine devam edebilirler. Geçici eğitim merkezleri Suriyeli mülteciler için kurulan bir çeşit okullardır.

Buralarda Suriye müfredatı uygulanarak Arapça eğitim verilmektedir. Okul döneminin sonunda burada okuyan öğrencilere Türkiye'deki karneye benzeyen katılımlarını ve ders başarılarının notlarla gösterildiği bir belge verilir (UNHCR, 2015). Elde edilen verilere göre Türkiye'de MEB'e bağlı özel ve resmi okullarda, ana sınıfından 12'nci sınıfa kadar yabancı kimlik numarasına sahip, e-okul otomasyon sistemine kayıt yaptırmış 55.360 Suriyeli, 11.515 Iraklı çocuk öğrenim görmektedir. Türkçe eğitim verilen bu okullardaki sığınmacı öğrenci sayısı geçen yıl 31.254 iken bu yıl sayı 66.875'e ulaşmıştır. Tüm bu sayılar ülkemizde çok kültürlü eğitime olan önemin artırılmasında önemli bir göstergedir (Emin, 2016).

Türkiye içindeki etnik grupların yanı sıra, Suriyeli mültecilerin sayısında her geçen gün gerçekleşen artış çok kültürlü sınıflarda gerçekleşen eğitim sistemimizi bir kez daha gözden geçirmemize neden olmuştur. Türkiye'de sınıflarda yapılan ve şu andaki çok kültürlü sınıf yapısına uygun olmayan öğretmen merkezli didaktik eğitimi bir kenara bırakarak, daha farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Araştırmalar, öğretim diline hakim olmayan ve düşük gelir seviyesine sahip öğrencilerin öğrenmelerinin rekabetçi öğretim yöntemlerinden çok işbirlikli öğrenme yöntemleriyle çok daha iyi öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle Suriyeli mülteci öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta öğretmen, öğretmen merkezli eğitimden çok işbirlikli öğrenme yöntemiyle derslerini işlemeyi tercih etmelidir (Meşeci-Giorgetti, 2016). Yapılan araştırmalar, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme isteğini arttırdığı ve öğretmenlerin öğretmeye olan isteğini de canlandırdığını göstermiştir. Ayrıca çok kültürlü gruplarda öğrenen öğrencilerin

farklı kültürleri daha iyi anladığı, iletişim becerilerini arttırdığı, demokratik bir toplum oluşturmada çok etkili olduğu gözlenmiştir. (Baker ve Clark, 2010). Bunlara ek olarak, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin grup çalışması becerisini geliştirdiğini, birbirlerine daha çok yardım ettiklerini, yaş, yaşam şartları, çalışma deneyimleri, etnik kökenleri ve kültürleri farklı bile olsa bireylerin farklı beceriler ve yaklaşımlar geliştirmesini sağlamıştır (O'Bryne, 2003).

İlköğretimde İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları

1995 yılındaki makalesinde Robert Slavin ilköğretimde işbirlikli öğrenme uygulamaları ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Daha sonraki çalışmalarında ise bu sonucunu destekleyen ve geliştiren çalışmalarda bulunmuştur. Slavin'e göre okulların işbirlikli öğrenme sonucunda grup ödülleri desteklemesi gerekmektedir. Grup ödülleri ise her zaman tüm grup üyelerinin bireysel öğrenmelerinin gerçekleşmesine ve grubun amacına ulaşmasına bağlı olmalıdır (Slavin 1995, 2010, 2013). Bu ödülleri alabilmek gruptaki diğer öğrencilerin takım arkadaşı olmaksızın tek tek yaptıkları çalışma ile ilgili aldıkları sınav notlarına dayanır. Öğrenciler, ilk etapta hep birlikte grup çalışması sonucunda oluşturdukları çalışmaları öğretmenlerine sunmaktadır. Daha sonra yaptıkları sunum ile ilgili kendi çalıştıkları konuları grup arkadaşlarının de öğrenmesi konusunda birbirlerine destek olmakta, çalıştıkları konunun kendilerine ait kısmının öğrenilmesi için birbirlerini teşvik etmektedirler. Böylelikle konunun tamamının gruptaki öğrencilerin tamamı tarafından öğrenmesi sağlanmakta, öğrenciler arasında iletişim arttırılmakta, birlik beraberlik duygusunun kazanılması

sağlanmaktadır. Sonrasında ise tüm çalışmadan bütün grup üyeleri bireysel olarak sınav olmaktadır. Grup ödülleri grup çalışması ve bireysel sınav başarısının sonucunda o gruba verilmektedir. Ve çalışmanın sonunda ulaşılabilecek bir hedefin olması başarı sonuçlarını arttırmaktadır. Slavin'in 1995 yılında yaptığı araştırma şu şekilde kurgulanmıştır. İlköğretim okullarında 42 farklı araştırma incelemesi yapılmıştır. Sonuçları ise şu şekildedir: Bir işbirlikli çalışmanın başarı kazanımlarının gerçek anlamda gözlemlenebilmesi için en az 4 hafta süreyle deney ve kontrol gruplarında uygulamalara devam edilmelidir. Yapılan işbirlikli öğrenme yöntemlerine ilişkin 32 temel çalışmanın 28'inde (%88) grup üyelerinin bireysel başarılarına olumlu yönde etki ettiği, hiçbir öğrenci üzerinde ise olumsuz bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık, çalışmanın 8'inde ise bireysel öğrenme performanslarının toplamına dayanan grubun hedeflerine ulaşmadığı, grup olarak başarı sergilemediği ancak bireysel olarak bazı pozitif etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. (Slavin, 1995; Slavin, 2015).

Cenevre'de (İsviçre) ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine (7-8 yaş) yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bilişsel ve işbirliği becerilerini arttırmayı hedefleyen nitel bir araştırma yapıldı. Araştırma Ekim ayından Mart ayına kadar aynı eğitim öğretim yılı içerisinde videoya kaydedilerek ve analiz edilerek yapılmıştır. Araştırmada, ilkokul 2. Sınıftaki öğrencilerinin birlikte çalışıp çalışamayacağı araştırılmak istenmiş ve bu amaçla hem işbirlikli öğrenme becerileri hem de bilişsel becerileri geliştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin ekip çalışması etkileşimiyle kendi aralarında işbirliği yapabildiklerini, öğretmenin yardımı olmaksızın öğrenci çiftlerinin birbirlerini tamamlayıcı şekilde etkileştikleri

gözlemlenmiştir. Sosyal boyuttan bakıldığında ise, öğrencilerin pozitif sosyal davranış sergilediği, etkin bir işbirliği içerisinde olduğu, öğrenme açısından yapıcı bir etkisi oldu ve gelişimlerine olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Küçük yaş grubunda işbirlikli öğrenme ile ilgili çok fazla çalışma olmaması nedeniyle bu araştırma önem taşımaktadır. Erken ilköğretim yıllarında da öğrencilerin derslerinde işbirlikli öğrenme becerisini uygulayabildiklerini göstermektedir. videoya kaydedilmiş ve analiz edilmiştir (Lehraus, 2015).

Hollanda’da ise ilginç bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada bakılan şey çok kültürlü ilköğretim okullarında öğrencilerin işbirliği olmayan öğrenim yöntemleri ile eğitimi nasıl algıladığına bakılmıştır. Bunun için 10-12 yaşlarındaki 5 çok kültürlü eğitim veren okuldaki 94 öğrenci (51 göçmen, 43 göçmen olmayan öğrenci), 26 gruba ayrılmıştır ve işbirlikli öğrenmeye uygun oluşturulmuş 11 derslik bir müfredat bu öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin de öğretmenlerin de daha önce işbirlikli öğretim tecrübesi olmamasına özen gösterilmiştir. Sonuçlar ise şöyle olmuştur; yapılandırılmış işbirlikli öğrenim göçmenlikle ilgili konuların sınıftaki popülerliğini arttırmış, işbirliği olmadan yapılan çalışmaları azaltmıştır. Buna ek olarak, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmadan önceki göçmen öğrencilerin popülerliği de artmış ve grup içerisindeki etnik farklılıkları olan öğrencilerin işbirliği içerisinde olmamasını azaltmıştır. Ayrıca göçmen öğrencilerin bulunduğu gruplardaki öğrencilerin grup arkadaşlarının etnik önyargılarının oldukça azaldığı da araştırmanın sonucunda gözlenenler arasındadır (Oortwijn ve diğerleri, 2008).

Ortaöğretimde İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları

Ortaöğretim öğrencilerinin 6. Sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenim yöntemi ile başarılarını ölçmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla 95 öğrenci 6 hafta süre ile matematik dersinde gruplara ayrılmış ve aktiviteler öğrencilerin sosyal işbirliğini, dil becerisini ve bilimsel bilgilerini arttıracak şekilde geliştirilmiştir. Tüm grup üyelerine ve her gruba bilgiler aynı şekilde aktarılmıştır. Gruplar farklı etnik (Afrikan-Amerikan, Latin, Kafkas) geçmişe sahip öğrencilerden heterojen olarak oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle işledikleri derslerde eğer işledikleri matematik konuları hakkında bir bilgiye sahiplerse grup içerisinde daha fazla iletişim halinde oldukları, her birinin eşit miktarda konuyu öğrenme fırsatına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Devlet okullarında farklı etnik grupların oldukça fazla bir şekilde yaşadığı Amerika’da, öğrencilerin başarılarını arttırmak için farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. İşbirlikli öğrenmenin de orta öğretimde çok kültürlü sınıflardaki başarıyı artırıcı bir öğretim yöntemi olduğunu bu araştırma ortaya koymuştur. Ancak Leonard ve McElroy, literatürde ortaöğretim seviyesinde işbirlikli öğrenme ile ilgili araştırmaların azlığını da vurgulamıştır (2000).

Siegel de (2005), ortaokul 8. Sınıf dersine giren matematik öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeyi nasıl tanımladıklarını ve sınıflarında nasıl uyguladıklarını araştırmıştır. Araştırmasında görüşme yöntemini ve sınıf gözlemleme yöntemini kullanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler nitel araştırma yöntemiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde araştırma temelli işbirlikli öğrenme yöntemini uyguladıklarını ve derslerinde daha önceki

deneyimlerinden faydalandıklarını gözlemlemiştir. Araştırma için 6 öğrenciden oluşan 6 grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan 3'ü normal matematik sınıfı, diğer 3'ü ise hızlandırılmış matematik sınıfındadır. Her bir grup 40 dakikalık ders periyodunda 3 kez gözlenmiştir. Her bir grupta toplamda 18 kez gözlem yapılmıştır. Araştırma 10 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin her iki gruptaki öğrencilerin de ders başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Bir diğer araştırma ise 9 ortaöğretim okulunda 12-14 yaş arası 259 (127 erkek, 132 kız) öğrenciye uygulanmıştır. Kontrol grubu ise 385 öğrenciden (181 erkek, 203 kız) oluşmaktadır. Toplamda 644 öğrenci ile bu araştırma yapılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin %26'sı birinci sınıf öğrencisi iken, kontrol grubunda ise bu sayı %43'tür. Yapılan araştırmada bazı öğrencilere işbirlikli öğretim ilkokuldayken de uygulanmıştır. Bu öğrencilerin pre-test skorları diğerlerine göre çok daha yüksek çıkmıştır. Sosyometrik olarak karşılaştırıldığında bilimsel çalışma gruplarındaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme sayesinde birbirlerine daha fazla bağlı olduklarını göstermiştir. Araştırma uzun soluklu bir araştırma olması sebebiyle, ilköğretim ve ortaöğretimi de kıyaslama şansına sahip olunmuştur. İlköğretimde işbirlikli öğrenme ve ders başarısı ortaöğretime göre daha kolaydır. Bunun nedeni ise ilköğretimde konuların daha kolay olması, daha derin konuların işlenmesi denilebilir. İşbirlikli öğrenme ortaöğretim öğrencilerinde öğrenme becerilerini arttırmış, öğretmenlerin ders işleme esnasında zaman kazanmalarına yardımcı olmuştur. İşbirlikli öğrenme orta öğretim fen bilgisi dersinde öğrencilerin konu ile ilgili çalışmaları daha iyi yapmalarını sağlamış, işlenen konuların ve

öğrenme becerilerinin müfredatla bütünleşmesini sağlamıştır (Topping ve diğerleri, 2011).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yukarıda da görülmüştür ki, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı yaş gruplarında öğrenciler derslerine bireysel olarak çalıştıklarında, grup olarak çalışmaya göre daha az başarılı olmuşlardır. Grup çalışmasında öğrencilere çeşitli sorumluluklar atanır ve öğrencilerin hepsi teker teker grubun hedefine ulaşmasına katkıda bulunur. Ayrıca işbirlikli öğrenme doğrudan öğretim yönteminden daha başarılı bir yöntemdir. Sadece sosyal becerileri geliştirmekle kalmaz akademik başarıyı da teşvik etmektedir (Johnson ve diğerleri, 2014, Rohrbeck ve diğerleri 2003).

Pek çok ülkede işbirlikli öğrenme yöntemi 90 yıla yakın bir süredir uygulansa da öğretmen merkezli eğitimin daha ön planda olduğu ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. İşbirlikli öğrenmenin bu kadar uzun süredir uygulanıyor olması ve sınıftaki kullanımının oldukça fazla olması nedeniyle etkinliği asla kaybolmayacaktır. Ancak literatür tarandığında bazı seviyelerdeki ve bazı branşlardaki uygulamalarının diğerlerine göre daha az olduğu görülmekte ve bu alandaki araştırmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Hollanda'daki araştırma göstermiştir ki, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından işbirlikli öğrenme çok kültürlü sınıflarda etnik köken yanlılığını azaltabilmiş, öğrenciler arasında kaynaşmanın olmasına neden olmuştur. Yine aynı araştırma bize, göçmen

öğrencilerin grup içerisinde ve sınıf içerisinde kabulünü işbirlikli öğrenmenin olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve göçmen olmayan öğrencilerin ise bunun yanında popülerliğini arttırdığı çıkan sonuçlar arasındadır. Her ne kadar popülerliği artsa da yerel halktan olan öğrenciler işbirlikli öğrenmede daha fazla zorluk çekmektedir. Bunun nedeni ise daha bireysel bir öğrenme stiline sahip olmaları grup çalışmasına istek ve ihtiyaç duymamalarıdır. Bir diğer sonuç ise işbirlikli öğrenmenin öğrenciler arasındaki dostluğu artırması ve etnik kökenli popülerliği arttırarak, etnik gruplararası işbirliğinin artmasını sağlamaktadır (Oortwijn ve diğerleri, 2008).

Farklı şekillerde pek çok uygulamanın olması bilişsel-gelişimsel ve davranışsal öğrenmeyi ne derece arttırdığını gözler önüne sermektedir. Pek çok öğretim çıktısına neden olan işbirlikli öğrenme, rekabetçi ve bireysel öğrenim yöntemlerine göre çok daha fazla bireysel başarıya neden olmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2000, Marr, 1997, Ghaith ve El-Malak).

Kültürlerarası ilişkiler işbirlikli öğrenme ile birlikte incelendiğinde işbirlikli öğrenmenin farklı kültürlerle yönelik tutum ve davranışlar üzerinde olumlu etkilerinin var olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin motivasyonları, başarıları, grup içerisindeki paylaşımları, kendilerine olan özgüvenleri ve grup üyeleri ile aralarında empati kurma yeteneklerinin de geliştiği gözlenmiştir. Öğretmenlere düşen görev ise farklı kültüre dile ve ırka sahip olan öğrencilerinin isteklerine, ihtiyaçlarına önem vermeleridir. Göçmen durumunda olan bu öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını desteklemeli, onların aralarındaki iletişimi arttırmaları için öğrencilere geniş imkanlar tanımalıdır. (Meşeci-Giorgetti, 2017)

İlgili literatür tarandığında ve yapılan araştırmalar incelendiğinde 1/5 oranında Suriyeli öğrencinin eğitim gördüğü ülkemizde çok kültürlü eğitim açısından yeterli bir eğitim öğretim programının olmadığı söylenebilir. Gelişmiş ülkelerde daha çok önemli yer tutan çok kültürlü eğitim, farklı etnik kökenden, sosyal yapıdan gelen öğrencilere fırsat eşitliği sağlamakta, önyargıyı ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Bunu da kendi sahip oldukları kültürü öğrenmelerini sağlayarak ve diğer etnik gruptan gelen öğrencilerin kökenlerine saygı duymayı öğreterek gerçekleştirmektedirler (Arslan, 2016).

Sonuç olarak Suriyeli sığınmacılar ya da başka bir deyişle mülteciler Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim sistemimize entegrasyonu her iki grubun gelecekteki varoluşları için önemlidir. Türkiye açısından bakıldığında eğitilmemiş insan gücü, toplum için çığ gibi büyüyen bir sorun olarak var olmaya devam edecektir. Suriyeli mülteciler açısından bakıldığında da sığındıkları ülkede o ülkenin eğitim sistemine uygun olarak eğitim almak ileride karşılırlarına çıkacak kapıların açılmasında büyük fayda sağlayacaktır. Her iki toplum da kendi gelecekleri için işbirliği içerisinde ve yapıcı olmaya çalışmalıdır. Bu da ilköğretimden itibaren verilmekte olan eğitimle mümkün olmaktadır. Farklı etnik kökenden gelen sınıflarda öğretmenler bu nedenlerden ötürü her iki toplumun öğrencilerini birbirlerine kaynaştırmayı hedeflemeli, öğretmen merkezli dersten çok, öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olarak, pek çok ülkede çok kültürlü sınıflarda sıklıkla kullanılan, işbirlikli öğrenme yöntemini sınıflarında daha fazla uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, S., (2016). Çok kültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:15 Sayı:57 s.412-428.
- Atak, H., (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. Psikiyatride Güncel yaklaşımlar. Vol:9 Sayı:2 s.163-176.
- Baker, T., Clark, J., (2010). Cooperative learning – a double-edged sword: a cooperative learning model for use with diverse student groups. Intercultural Education Vol. 21, No. 3, s.257–268.
- Boyle, W. F., ve Charles, M., (2012). Education in a Multicultural Environment: Euity Issues in Teaching and Learning in England. Living on the Boundaries: Urban Marginality in National and International Contexts Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, Vol: 8, s.143–157.
- Emin, M.N., (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel eğitim Politikaları. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) Yayınları. Ankara.
- Ghaith, G., ve El-Malak, M. A., (2004). Effect of Jigsaw II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension. Educational Research and Evaluation Vol. 10, No. 2, s. 105–115.
- Jenkins, J., L. Antil, S. Wayne, and P. Vadasy. 2003. "How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students." Exceptional Children Vol: 69 No. 3, s. 279–292.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Stanne, B. M., (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000/Cooperative-learning-methods-A-meta-analysis.pdf (08.05.2016)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A., (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. Journal on Excellence in College Teaching, Vol. 25 No:3-4 s. 85-118
- Jolliffe, J.W. (2015) Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. Education 3–13, Vol. 43, No. 1, s. 70–82.
- Karnes, M., Collins, D., Maheady, L., Harper, G.F. ve Mallette, B. (1997). Using Cooperative Learning Strategies to Improve Literacy Skills in Social Studies. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, Vol: 13, s.37-51.
- Lehraus, K., (2015). How to integrate cooperative skills training into learning tasks: an illustration with young pupils' writing. Education 3-13- International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Vol:43, No:1, s.55-69.
- Leonard, J. Ve McElroy, K., (2000). What One Middle School Teacher Learned About Cooperative Learning. Journal of Research in Childhood Education Vol. 14. No.2 s.239-245.
- Marr, M.B., (1997). Cooperative Learning: A Brief Review. Reading and Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficulties Vol:13 s.7-20.
- McKeown, J., (2015). Informing Preservice Teacher Education Pedagogies through In-Service Professional Development on Cultural Diversity in Turkey. International Teacher

- Education: Promising Pedagogies (Part B) Advances in Research on Teaching, Vol: 22, s.161-177.
- Meşeci-Giorgetti, F., (2017). Çok kültürlü Sınıf Ortamlarında Karşılaşılan Zorluklar, Fırsatlar ve Öneriler. ArtSanat Cilt.1 No.1 s.806-816.
- O'Byrne, B.J. 2003. The paradox of cross-age, multicultural collaboration. Journal of Adolescent & Adult Literacy 47, no. 1: 50–63.
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P. Ve Fortuin, J., (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, noncooperativeness, and interethnic bias in multiethnic elementary schools. Educational Psychology Vol. 28, No. 2, s. 211–221.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., & Miller, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. Journal of Educational Psychology, 95, 240–257.
- Siegel, C., (2005). Implementing a Research-Based Model of Cooperative Learning. The Journal of Educational Research. Vol: 98, No:6, s.339-349.
- Slavin, R. E. 1995. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. 2nd ed. Boston, MA:Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E., (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. Theory Into Practice, 38(2), 74-79.
- Slavin, R. E. 2010. "Cooperative Learning." In International Encyclopedia of Education, edited by E. Baker, P. Peterson, and B. McGaw, 3rd ed., 161–178. Oxford: Elsevier.
- Slavin, R. 2013. "Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research." In Handbook of Psychology, edited by W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner, Vol. 7, 2nd ed., 199–212. Hoboken, NJ: Wiley.
- Slavin, R. E., (2015). Cooperative Learning in Elementary School. Education 3-13. Vol: 43, No: 1 s. 5-14.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- Tabatadze, S., (2015). Teachers' approaches to multicultural education in Georgian classrooms. Journal for Multicultural Education. Vol. 9 No. 4, s. 248-262.
- Topping, K.J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, Murray, P., ve Karagiannidou E. (2011). Cooperative learning in science: intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*. Vol. 29, No. 1, s. 91–106
- UNHCR-The UN Refugee Agency (2015). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Sık Sorulan Sorular. www.results.unhcr.org.tr (20.07.2016).

EMT Tarafından Belirlenen Çeviri Edinci Modelinin Lisans Düzeyindeki Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinde İncelenmesi: Trakya Üniversitesi Örneği

Esra Nur ACAR

Trakya Üniversitesi,

Yazışmadan sorumlu yazar: esranursozbilici@trakya.edu.tr

İnönü KORKMAZ

Trakya Üniversitesi

Öz: Bir bilim dalı olarak Çeviribilimin kurulmasından bu yana çeviri ve çeviri edinci tanımı ile türleri konusunda tartışmalar süregelmiş ve çeşitli adımlar atılmıştır. Bu adımların genel anlamda üç konu üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bunlardan birincisi, çeviri edincinin tanımlanmasını ele alırken bunun alt başlıklarına odaklanan araştırmalardır. İkincisi, çeviri edincini çeviri eğitimi müfredatının önemli bir çıktısı olarak değerlendiren ve bunu başarmanın yollarını irdeleyen araştırmalardır. Üçüncüsü ise, bu edincin öğrenciler tarafından kazanımını değerlendirmeye yönelik araştırmalardan oluşmaktadır. Günümüze değin ortaya atılmış çeviri edinci modelleri arasında Albrecht Neubert'in, Christina Schäffner'in ve Mine Yazıcı'nın çeviri edinci modelleri bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, araştırma projesi kapsamında öne sürülen çeviri edinci modelleri arasında da PACTE, TransComp ve EMT modelleri bulunmaktadır. PACTE çeviri edinci modeli bu çalışma kapsamında uygulayacağımız EMT çeviri edinci modelinin temelini oluşturmaktadır. Çeviri edinci üzerine yapılan çalışmaların en önemlisi ve geçmiş çabaları birleştiren ve genişletici nitelikte olanı, EMT tarafından öne sürülen ve çeviri edincine yönelik bir çerçeve sunan modeldir. EMT'nin amacı, Avrupa Birliği bünyesindeki çeviri sektörüne yönelik kurumlar ile çeviri eğitimi sunan yükseköğretim kurumları arasında bir eşgüdüm oluşturmaktır. Bu bağlamda, çeviri edincine yönelik altı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; kişilerarası ve üretim boyutlarını inceleyen "Çeviri Hizmeti Sağlama Edinci", çalışma dillerinin yapı ve geleneklerini anlayabilmek ve dillerdeki değişimlere duyarlılık geliştirmeyi kapsayan "Dil Edinci", toplumdilbilimsel ve metinsel boyuta odaklanan "Kültürlerarası Edinç", bilgi ve belgeleri tanımlayabilme ve terim ve belge araştırabilme boyutlarını içeren "Bilgi Araştırma Edinci", özel alan bilgisine sahip olma ya da araştırabilme boyutlarını içeren "Konu Edinci" ve çeviri amaçlı yazılım, veri tabanı ve teknoloji araçlarını kullanabilme boyutunu içeren "Teknolojik Edinç". Bu çalışmanın amacı, Trakya Üniversitesi Mütercim Tercümanlık bölümünde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin EMT'nin sağladığı çerçeve bağlamında belirlenen edinçler üzerine farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda çalışmanın örnekleme Mütercim Tercümanlık birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Böylece öğrencilerin dört yıllık lisans eğitimi süresince bu edinçlere yönelik kazanımları karşılaştırmalı olarak anket yöntemiyle değerlendirilecek ve bu konuda ileriye dönük öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Madenciliği Edinci, Çeviri Edinci, Çeviri Eğitimi, Dil Edinci, Kültürlerarası Edinç.

Abstract: Since the foundation of translation studies as an independent discipline, there have been discussions on the definition and types of translation and translation competence, and many steps have been taken regarding this issue. These steps can be claimed to centre upon three points, the first one of which is the definition of translation competence and its sub-titles. The second one is the researches that evaluate translation competence as an important outcome of translation education curriculum and examine the ways to achieve it. The third one is the researches evaluating the acquisition of this competence by students. Translation competence models up to day include the models suggested by Albrecht Neubert, Christina Schäffner and Mine Yazıcı. In addition,

translation competence models suggested within the scope of research projects include Pacte, TransComp and EMT models. PACTE model is the basis for EMT translation competence model, which we will apply within the present study. The model suggested by EMT is one of the most important studies on translation competence, presents a frame for translation competence and has the quality of unifying and expanding past efforts on this subject. EMT aims to create cooperation between institutions in translation sector within the body of European Union and higher education institutions giving translation education. Within this context, six categories regarding translation competence are formed. These are “Translation Service Provision Competence”, which includes interpersonal and production dimensions, “Language Competence”, which covers the understanding of structures and conventions of all working languages and developing sensitivity for changes in languages, “Intercultural Competence”, which focuses on sociolinguistic and textual dimensions, “Information Mining Competence”, which includes identifying knowledge and documents and researching terms and documents, “Thematic Competence”, which is having or researching professional field knowledge and “Technological Competence”, which includes the dimensions to use translation- oriented software, databases and technologic tools. The present study aims to determine the awareness levels of undergraduate students in Trakya University, Translation and Interpretation Department regarding translation competence frame suggested by EMT. Within this scope, the sample of the study includes freshmen and senior students of Translation and Interpretation Department. Therefore, the acquisitions of students within four years of education regarding these competences will be compared and evaluated via survey method and future suggestions will be made.

Keywords: Translation Competence, Translation Education, Information Mining Competence, Language Competence, Intercultural Competence.

Giriş

Çeviri yapılabilmesi için belirli bir bilgi ve beceri birikimi gerektiği yadsınmaz. Bu gerekli bilgi ve beceri birikimi çeviri edinci olarak adlandırılmaktadır. Bu edinçler, doğuştan geleme özelliği taşımalarından ziyade, öğrenilebilir ve öğretilirler. Dolayısıyla, öğrencilere çeviri edinci sağlama, bu edinçleri güçlendirme ve geliştirme, Mütercim-Tercümanlık ve Çeviribilim Bölümlerinin temel amaçlarından birini oluşturmasının yanı sıra, birçok araştırmanın da konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda çeviri edincine yönelik birçok model öne sürülmüştür. Pym bu modelleri “iyi bir çevirmenin belirli kişisel niteliklerin yanı sıra hakkında bilgi ve yeteneğe sahip olması gereken çeşitli alanlar” olarak tanımlamaktadır (Pym 2013, 483). Bunların en önemlilerinden biri mevcut araştırmamızın temel aldığı EMT Çeviri edinci modelinin temelini oluşturan PACTE Çeviri Edinci modelidir.

PACTE araştırma grubu, Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation yani Çeviri Edinci Edinimi Süreci ve Değerlendirmesi kısaltmasıdır (Group 2003, 43). 1997 Ekim ayında kurulmuştur ve yabancı dile ve yabancı dilden yapılan yazılı çevirilerde Çeviri Edinci Edinimini araştırmayı amaçlamaktadır (ibid.).

PACTE araştırma grubunun araştırma alanları,

- Yazılı çeviride çeviri edincini ve edinimini görgül ve deneysel tabanlı olarak araştırmak,
- Çeviri eğitimi,
- Çeviribilimde görgül ve deneysel araştırmalar,
- Çeviri araştırmalarında yeni teknolojilerin kullanımı şeklinde ifade edilebilir (Eser 2015).

PACTE Grubu belirtilen araştırmalarının sonucunda şu şekilde bir çeviri edinci modeli ileri sürmüştür (Group 2003, 60).

Bu şekle göre,

İki dillilik alt edinci:

- a) İki dil arasında iletişim kurabilmek için gerekli süreç bilgisi,
- b) Dil kullanımsal/ edimsel
- c) Toplumdilbilimsel bilgi
- d) Metinsel
- e) Sözlük bilgisi

Dildışı Alt edinci

- a) Dünya ve genel kültür üzerine betimleyici bilgi
- b) Ansiklopedik bilgi
- c) Konu bilgisi

Çeviri Bilgisi Alt edinci

- a) Çevirinin işlevi
- b) Çeviri süreçleri
- c) Çeviri kuram ve stratejileri
- d) Çeviri sorunları
- e) Hedef kitle, çeviri pazarı, müşteriler vb. hakkında bilgi

Araçsal alt edinç

- a) Sözlük
- b) Ansiklopedi
- c) Dilbilgisi kitapları
- d) Koşut metin bilgisi

Stratejik Alt- Edinç

- a) Çeviri sürecini planlama
- b) Çeviri sürecini değerlendirme
- c) Çeviri sorunlarını belirleme ve çözüm önerileri getirmek

Psiko-Fizyolojik Bileşenler

- a) Bellek, algı, dikkat ve duygu gibi bilişsel bileşenler,
- b) Zorluklara karşı direnme,
- c) İsteklilik

- d) Motivasyon
- e) Yaratıcılık
- f) Akıl yürütme,
- g) Analiz ve sentez.

PACTE tarafından öne sürülen çeviri edinci modelinin sonuçları günümüze değin doğrulanmış olsa da ve bu model en çok test edilen çeviri edinci modeli olsa da (Isabelle Rebert 2016), geliştirilmeye açıktır. Buna yönelik adımlardan bir tanesi de, Avrupa Komisyonu DGT (Directorate General for Translation- Çeviri Genel Müdürlüğü) tarafından kurulan EMT Uzman grubu tarafından öne sürülen çeviri edinci modelidir.

Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonunun bu yönde bir adım atmasının nedenleri arasında, uzun süredir çok dillilik üzerine ilerlemeler kaydetmesi, dolayısıyla nitelikli çevirmen ihtiyacının artması, üst düzey dil hizmetlerine AB ve küresel çapta hızla büyüyen ihtiyaç ve resmi Avrupa dillerinin 23'e yükseltilmesi gösterilebilir.

EMT tarafından, öğrenci ve eğitimciler ve kurumlar arasında hareketlilik ve işbirliği sağlayıp güçlendirmek amacıyla nitelikli çevirmen eğitimi ihtiyacı gündeme gelmesinden dolayı bir çeviri edinci modeli öne sürülmüştür. EMT'ye göre çeviri edinci şu şekilde tanımlanmaktadır (akt. Eser 2015, 63)

“Çeviri edinci kavramı ile belli şartlar altında belli bir işi yerine getirmek için gerekli olan yetenek, bilgi, davranış ve know-how (teknik bilgi)’ın toplamı kastedilmektedir.”

Buna bağlı olarak öne sürülen model şu şekildedir (Eser 2015, 63):

Bu modele göre edinçleri açıklayacak olursak;

Dil Edinci:

- a) A dili ve öteki çalışma dillerinin yapı ve geleneklerini anlayabilmek
- b) Dillerdeki değişimlere duyarlılık geliştirebilmek.
- c) Kültürlerarası Edinç: Toplumdilbilimsel boyut ve metinsel boyuttan oluşmaktadır
- d) Toplumsal, coğrafi, tarihsel ve biçimsel nedenlerle oluşan dil farklılıklarında anlam ve işlevi tanıyabilmek,
- e) Belirli bir topluluğa yönelik etkileşim kurallarını tanımlayabilmek.
- f) Bir metnin makro yapısını ve genel tutarlılığını çözümleyebilmek
- g) Metnin metinlerarası doğasını kabrayabilmek, sorunlarını değerlendirip çözüm önerileri getirebilmek ve özetleyebilmek.

e) Metin oluşturmada kültürler farklılıkları gözlemleyip, metin türü geleneklerine göre metin oluşturabilmek.

Bilgi Araştırma Edinci:

a) İhtiyaç duyulan bilgi ve belgeleri tanımlayabilmek

b) Terim ve belge araştırma stratejileri geliştirebilmek

c) Belge arşivleyebilmek

Konu Edinci:

a) Bir belgenin konusunu anlayabilmek için bilgi araştırabilmek

b) Uzmanlık alanlarında ve uygulamalarında bilgi edinebilmek

c) Merak, analiz ve özet ruhu geliştirebilmek

Teknolojik edinç:

a) Çeviri amaçlı yazılım kullanabilmek

b) Veritabanı oluşturup, yönetebilmek

c) Farklı formatlarda çeviri yapabilmek

d) Yeni teknolojik araçlara uyum sağlayabilmek

Çeviri Hizmeti Sağlama Edinci: Tüm diğer alt edinçleri kapsar niteliktedir ve kişilerarası ve üretim boyutlarında ele alınmıştır.

a) Çevirinin toplumsal boyutunun farkında olmak

b) Müşterilerle iş görüşmesi yapabilmek, Pazar ve müşteri gereksinimlerini bilmek ve bu gereksinimleri karşılayabilmek

c) Zaman, stres, iş ve bütçe planlaması yapabilmek

d) Teslim tarihi ve diğer yükümlülüklerle uymak

e) Çeviri hizmeti sağlama standartlarını bilmek

f) Takım içinde çalışabilmek

g) Çeviri kararlarını gerekçelendirebilmek, uygun stratejiler uygulayabilmek

h) Son okuma ve düzeltme süreçlerini uygulamak

i) Kalite standardı oluşturabilme ve izleyebilmek.

Yöntem

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere, hangi anabilim dalında olduklarına, kaçınıcı sınıfta okuduklarına ve mezun olduktan sonra hangi alanda çalışmak istediklerine yönelik kişisel bilgi formu doldurtulmuştur. Ardından 5li Likert tipinde Oktay Eser (2015) tarafından referans amaçlı kullanım için hazırlanan öne sürülen çeviri edinci modellerini tek çatı altında toplamayı amaçlamış Çeviri Eğitime Yönelik Çeviri Edinci Değerlendirme Anketi, EMT tarafından öne sürülen çeviri edinci modeline uyarlanarak öğrencilere uygulanmıştır.

Değerlendirme

Kişisel Bilgi Formu

Ankete 117 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %50,4'ü (n=59) İngilizce, %34,2'si (n=40) Almanca ve %15,4'ü (n=18) Bulgarca Mütercim- Tercümanlık Anabilim Dalındandır.

Ayrıca katılımcıların %52,1'i (n=61) 1. Sınıftayken %47,9'u (n=56) 4. Sınıfta okumaktadır.

Katılımcıların cinsiyetlerine baktığımızda %53'ü (n=62) erkekken, %47'si (n=55) kadındır.

Katılımcıların mezun olduktan sonra hangi alanda çalışmak istediklerine bakacak olursak;

Katılımcıların %38,5'i (n=45) mezun olduktan sonra çevirmen olarak çalışmak istiyorum, %9,4'ü (n=11) çeviri işletmesi kurmak istiyorum, %29,1'i (n=34) üniversitede akademisyen olarak çalışmak istiyorum,

%9,4'ü (n=11) redaktör/editör olmak istiyorum ve %22,2'si (n=26) başka bir alanda çalışmak istiyorum seçeneğini seçmiştir.

Çeviri Eğitimine Yönelik Çeviri Edinci Değerlendirme Anketi

Katılımcıların anketten aldıkları puan ortalamasını cinsiyete göre değerlendirdiğimizde, kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

Katılımcıların anketten aldıkları puan ortalamasını anabilim dallarına göre karşılaştırdığımızda, İngilizce Mütercim Tercümanlık ve Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Dolayısıyla çeviri edinci modelinin alt edinçlerinden bu anabilim dallarına okuyan öğrenciler tarafından benzer puanlar aldıkları söylenebilir.

Ancak İngilizce Mütercim Tercümanlık ve Bulgarca Mütercim Tercümanlık, ve Almanca Mütercim Tercümanlık ve Bulgarca Mütercim Tercümanlık arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farkları alt edinçler bağlamında inceleyecek olursak, İngilizce ve Bulgarca Anabilim Dalı arasında Dil edinci, Kültürlerarası edinç, Konu edinci, Bilgi araştırma edinci ve çeviri hizmeti sağlama edinçleri arasında İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim dalı lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu fark en fazla konu alt edincinde görülmüştür ve Bulgarca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencileri bu alt edinç için ortalamının altında puan almışlardır. Sadece teknolojik alt edinçte iki anabilim dalı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Almanca ve Bulgarca Anabilim Dalları çeviri edinci modelinin alt edinçlerine göre karşılaştırıldığında dil alt edinci ve bilgi araştırma alt edinci arasında anlamlı farklılık

gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Diğer alt edinçler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Anketten alınan puanların ortalamasına bakıldığında bwerweu anabilim dallarındaki öğrencilerin en düşük puanları konu alt edincinden aldıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıları okudukları sınıflara göre karşılaştıracak olursak, sadece kültürlerarası alt edincinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Dil alt edinci, konu alt edinci, teknolojik alt edinci, bilgi araştırma alt edinci ve çeviri hizmeti sağlama alt edinci arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların anket puanları ortalamasına baktığımızda en büyük farkın konu alt edinci ve çeviri hizmeti sağlama alt edinçlerinde olduğunu gözlemlemekteyiz.

Sonuç

Anabilim Dalları arasında anlamlı farkların bulunmasından, özellikle konuşan sayısının görece az olduğu dillerde, İngilizce ve Almanca gibi yaygın dillere nazaran öğrencilerin edinç edinimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Birinci sınıf ve son sınıf karşılaştırmalarından, birinci sınıfların çeviri edinci konusunda yeterli görmedikleri söyleyebiliriz. Bunu en belirgin olarak uzmanlık alanı çevirilerini kapsayan konu alt edincinde gözlemleyebiliriz. Ancak dört yıllık mütercim-tercümanlık eğitiminin ardından öğrencilerin bu edinçleri ortalamının üstünde bir düzeyde edindiklerini görmekteyiz.

Birinci ve dördüncü sınıflar arasındaki bir diğer büyük farkın çeviri hizmeti sağlama alt edincinde olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda

birinci sınıfların, müşteriler ile görüşme, pazar gereksinimlerini karşılaşma, zaman ve stres yönetimi, ve çeviri hizmeti ile ilgili standartları bilme gibi edinimleri henüz kazanmadıklarını söyleyebiliriz.

Dördüncü sınıflar en düşük ortalamayı (3,3) konu alt edincinden elde ettiklerinden ötürü, mütercim- tercümanlık müfredatlarında uzmanlık alanlarına yönelik derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Eser, O. (2015). Çeviribilimde Edinç Araştırmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Isabelle Rebert, A. R. (2016). Towards a Model of Translation Revision Competence. The Interpreter and Translator Trainer, 1-31.

PACTE Group (2003). Building a Translation Competence Model. E. Alves içinde, Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research (s. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.

Pym, A. (2013). Translation Skills-Sets in a Machine Translation Age. Meta, 58(3), 487-503.

Locke'un Liberalizminde Mülkiyet Kavramı

Abdullah KÂHYA

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü YL Öğrencisi.

E-mail: abdullah.kahya@ogr.sakarya.edu.tr

Öz: Locke'a göre yeryüzü ve üzerindeki her şey insanoğluna ortaklaşa verilmiştir. Normal şartlarda ortakların her biri herhangi bir şeyi sahiplenmek için diğer bütün ortakların rızasını almak zorundadır. Ancak böyle bir durum insanların aklıktan ölmesine neden olur, çünkü her bireyin yiyeceği bir elma için dahi milyarlarca insanın tek tek rızasını alması gerekir. Söz konusu ortaklığa rağmen diğer insanların rızasını arama koşulu kişinin emeği sayesinde kalkabilir. Böylece birey, elde ettiklerinden başkalarına da bıraktığı ve ürünleri israf etmediği sürece diğerlerinin rızasını aramaksızın mülkiyet edinebilir. Ancak paranın bulunmasıyla insanlar malvarlıklarını olağanüstü bir şekilde genişletmiştir. Sözleşme ile birlikte elde edilen bu mülkler devletin koruması altına alınır. Ancak diğer insanların yaşamlarını tehlikeye sokacak miktarda edinilen mülkiyet, temel doğa yasası gereği sınırlandırılır ve gerekli düzenlemeler yapılır.

Anahtar Kelimeler: Doğa Yasası, Doğa Durumu, Mülkiyet, Emek, Sözleşme, Rıza

Abstract: According to Locke, the earth and everything on it were given to man in common. Under normal circumstances, each of the partners has to take advantage of all the other partners to own something. However, such a situation causes people to die from hunger, because even for an apple that every person will eat, he has to gain the individual consent of billions of people. In spite of this partnership, the condition of gaining other people's consent can be lifted by the help of someone's labor. Thus, a person may acquire property without seeking the other's consent as long as he leaves others what he has obtained and does not waste the products. But with the introduction of money, people have expanded their property of ownership uncommonly. These properties obtained with the contract are protected by the state. However, the property acquired in such a way as to jeopardize the lives of other people is restricted to the requirement of basic natural law and the necessary regulations are made.

Keywords: Natural Law, State of Nature, Property, Labor, Contract, Consent.

GİRİŞ

Bir devletin liberal olup olmadığına esas itibarı ile o devletin mülkiyete ilişkin yapmış olduğu düzenlemelere bakılarak karar verilebilir. Bu açıdan Locke'un liberalizmi incelendiği takdirde özellikle günümüz liberallerinden farklı olarak mülkiyette müdahaleci bir anlayışa

sahip olduğu görülecektir. Oysa liberal anlayışın birçok temsilcisinin, mülkiyet edinme hakkının sınırsız ve mülkiyetin mutlaklığını savunurken, kuramlarını Locke'a kadar götürmeleri neredeyse mutad hale gelmiştir. Esasen kapitalizmin getirdiği hazzın da etkisiyle bu türden denetimsiz mülk anlayışını

savunmak oldukça kolay görünmektedir. Dahası mülkiyet edinmenin sınırları ve düzenlenmesi ile ilgili olarak, Locke'un felsefesinden hareketle birbirlerine oldukça zıt görüşleri farklı tonlarda da olsa savunulabilmek mümkündür. Buna mukabil Locke'un denetimli mülkiyet anlayışını ortaya koyan çalışmaların başlıca sorunu ise genellikle konunun doğa durumu ile bağlantısını yeterince kuramamış olmalarıdır. Bu çalışmada Locke'un mülkiyete bakışındaki ana noktalar 'insanın mümkün olduğunca korunması gerekir' şeklinde açıklanan 'temel doğa yasası'nı esas alarak ele alınacaktır.

1. Sivil Toplum Öncesi Mülkiyet

Locke'un mülkiyet kuramı sivil toplum öncesi olarak ifade edilen doğa durumu ile sivil toplum sonrası dönem olmak üzere iki ana başlık altında incelenmelidir. Ancak emeğin dışlayıcı etkisi ve paranın keşfi gibi iki ana unsurun sürece dâhil olması ile Locke'un mülkiyet anlayışının ana omurgasının şekillendiği görülür. Çünkü söz konusu etkenler her iki dönemde de birbirlerine göre önemli farklılıkları beraberinde getirir. Mülkiyetin doğa durumundan türetilmesi için öncelikle bireyin doğa durumundan toplumsal sözleşmeye gelene kadar geçirdiği aşamaları kısaca değerlendirmek gerekmektedir.

Locke'a göre insanlar doğa durumu sürecinde iken yani devlet kurulmadan önce, adına doğa yasaları denilen bir tür akli buyruk altında yaşarlar. Doğa yasası, ahlaki olarak iyi olmak, erdemli olmak, tek iyi gibi kavramlarla özdeşleştirilebilen buyruklardır ve bize doğanın verdiği ışıqla keşfedilebilir yapıdadırlar. Tanrı iradesinin bir buyruğu olduğu ve doğaya neyin uyup neyin uymadığını gösterdiği için de emredici yani bağlayıcıdır. Doğa yasalarının bağlayıcılığını reddetmek, insanların üzerinde

anlaştıkları pozitif yasaları da geçersiz kılacaktır. Çünkü pozitif yasalar yaptırım güçlerini doğa yasalarının zorlayıcı gücünden alırlar. (Locke, 1999). Tüm doğa yasalarının kendisinden türetildiği tek bir temel doğa yasası vardır. Bu yasa 'insanın mümkün olduğunca korunması' gerektiği ilkesidir (2012b: 17). Burada bahsi açılan temel doğa yasasının önemine binaen mim koymak gerekir. Çünkü sözleşme ile kurulan sivil toplum durumunun her aşamasında doğa durumu ve yasalarının izi sürülebilir olmalıdır.

Doğa yasalarından hareketle Locke'un doğa durumu tasarımı insan hakkında alabildiğine pozitif bir tablo çizmektedir. Bu ortam, insanların birbirleri ile özgürce ve dostça yaşayabildiği; komşuluk, kardeşlik, dayanışma, barınma gibi ihtiyaçlarının rahatlıkla giderilebildiği bir huzur ortamıdır. Doğa durumunun tüm bu olumlu yönlerine rağmen insanlar bazı endişe ve olumsuzluklardan dolayı doğa durumundan çıkıp, sözleşme yolu ile sivil toplum durumuna geçerler. Örneğin doğa durumu herhangi bir anlaşmazlık nedeniyle her an bir savaş durumuna dönüşebilir. Böylesi bir savaş durumunda başvuru yapılacak bir yargı makamının olmaması nedeniyle, saldırgan tarafın tutumundan vazgeçinceye ya da diğerleri eliyle bertaraf edilinceye kadar çıkan savaş durumu devam eder. İşte sivil ya da diğer adıyla siyasal yönetime geçmenin en önemli nedenlerinden birisi, doğa durumunun her an savaş durumuna dönüşme tehlikesinden kaçınma isteğidir. Bu sayede sorunlara çözüm sağlayabilecek bir otoritenin kurulması ile tehlikenin büyümesi engellenmiş ve savaş durumu dışlanmış olur. Bunun yanında sözleşme yoluyla sivil toplum durumuna geçmenin bir diğer nedeni de doğa durumunda iken, yasaların yürütme iktidarının tek tek her bireyin elinde olmasıdır. Dolayısıyla herkesin

diğeri kadar yargıç, diğeri kadar asker, diğeri kadar hükümranlığa sahip olduğu bir ortamda sık sık adaletten sapma riski ortaya çıkar. Bir başka neden ise doğa yasalarının açık ve anlaşılır olmasına rağmen yerleşik halde ve yazılı olarak bulunmaması yani yasaların kurumsallaşmamış olmasıdır. Ayrıca ihtilaflar karşısında söz konusu doğa yasalarını uygulayabilme adına herkesin başvuru yapabileceği ortak bir yargı yolunun yokluğu sivil toplum durumuna geçmeyi etkileyen sebeplerdendir. Birçok ayrıcalığına rağmen doğa durumunun bu eksikleri, Locke'un geniş kapsamda mülkiyet olarak adlandırdığı özgürlük, servet ve yaşamın güvenliğini her an gelebilecek tehlikelere açık hale getirir. İnsanlar her an doğabilecek bu güvensizlik halinden kaçınmak ve mülkiyetlerinin korunmasını sağlamak için sivil/siyasal toplum durumuna geçer (Locke, 2012b: 17-82).

Doğa durumundan sivil toplum durumuna geçen bireyin gerekçelerinden birisi de mülkiyetini korumak olduğuna göre demek ki mülkiyet ve mülkiyet hakları, daha devlet kurulmadan önce doğa durumunda iken ortaya çıkmış olmalıdır. Bununla birlikte sıklıkla tekrarlandığı ve bugün alışık olduğumuz aksine Locke, 'mülkiyet' kavramını günümüzün geleneksel anlayışı olan mal-mülk edinmeden daha geniş olarak yaşam, özgürlük ve servet olarak kullanır ve bunu yeri geldikçe hatırlatır. Locke, şöyle der:

“... İnsanın benim genel olarak Mülkiyet adıyla adlandırdığım, Yaşamlarının, Hürriyetlerinin ve Servetlerinin karşılıklı Korunması için önceden birleşmiş bulunan ya da birleşme fikrine sahip olan diğer İnsanlarla birlikte bir Topluma katılmayı amaçlaması ve bunu istiyor olması nedensiz değildir” (2012b: 81).

Mülkiyet kavramının bu geniş kullanımı yalnızca Locke felsefesine ait bir terminoloji olmaktan ziyade Roma İmparatorluğu'ndan 18. yüzyılın sonlarına kadar hayat, özgürlük ve servet edinmenin bölünmez bir bütünü olarak anlaşılmıştır. Bu yönü dikkate alındığında, mülkiyet kavramı Locke'tan sonra da bir süre daha aynı manaya gelecek şekilde kullanılmış, sermaye biriktirmek ya da sınırsızca biriktirmiş olmak için biriktirmek gibi bir anlamda kullanılmamıştır (Sartori, 1996: 408). Mülkiyet kavramının diğer kullanımları farklı çalışmaların konusu olduğu için bu çalışma daha çok mülkiyetin servet edinme ile ilgili anlamını ele almaktadır. Peki, mülkiyetin kökeni nedir ve insanlar neden bir şeyler edinmeye ihtiyaç duyarlar?

Locke'a göre mülkiyet, her bir bireyin yaşam ve rahatını sağlayabilmesi için zorunlu olarak herhangi bir varlığı kullanma hakkı ile doğmasından kaynaklanır. Buna gereksinim ilkesi denilmektedir. Tanrı, insanları kendi varlığını koruma ve yaşamını devam ettirme isteği ile donatarak, onları kendi düzenine itaat etmeleri için yaratmıştır. İnsan da bu sayede duyu ve aklını kullanarak -ki o akıl tanrının insandaki sesidir- gereksinimlerini giderme amacı ile yeryüzündeki ast varlıkları kullanmaya yönelir. Hatta bu bağışı Tekvin 28. ve 29. ayetlerde de görmek mümkündür. Ancak bu ayetler olmasaydı da yaratıkların ast varlıkları kullanım hakları açık ve anlaşılır bir durumdur. Çünkü insandaki, varlığını ve yaşamını sürdürme isteği akıl yoluyla bize öğretilmiştir. Böylece insanoğlunun yeryüzünün ve üzerindeki insanların mülkiyet hakkı, kişinin kendi varlığını sürdürmek ve bunu sağlayabilmek için kendine yararlı olduğuna inandığı şeyleri kullanma gereksiniminden doğar (2015: 90-96).

Peki, doğa durumunda iken mülkiyet edinilecek varlıkların sahiplik durumu nedir? Locke'a göre

gerek doğal akıl yoluyla gerekse Tanrı vahyi ile iyi bilinmektedir ki yeryüzü ve üzerindeki her şey insanoğluna *bol* miktarlarda ortaklaşa verilmiştir ve bunların tamamı insanlığın ortak malıdır. Çünkü doğan her bireyin korunma, yeme, içme gibi doğanın diğer nimetlerinden faydalanma hakkı vardır. Dolayısıyla yeryüzünün kendiliğinden oluşan tüm ürünleri, yeryüzünde yaşayan hayvanlar ve yeryüzü toprağı ortaklaşa olarak herkese aittir (2012b: 23-26). Mülkiyet edinilecek yeryüzü nimetlerinin herkese rahat rahat yetecek şekilde bol miktarda olması ve bütün bu ürünlerin herkesin ortak malı olması doğa durumunun bir çeşit komünist mülkiyet yapılanması üzere olduğunu çağırıştırır. Ancak Locke, komünist mülkiyet tipinin çok daha ötesine geçer.

Ana hatları itibarı ile Özel, Kolektif ve Ortak Mülkiyet olmak üzere üç tip mülkiyetten bahsedilebilir. Örneğin güneş ışığı ve hava gibi kaynaklar ortak mülkiyet olarak görülürken, yeme içme gibi kişisel kullanım eşyaları ise özel mülkiyettir. Demiryolu, hava ve karayolu gibi şeyler de kolektif mülkiyete örnektir. Locke'un doğa durumunda iken varlıkların sahipliğine dair atfettiği konum ise, güneş ışığı ve hava örneğinde olduğu gibi bunların tamamının insanlığın ortak mülkiyeti olduğunu savunmasıdır. Buna göre tüm bireyler, var olan tüm nimetlerden eşit olarak faydalanma hakkına sahiptir. Her insan böyle bir hak içerisinde doğduğu için ayrıca bir şey yapmasına da ihtiyaç yoktur. Bu yüzden ortak mülkiyet, herkese ait olan bir varlığın kullanım hakkının engellenemeyeceği gerekçesi ile kapsayıcı bir hak olarak adlandırılabilir. Bu yapı içerisinde kimse kimseyi bir varlığın kullanım hakkından dışlayamaz. Buna karşılık özel mülkiyet ise dışlayıcı bir hak olması ile ön plana çıkar. Çünkü özel mülkiyet üzerindeki hak sahibi, diğer kişilerin tamamını bu hakkın içeriğinde

olan şeylerin kullanımından dışlayabilir. Şu halde sorulması gereken şey tüm insanların ortak kullanım hakkı olan ürünlerin nasıl olup da kişisel kullanıma yani özel mülkiyete çevrilebildiğidir? Özel mülkiyet sistemi maddi şeylerin kime, ne zaman ve hangi şartlar altında ait olabileceği varsayımlarına ve kaynakların dağılımını belirleme esasına dayanır. Burada iki temel zorluk bulunmaktadır. İlki, kişi-şey ilişkisinin nasıl kurulabileceğini belirleme zorluğunda yatar. Örneğin bir kişinin bir bisiklet üzerinde özel mülkiyeti olduğu iddia edilsin. Peki, bu kişi ile bisiklet arasındaki ilişki nasıl sağlanacaktır? Şurası açıktır ki bisikletin bireye karşı herhangi bir sorumluluk ya da bağımlılık ilişkisi olduğu iddia edilemez. Çünkü aracın birey ile böyle bir bağ kurma yeteneği yoktur. Bu tür sebeplerden ötürü özel mülkiyetin tanımlanamaz olduğu dahi iddia edilmiştir. İkinci zorluk ise diğer ortakların onayını almadan özel mülkiyetin mümkün olup olmamasıdır. Normal şartlar altında ortaklaşa olduğu iddia edilen mallarda, kişinin herhangi bir şeyi tüketmek için diğer bütün ortakların rızasını almak zorundadır. Aksi bir durum hırsızlık olarak değerlendirilir. Ancak böyle bir kuralın uygulanmaya çalışılması insanların açlıktan ölmesine neden olacaktır. Çünkü yenilecek bir elma için dahi milyarlarca insanın tek tek rızasını almak gerekir. Bu da mümkün olamayacağı için insan yaşamını imkânsız hale getirmektedir (Bakırcı, 2004: 134-167).

1.1. Özel Mülkiyetin Başlatıcısı Olarak Emek

Locke, bu iki sorunun da çözümünü, kişinin kendi emeğini maddi varlıklara katmasıyla aşmayı dener. Buna göre, gerek doğanın bizlere sunmuş olduğu yemişler ve hayvanların mülkiyeti gerekse toprağın mülkiyeti, insanın o şeye emeğini katması ile sağlanmış olur. Ancak doğadaki herhangi bir nesneye ya da toprağa

emeğin katılması ile nasıl olur da o şey mülkiyet olarak kazanılır? Emeğin söz konusu ortaklaşa olan bir nesneyi özel mülkiyete dönüştürme gücü nereden kaynaklanır? Locke, bu tür sorulara insanın özüne ilişkin bir dizi önermeden yola çıkarak cevap verebilmeyi umar. İlk olarak her insan dünyaya kendi kişinin mülkiyetine sahip olarak gelir ve bu mülkiyet üzerinde kişinin kendisinden başka hiç kimsenin hakkı yoktur. Buna bağlı olarak bedeninin emeği ve ellerinin işi ise yalnızca kendisine aittir. Doğanın kendiliğinden sunmuş olduğu herhangi bir şeye emeğin eklenmesi, ona doğanın kattığından daha fazlasını eklemek demektir. Kişi bunu yaparak o şey ile doğal olanlar arasına bir ayrım koymuş olur. Böylece insanlığın ortaklaşa olarak sahip olduğu şeylere, insanın kendi özünden bir parça olan emeği katmasıyla/eklemesiyle, o şeyde doğa durumunun tüm insanlara sağladığı ortaklaşa olma durumu sona erer ve o şey artık kişinin özel mülkiyeti haline gelmiş olur. Örneğin bir geyik ormanda gezdiği sürece herkesin ortak malı iken birisi onu avladıktan sonra artık ortak kullanım hakkı sona erer ve geyiğin mülkiyeti, onu emeği ile avlayanın mülkiyetine geçer. Veya doğada kendiliğinden yetişen meyve ve sebzeler, yalnızca onu toplayan kişinin olur. Aynı şey toprak mülkiyeti için de geçerlidir. Kişinin, sürüp ekmesi ile ıslah etmiş olduğu toprak parçası da onun mülkiyeti haline gelir. Bu sayede doğanın kendiliğinden sunduğu ürünlerin, hayvanların ve toprağın özel mülk edinilmesi için ortakların onaylarının alınması gerekmez. Aksi takdirde ortaklaşa olan şeylerin kullanımı mümkün olmayacaktır (Locke 2012b: 24-27). Kişinin kendi varlığına mündemiç halde bulunan bedeninin emeği ve ellerinin işini dış dünyaya aktarması ile aynı zamanda kişi-şey arasındaki bağlantı da sağlanmış olur. Böylece özel mülkiyet ve onun meşru kaynağı, devletin varlığından önce yani doğa durumunda da

eksiksiz ve mükemmel olarak ortaya çıkmış olur. Locke'un bu şekilde mülkiyetin kaynağı ile ilgili olarak kuramsallaştırdığı söz konusu emek formülü ise bir devrim niteliğindedir.

Mülkiyetin kaynağı problemi eski ve ortaçağ dönemlerinde batılı düşünürlerin üzerinde çok fazla durmuş olduğu bir konu değildir. Mülkiyeti emeğe dayandıran düşünceler o dönemlerde de var olmasına rağmen, bu teorisinin asıl kurucusu Locke olmuştur. Çünkü bahsi geçen dönemin üretici sınıfı köleler, serfler ve köylülerdir. Ancak 17. yüzyıl dünyasının yükselen yıldızı ve üretim alanında bağımsız olan burjuvazinin varlığı, Locke'un görüşlerinin kabulünü kolaylaştırıcı bir zemin hazırlamıştır. Bu sayede tabiattan (doğadan) gelen mülkiyet hakkı, pozitif hukuk yoluyla dahi olsa asla reddedilemez olmuştur. Çünkü pozitif hukuk kuralları da diğer siyasi oluşumlar gibi sonradan oluşturulan bir kurallar bütünüdür. Ancak mülkiyet hakkı doğaldır ve aslidir, suni olan ise asıl olanın yerine geçemez (Güriz, 1969: 134-140). Mülkiyet hakkının, dünyaya gelmesiyle birlikte kişinin var oluşuna bağlanması, mülkiyete önemli bir koruma sağlamıştır. Ancak burada mülkiyetin yaşam, özgürlük ve servet edinme şeklindeki geniş anlamıyla ele alındığı unutulmamalıdır. Aksi takdirde olayı yalnızca servet edinme üzerinden değerlendirmek gerçekte kişinin elinden alınamayacak haklarının kapsamını daraltmak anlamına gelir. Çünkü doğa durumunda bahsedilen hakların neredeyse tamamı¹ sivil toplum durumuna geçildiğinde büyük oranda

¹ İstisna olarak bahsedilebilecek haklardan iki tanesi şu şekildedir. Her birey doğa durumunda iken doğa yasalarının yürütme görevini elinde bulundurma ve suçluları bizzat cezalandırma hakkına sahip iken, sivil toplum durumuna geçiş sırasında bu haklarını tamamen yasama ve yürütme organına devreder.

koruma altına alınmış demektir. Oysa bu durum çoğunlukla göz ardı edilmektedir.

Artık emeğin devreye girmesi ile dünya hızlı bir dönüşüm sürecine girer. Çünkü Tanrı, dünyayı insanlara ortaklaşa olarak vermesine rağmen bu nimetlerin hep böyle kalmasını murat etmemiş, onu insanların yaşamdan en üst faydayı sağlamaları için çalışkan ve akıllı olanın kullanımına sunmuştur. Bu kullanım hakkı da emekten kaynaklanmaktadır. Yani Tanrı, insana çalışmasını, dünyayı işleyip geliştirmesini ve üretim yapmasını emretmiştir (Locke, 2012b: 27). Çalışmaya, üretmeye ve kazanç elde etmeye yapılan bu övgü, antik çağdan bu yana üzerinde dikkatle durulması gereken tarihsel bir kırılma noktasına işaret eder. Örneğin Platon ve Aristoteles için ticaret, para kazanma, mülk edinme gibi faaliyetler, vatandaşların yaşamlarına nazaran her zaman ikincil planda tutulmuşlardır. Platon'un tasarlamış olduğu 'Devlet'te muhafızlar için ancak ortak mülkiyet öngörülürken, Aristoteles'te ise özel mülkiyet vatandaşların az bir kısmının o da yalnızca siyasal yaşama katılmasına yetecek kadarı için gerekli görülmüştür. Locke ise bu antik ve ortaçağa ait düşünceyi büyük oranda tersine çevirmiştir. Buna göre dünya çalışana ve akıllı olana, emekleri ile üretim yapmaları için verilmiştir. Bir başka ifade ile Locke, sahip olma isteğine, kendi döneminden önce hiç sahip olmadığı bir ahlaki statü yüklemiştir (B. Smith, 2006: 10-12).

Dahası, emek harcamak (çalışmak) modern çağa gelinceye kadar antik dönemde iki temel sebepten ötürü sürekli küçümsenerek karşılanmıştır. Bunlardan ilki emeğin (çalışmanın) yaşamın zorunluluklarından kaynaklanması ve antik özgürlük anlayışı gereği kişinin bu zorunluluklardan muaf olma isteğidir. Biraz açmak gerekirse antik dönemde, yaşamın zorunluluklarından ötürü fiziksel

ihtiyaçların karşılanması için bedenî yönden çalışmanın kölelik olduğu düşüncesi hâkimken, emek harcamak yani çalışmak ise zorunluluğun esiri olmak demektir. Kaldı ki yaşamın zorunluluklarını içeren şeyler hayvanlarda da ortak olduğu için insanın ayırıcı vasfını ortaya koymaz. Bu minvalde, yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli ihtiyaçları karşılayan meslekler de doğası gereği kölecedir. Emeğin küçümsenmesinin bir diğer nedeni ise emek yoluyla geride hatırlanmaya değecek büyük ve kalıcı bir iz/eser bırakılamayacak olmasıdır. Bu faaliyet (emek) kendi yaşamlarını ve efendilerinin yaşamlarını devam ettirmesi gereken kölelere has bir yaşamdır. Söz konusu sebeplerden ötürü modern öncesi bütün çağlarda çalışma durumu kölelikle bir tutulmuştur. Emeğin en hakir konumdan, insan etkinlikleri arasındaki en itibarlı konuma çıkmasını sağlayan ve bunu başlatan şey, Locke'un her türlü mülkiyetin temelinde emeğin bulunduğunu ortaya koyması olmuştur ve emeği içinde bulunduğu bu itibarsızlıktan Locke çıkarmıştır (Arendt, 2013: 134-160). Locke, çalışma ve üretme üzerine yaptığı bu güzellemelerden dolayı çoğu zaman kapitalizmin teorisini sayılmıştır. Esasen mülkiyet teorisinin sistematığı itibarı ile kapitalist ilkelere benzeyen fikirlere sahip bir düşünürdür. Ancak kesinlikle olgun endüstriyel kapitalizmin teorisini olarak görülemez (Wood & Wood, 2008: 205). Önemli olan da bu ince farkı ortaya koyabilmektir. Zira Locke'un kapitalizm teorisini olmamasının sebebi dönemin şartlarından kaynaklanan bir durumdan ziyade, doğa durumu tasavvurunun sistematığından kaynaklanır ve bu tasavvur yapısı itibarı ile kapitalizme dönüşmez. Aksi halde doğa durumu üzerine inşa etmiş olduğu siyaset felsefesi ile aradaki organik bağı koparmış olur. Bu da meşruiyet sorunu demektir.

Locke'un siyaset felsefesi temel birimlerden bütüne doğru sistemli olarak ilerleme sağlar. Bu sayede az sayıdaki insan topluluğunun problemlerini çözmeyi amaçlayan prensipler, insan sayısı çoğaldığında da işlevselliğini yitirmeden görevini icra edebilir. Bundan sebeple Locke, insanlığın ilk dönemlerinde emeğin eklenmesiyle sahiplenmelerin usulünü belirleyen bu ölçütün nüfusun alabildiğine çoğaldığı dönemlerde dahi aynı şekilde geçerliliğini koruyabileceğini savunur. Çünkü toprağın belirli bir bölümünün emek harcanıp ıslah edilerek elde edilmesi, yaşamlarını sürdürmelerini sağlayamayacak miktarda topraksız kalmadıkları için diğer insanların da aleyhine bir durum oluşturmaz. Hatta bu yolla çevrilen bir toprak parçası, insanlığın ortak stokunu da azaltmış sayılmaz. Ortaya konan çalışma ve emeğin sonucu ortaya çıkan üretim, kişinin yalnızca kendisine değil insanlığın da yararına yapılmış olur. Çünkü çalışıp ıslah edilen toprak, doğada kendi haline bırakılan toprağa nispetle yüz kat daha değerli ve insanlığa da bir o kadar faydalı hele gelmiş olur (Locke, 2012b: 28-30). İnsanlığın ortak stokunu artırması ve mülk edinme kuralının geçerliliğini sürdürmesi emeğin görülen en önemli faydasıdır. Kişi doğanın kendiliğinden sunduğu şeylere emeğini katarak bir olanı yüz yapmış olur. Böylece geriye kalan doksan dokuzluk kısım, yalnızca kişinin kendisine değil insanlığa da armağan edilmiş gibidir.

Doğanın bize kendiliğinden sunduğu ürünlerde mülkiyet hakkı tanınmasının yanında, emeğin başka bir faydası daha vardır. Emek, hem toprağın hem de kullandığımız tüm ürünlerin değerlerinin büyük kısmının belirlenmesini sağlar. Ürünlerin değer farkından kasıt, bir malın değişim ya da ticari değeridir. Örneğin günlük yaşamda sürekli olarak ihtiyaç duyulan ekmek ve elbise ele alınsın. Bu ürünler

insanların kullanımına sunulmadan önce doğada bulundukları durumdan itibaren birçok merhaleden geçtikten sonra kullanıcıya ulaşır. Sonunda elde edilen ürünlerden biri olan ipek, yaprakların kendisinden; ekmek de meşe palamudunun ham halinden değer olarak çok daha üstündür. Benzer şekilde, insanların günlük yaşamlarında kullandığı şeylerin neredeyse yüzde doksan dokuzu bu şekilde emek ile oluşmuştur. Öyle ki doğa birçok yerde insanlara benzer malzemeleri sunmasına rağmen çalışma ve emek sayesinde topraktan elde edilen fayda, diğer bölgelere göre çok daha fazla rahatlık ve konfor sunar. Oysa yeryüzünün bize tek başına sunduğu şeyler emek olmadan büyük oranda değersiz haldedirler. Günlük kullanımımızdaki herhangi bir ürünün içinde sayılması gereken o kadar çok emek vardır ki bunların hepsi değer kısmına eklenmelidir (Locke, 2012b: 32,33). Bununla birlikte Locke, bir milletin zenginliğini mevcut altın rezervleriyle sınırlı gören merkantilizmi, çalışmaya verdiği değerden dolayı reddeder (Didier, 2009: 65). Özellikle belirtmek gerekir ki Locke'un bu şekilde doğadan mülkiyet edinmenin ön koşulu olarak saydığı emek teorisi, sonraları kendisinin de tahmininde öte emek-değer teorisine katılmıştır (Copleston 1998: 137).

1.2. Mülkiyet Edinmenin Sınırı

Ancak yeryüzü ve üzerindekilerini, emek yoluyla da olsa mülkiyet edinmenin sınırsız olduğu söylenemez. Çünkü yeryüzü insanlığın ortak malıdır ve her bireyin yaşamını sürdürebilmek için doğanın nimetlerinden faydalanma hakkı vardır. Ayrıca kişinin ihtiyacından fazla tüketemeyeceği ürüne sahip olması hem ahmaklık hem de başkalarının hakkını çalma anlamına gelir. Bireylerin, mülkiyet edinmelerinin sınırlarını belirlemede ise doğa yasalarının ortaya koyduğu iki temel

ölçüt bulunmaktadır. Bunlardan ilki harcanılan emeğin miktarı ve yaşamın rahatlığını sağlayacak kadarından fazlasını aşmaması yani kişinin kullanabileceği kadar edinmesidir. Dolayısıyla yeryüzü ve üzerindeki, çürütülmeden ya da herhangi bir nedenle israf edilmeden kullanılabileceği miktarda mülkiyet edinilebilir. Buna çürüme sınırı denilmektedir. Söz konusu ölçüt gereği kişinin çevrelediği ve toprağını islah edip üretimini yaptığı ürünler tüketilmeden çürürse ilk başta sarf etmiş olduğu emeğe rağmen, o toprak parçası yine insanlığın ortak kullanımına döner. İkinci ölçüt ise edinilen mülkiyetten başkalarına da yeterli miktar ve nitelikte bırakılma zorunluluğudur. Buna da yeterlilik sınırı² denilmektedir. Çürüme ve yeterlilik sınırlarını aşan her birey, doğa yasaları gereği suç işlemiş sayılır (Locke, 2012b: 26-30).

Mülkiyet edinmeye getirilen bu sınırlamalarla yapılmak istenen şey Tanrı'nın insanoğluna bahsettiği bolluk durumunun devamlılığını sağlama isteği ve gereğidir. Çünkü asıl amaç insanoğlunun varlığını sürdürmekse, bolluk durumunun sona ermesine sebep olacak edinmelerin önüne set çekilmelidir. Bu üç yolla sağlanmak istenir: İlki mülkiyet edinmenin şartını emek harcamaya bağlayarak gereksiz edinmeyi kısmak ve emek sonucu oluşacak üretim ile kaynakların artırılmasını desteklemektir. Böylece bolluk durumunun sürdürülmesine katkı sağlanacaktır. İkincisi, doğanın nimetlerinin israf edilmesini engelleyerek çabuk tükenmesinin önüne geçmek, üçüncüsü ise insanların mülk edinirken başka insanların da durumlarını göz önünde tutmasını sağlamaktır. Böylelikle kaynakların doğa yasasının buyruğu üzere amaç dışı

kullanımı engellenmiş olur (Bakırcı, 2004: 182-183).

Paranın Keşfi

Ancak mülkiyet edinmenin önündeki bu sınırlama, elde edilen ürünlerden ihtiyaç fazlasının daha dayanıklı başka ürünlerle takas edilmesi durumunda yani paranın keşfedilmesi ile birlikte ortadan kalkar. Yukarıda da belirtildiği üzere doğa yasaları, paranın keşfinden önce insanları kısa ömürlü şeyleri elde etmeye ve bunların çürümeden tüketilmesine zorlar. Çünkü ahlaki yönü bir yana, zaten kişinin kullanamadan çürüyüp telef olacak ürünlere zahmet edip emek harcaması da çok akıllı kâr ve olası bir durum değildir. Ancak daha fazla edinme ve emeğinin karşılığını çürüme sınırına takılmadan alma isteğini sağlayan şey paranın kullanımıdır. İnsanlar dolaylı yollardan da olsa değeri üzerinde anlaştıkları para ya da altın, gümüş gibi metaller aracılığıyla ürün değişiminde bulunurlar. Elde edilen ihtiyaç fazlası ürünün para ya da muadili şeyler ile değiştirilmesi ürünün çürütülüp israf edilmeden değişik kullanıcıların ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar. Birey bunu yaparak eldeki ürünlerin telef olmasına sebep olmadığı için mülkiyet edinmenin sınırlarını da aşmış olmaz. Mülkiyet edinmenin asıl sınırının aşılması, eldeki ürünlerin kullanılmadan israf olmasından kaynaklanır. Artık paranın kullanılmasıyla birlikte insanlar sahip oldukları malları dilediği oranda genişletme imkânı bulur (Locke, 2012b: 35). Mülkiyet edinme üzerindeki sınırlama bir bakıma Tanrı'nın insanoğlunun yeryüzü üzerindeki muradını gerçekleştirmesi ile çelişir. Çünkü Tanrı, dünyayı insana çalışıp üretim yapması ve yaşam rahatlıklarından yüksek düzeyde yararlanması için vermiştir. Oysa mülkiyet edinmenin önündeki bu engel, aynı zamanda doğanın sunduğu nimetlerin de işlenerek üretilmesinin

² Çürüme ve yeterlilik sınırı kavramları Fahri Bakırcı'nın eserinden alınmıştır (2004: 228,235).

önündeki engeldir. Tam da bu noktada paranın keşfi ve mülkiyet edinmeye dâhil edilmesi mükemmel bir tasarımın parçası olarak ortaya çıkar. Çünkü bu keşif aynı zamanda yaşamın rahatlıkları için verilen doğa nimetlerinin üretim amacına hizmet etmeyi kolaylaştırır. Böylelikle para ve muadili şeyler tamamen fantezi ürünü olmalarına rağmen yerine getirdikleri görev itibarı ile üretimin çekici lokomotif olmaya hak kazanarak bir bakıma teolojik bir misyona sahip oluverir. Paranın keşfi aynı zamanda insanın tamahkâr yapısına uyumludur ve bu realite Ortaçağ kınamasının aksine Tanrı'nın lütfu gereği insanlığın hayrına sonuç üretilmesini sağlar. Daha çok üretim kamu yararına bir gelişmedir.

İlginçtir ki Tully, paranın keşfini Locke'un kara leke olarak gördüğünü ve ahlaken onaylamadığını iddia eder. Tully'nin iddiasına göre Locke, para ve muadili şeyleri, insanlara faydalı olabilecek mal ve ürünlerin karşısında konumlandırmış ancak bozulma sınırı kuralı çerçevesinde kullanımına (kerhen) izin vermiştir (1980: 165). Esasen Locke gibi hayatının önemli bir kısmını siyasal yaşamın içinde geçirmiş ve dolayısıyla pratik meselelere çözüm üretmekte oldukça mahir bir filozof için yapılan garip bir yorumdur bu. Kara leke olmasının aksine paranın kullanıma girmesi, temel doğa yasasının gereğini yerine getirdiği sürece doğa yasaları ve teolojik açıdan tam uyumluluk içerisindedir. Özü itibarı ile doğa durumunun bir parçası olmayıp da sonradan eklenerek, doğa yasalarına bu kadar uyum sağlayabilen bir unsur ancak para olabilirdi. Ancak dikkat edilirse burada paranın ortaya çıkışı ve üstlendiği role dair yapılan övgü, kapitalist bir övgünün aksine, akli ve teolojik bir uygunluktur. Bunu sağlamak, Locke'un felsefesinin birçok noktasındaki gerilimi de ortadan kaldıracaktır. Böylece elde etme ve

doğa yasaları arasındaki teolojik bağ zarar görmemiş olur.

Bireylerin çalışma heves ve miktarının birbirlerinden farklı olması dolayısıyla elde ettikleri mülkiyet oranları da farklılık arz eder. Böylece insanlar arasında gelir eşitsizliği ortaya çıkmış ve paranın kullanımı da bu durumu daha fazla tetiklemiş olur (Locke, 2012b: 35). Aslında toplum, paraya değer yükleyerek bir anlamda ekonomik eşitsizliğe rıza göstermiş olur ve doğa durumunda başlayan bu eşitsizlik durumu, sözleşme sonucu kurulan sivil topluma da aktarılır (Tannenbaum & Schultz, 2011: 246). Ancak eşitsizliğe rıza göstermek Sosyalizm penceresinden bakıldığı şekliyle kerih görülecek bir durum değildir. Yani burada eşitsizliğe gösterilen rıza, doğa durumuna nispetle daha güvenli bir ortam sunan sivil toplumun sağlayacağı faydaları kaybetmeme adına katlanılan ve insanların zoraki tahammül göstermesi hali değildir. Aksine paranın keşfinden sonra eşitsizlik bile bir tür dinamizm kazanır. Çünkü üretimi destekleyen edinme arzusu ve imkânların genişlemesi gibi ekstra unsurlar devreye girer. Bu sayede insanlar farklı düşüncelerini hayata geçirebilmek için kabiliyet ve imkânları doğrultusunda çeşitli iştiraklerde bulunurlar. Belirtildiği üzere insan daha fazla edinme arzusundadır ve bu arzu sayesinde daha çok çalışıp daha çok girişimde bulunur.

Paranın kullanımı, toplumun bir kesiminin hiç mülkiyeti olmadan da yaşamasına olanak sağlar. Çünkü bir kişinin mülkiyet edinebilmesinin şartı olan emek, kendi emeği değil de bir başkasının emeği olabilir. Yani kişi emeğini bir başkasına satabilir. Locke, "Efendi ve Hizmetçi Adları Tarih kadar eski, ancak oldukça farklı durumlarda olanlara verilen adlardır..." (II. 85) der. Buradaki hizmetli ifadesi on yedinci yüzyılda ücretli işçileri kapsayan bir ifadedir. Buna göre işçi,

aralarındaki sözleşme gereği emeğini işverene, doğal özgürlüğüne herhangi bir hanel gelmeyecek şekilde satmış olur. Bununla birlikte başkalarının emeğini satın almakla da olsa, toprağın ıslahını yaparak onu üretken hale getiren toprak sahibi, emeği ile çalışan işçi gibi hatta ondan daha çok çalışkan hale gelir (Wood & Wood, 2008: 194,204).

Mülkiyet edinmenin başlangıcı her ne kadar emek ve çalışmanın doğaya dâhil edilmesiyle sağlansa da burada edinilen mülkiyet yerleşik mülkiyet değildir. Yerleşik mülkiyet düzeninin sağlanabilmesi için sınırları belirlenmiş siyasi birliğe ve yasalar yoluyla mülkiyet haklarının kurumsallaşmasına ihtiyaç vardır. Böylelikle toprağa emeğin katılması ve siyasi birliğin getirdiği yasal düzenlemeler yoluyla bireylerin özel mülkiyet hakkı sağlanabilir (Locke, 2012b: 31). Özel mülkiyet hakkının bir ilke olarak resmiyet kazanması ise İngiliz (1688), Amerikan (1776) ve Fransız (1789) devrimleriyle sağlanabilmiştir (Güriz, 1969: 134).

2. Sivil/Siyasal Toplum Durumunda Mülkiyet

Daha önceden de belirtildiği üzere bireyler çeşitli nedenlerden dolayı ama özellikle mülkiyetlerini korumak gayesiyle doğa durumundan sivil toplum durumuna geçerler. Peki, doğa durumundan sivil topluma bu geçiş sırasında bireylerin doğal mülkiyet haklarına, diğer bir ifade ile doğa durumunda iken elde ettikleri mülkiyetlerine ne olur? Siyasi toplum içerisine olduğu gibi aktarılır mı yoksa yeniden dağıtımına mı tâbi tutulur (Waldron, 2010: 119). Dahası genellikle kabul gördüğü üzere, sivil toplum durumuna geçildiği takdirde mülkiyet hakları her ne sebep olursa olsun dokunulmaz

bir statüye mi kavuşmuş olur? Ya da bir diğer açıdan, kamu yararı gereği mülkiyet edinme zaman zaman sınırlandırılabilir ya da mülkiyete düzenlemeler getirilebilir mi? Aslında Locke'un felsefesine bakarak mülkiyete müdahale ya da müdahalesizlik açısından birbirine zıt fikirleri de savunmak mümkün görünmektedir. Ancak mülkiyet edinmenin mantığı, temel doğa yasasının belirleyiciliğinde bütüncül olarak incelendiğinde, asla dokunulmaz ve sınırlandırılmaz anlamında bir mutlaklığın olmadığı görülecektir.

2.1. Mülkiyetin Doğa Durumundan Aktarımı

Doğa durumunda iken elde edilen mülkiyetin, sözleşme ile kurulan yeni devlete olduğu gibi aktarılması konusu tartışmalı olmakla birlikte çoğunlukla kabul gören bir yorumdur. Bu aktarım ile birlikte mülkiyetin dokunulmazlığı ve sınırsız edinmenin adil olduğu konusunda da liberal akımın büyük çoğunluğu görüş birliği içerisindedir. Locke'un da bu görüşü destekler nitelikte açıklamaları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesine göre Locke "...İnsanların Devletlerde birleşmelerinin ve kendilerini Yönetim altına koymalarının *asıl ve ana amacı, Mülkiyetlerinin korunmasıdır*. Doğa durumunda ise bu konuda pek çok şey eksiktir" (2012b: 81) diyerek -geniş anlamıyla- mülkiyetin korunmasının ana amaç olduğunu belirtmiştir. Böyle bir amaç ve hedeflenen güvenliği sağlayan bir sözleşme olduğuna göre mantıken ortada bir de aktarılmış bulunan mülkiyetin/servetin olması gerekir. Bu da birdenbire ortaya çıkmayacağına göre mülkiyetin ancak doğa durumunda iken içinde bulunduğu halden sivil toplum durumuna aktarılması ile mümkün olur. Ancak buna çeşitli itirazlar yöneltmiştir.

Böyle bir itirazın sahibi olan Tully, şöyle bir öngörde bulunmuştur: Doğa durumunda, doğal

edinme herkes için yeterli olduğu müddetçe yani bolluk halinde iken meşrudur. Ancak paranın keşfedilmesiyle birlikte toprak kıt hale gelir ve bireyler arasındaki hak talepleri birbirleri ile çatışmaya başlar. Çünkü paranın keşfi insanlara mülkiyetlerini ihtiyaç duyduklarının çok daha ötesinde genişletme imkânı vermiş ve bu yönde edinmeler ortaya çıkmıştır. İhtiyaçtan çok daha fazlasını elde etmek toprağı kıt hale getirmiştir. Böylece geniş mülkiyet sahipliğinin toprağı kıt hale getirmesi sonucunda artık doğal edinme teorisi uygulanamaz hale gelir. Locke'un sözleşme yolu ile sivil toplum durumuna geçmeyi gerekli görmesi ise paranın keşfiyle birlikte ortaya çıkan bu problemleri çözmeyi amaçlamasından kaynaklanır. Tam da bu aşamada yani sözleşme sırasında bireyin tüm mal varlıkları topluma sunulur ve artık mülkiyet pozitif yasalar eliyle düzenlenir. Çünkü Tanrı'nın dünyayı bütün zamanlarda tüm insanlara ortak kullanım için verdiği önermesi, yeterlilik sınırı işlevini yitirdiği zaman tüm hakları geçersiz hale getirir. Önceden meşru yollarla edinilen mallar artık özel mülkiyette tutulamaz ve tekrar ortak mülkiyete dönüşür (2006: 165). Bireyin sahip olduğu şeyler de pozitif hukuk tarafından kendi payına düşen miktarda olmak zorundadır.

Tully'nin iddia etmiş olduğu üzere paranın keşfi ile yeterlilik sınırının aşılması yani bolluk durumunun bitmesi ve sözleşmeye geçilmesi anlayışı ikna edicilikten uzaktır. Çünkü paranın kullanımı üretim imkânlarını olabildiğince genişletir. Bu da doğanın bolluk haline yapılmış olumlu bir katkıdır. Toprağın azalması ile ilgili olarak Locke şöyle der:

“...Dünyanın bazı bölümlerinde (Paranın kullanımıyla birlikte İnsan ve Stok Artışının) Toprağı kıt ve dolayısıyla belirli ölçüde Değerli hale getirmesinden sonra, bazı *Topluluklar*, Ülkelerinin Topraklarına

belirgin sınırlar koydular ve kendi içlerinde kendi Topluluklarının özel İnsanlarının Mülkiyetlerini Yasalarla düzenlediler ve Böylece Emek ve Çalışmanın başlattığı Mülkiyeti Sözleşme ve Anlaşmayla Kurumsallaştırdılar...” (2012: 34,35)

Ancak dikkat edileceği üzere metnin ilgili bölümü ortak mülkiyet halinde olan toprağın azalmasından bahsederken diğer taraftan stok artışını belirtir. Kıtlık yaşanabilecek şey yeryüzü ve üzerindeki insanların sunmuş olduğu nimetler değil, üzerinde herkesin kullanım hakkı bulunan ortak toprak parçalarıdır. Ancak Tully, Locke'un doğa durumunu tasvir ederken kullanmış olduğu bolluk (II, 28) durumunu toprağın çok olmasına eşitlemiş görünmektedir. Oysa Locke'un burada bahsettiği bolluk hali yeryüzünün kendiliğinden bahsettiği yemişler, hayvanlar ve diğer türden ne varsa tüm stokların toplamını ifade eder. Bu anlamda paranın keşfi, çalışmaya ve üretime sağladığı katkılardan dolayı bolluk durumunun sürdürülmesini sağlayamıyorsa mülkiyetin tekrar ortaklaşa hale getirilmesi veya doğa durumuna dönüşmesi, ihtiyaç duyulan bolluk durumunu hiç sağlayamaz. Dolayısıyla toplum durumuna geçişin ilk aşamasında, doğa durumunda elde edilen ürünlerin olduğu gibi aktarımının savunulduğu varsayılır.

2.2. Mülkiyet Edinmenin Sınırlarının Belirlenmesi

Bu meselesinin devamında mülkiyet edinmenin sınırları ve mülkiyete müdahale etmenin meşruiyeti sorunu gelir ki en netameli kısım da burasıdır. Locke'un İkinci İncelemenin 136. ve 138. maddelerinde bahsetmiş olduğu, *aşırı büyüklükte edinilen mülkiyetin saçma olduğu* ve yasamanın kurulmasıyla *mülkiyetin sınırlarının belirlenmesi* hakkında açıklamaları bu konudaki

belirsizliği gidermekten uzaktır. Dolayısıyla Locke'un yönetim anlayışında mülkiyet edinme üzerindeki sınırlama ve mülkiyeti düzenleme yetkisi ele alınırken temel doğa yasası ile yasama organının amacı ve işlevi daha belirleyici olacaktır.

Hatırlanacağı üzere doğa durumunda çürüme ve yeterlilik sınırları ile gereğinden fazla servet sahibi olmanın önüne geçilmiş iken paranın keşfi bu sınırı ortadan kaldırır. Çünkü sınırsız mülkiyetin önündeki en önemli engel olan *çürüme sınırı* ortadan kalkmış olur. Bu sayede ilk bakışta kişi, kendisinin ve başkalarının emeğini kullanarak sınırsız olarak mülk edinebilme imkânına kavuşmuş görünmektedir. Yaygın düşünceye göre, doğa durumunda iken paranın keşfi ile ortaya çıkan sınırsız (gibi görünen) servet edinme hakkı sivil toplum durumunda da devam etmektedir. Ancak doğa durumuna şekil veren doğa yasalarına biraz daha detaylı bakıldığında takdirde mülkiyet edinmenin sivil toplum durumunda da sınırlandırılabilmesi görülecektir. Elbette burada kısmi bir serbestlikten rahatlıkla bahsedilebilir. Ancak yine de bu serbestliğe oldukça temkinli yaklaşılmalıdır.

Doğa yasaları, sivil toplum durumunun kendisinden türetildiği temel zemin işlevini görür. Temel doğa yasasından diğer doğa yasaları ve doğal haklar türetilirken, bu doğa yasalarından da pozitif hukuk kuralları oluşturulur. Siyasal hayatın inşası ancak doğa yasalarının mevcudiyeti itibarı ile mümkündür. Dolayısıyla pozitif yasalar doğa yasalarına her daim uygun olmalı yani mutlaka doğa yasaları ile organik bir bağ kurmak ve bu bağı sürdürmek zorundadır. Sözleşme ile sivil topluma geçişte doğa yasalarının özüne sadık kalma fikri kabul edildiği takdirde ancak o zaman Locke'un antropolojisi, teolojik düşüncesi ve doğa yasaları birbiri ile uyum

sağlayabilir. Bu uyum sayesinde ortaya çıkabilecek siyasal/sosyal meselelere çözüm aranırken tekrar doğa durumuna dönmek mümkün olur. Aksi halde pozitif hukuk kurallarının meşruluğu ve adaleti tesis etmesi tartışmalı hale geleceği gibi, öngörülemeyen sosyal gereksinimlerde doğa yasalarının ışığından faydalanılamayacaktır. Zira Locke için doğa yasaları sivil toplum durumuna geçildiğinde defteri dürülüp bir kenara bırakılabilecek sıradan bir olgu değildir. Bunun aksi bir durumda Locke'un mülkiyet kuramı ile doğa yasaları arasında büyük bir yarık ortaya çıkmaktadır.

Bu noktadan sonra cevaplanması gereken bazı sorular vardır: Paranın kullanılmaya başlanması ilk sınırlama olan insanlığın kalanına da yeterli ve benzer kalitede bırakmış olma şartını da ortadan kaldırır mı? Paranın keşfi, doğa yasalarını yürürlükten kaldırıyorsa söz konusu değişim yasaların işlevini mi yapısını (özünü) mı kapsar. Daha kapsamlı açıdan ele alınacak olunursa, doğa durumunda bahsedilen haklar herhangi bir nedenden ötürü köklü bir değişime uğrayabilir mi? Locke'un siyaset felsefesi bütünlüğü içerisinde bu sorulara 'doğal haklar öz itibarı ile her daim varlığını korur ve asla kökten değiştirilemez' cevabı verilemiyorsa, hemen belirtmek gerekir ki siyasal sistemin meşruluğundan bahsedilemez. Çünkü doğa durumuna yerleştirilen ve kendisinden sivil toplum durumunun türetilerek bireye neredeyse tartışmasız bir alan açan sivil 'hak'lar, yalnızca mülkiyet ile ilgili konuları kapsamaz. Bundan daha fazla hak vardır ve çeşitli sebeplerle doğa yasasının kökten değiştiğini iddia etmek diğer türden tüm doğal hakların da mukavemetini yitirmesine sebep olur. Söz konusu hakların varlığını iddia etmek ise o konudaki yasalar ile doğa yasaları arasındaki kurduğu bağ oranında ileri sürülebilir. İşte bu noktada sivil toplum

durumuna geçildiğinde, mülkiyet edinme ile doğa yasaları arasındaki temel bağı sürdüren şey yeterlilik sınırıdır. Çünkü paranın kullanımı çürüme sınırını ortadan kaldırırken yeterlilik sınırını ortadan kaldırmamıştır. Zira söz konusu sınırlamanın amacı insanlığın geri kalanına da yeterli gelecek yaşama fırsatını bırakmak ve bu sayede insanlığın devamını sağlamak olduğu için öze ilişkindir. Dikkat edilmelidir ki doğa yasaları ve Tanrı'nın emri gereği yeryüzü, insanlığın ortak mirasıdır ve bu ortaklık öz itibarı ile her daim mevcudiyetini koruyacaktır. Paranın keşfi, söz konusu doğal hakkı kökten ortadan kaldırarak yeryüzünü insanlardan sadece çalışkan ve başarılı küçük bir kesime devrettiği düşünülemez. Kaldı ki yukarıda da değinildiği üzere paranın kullanımı Tanrısal emirlere hizmet eden bir araçtır. Çünkü bu sayede insanlığın stok miktarı ve refah düzeyi yükselmiş, yani doğan her bireyin hayatta kalma olasılığı artmıştır. Ancak paranın kullanımı, genel refaha yani yalnızca toplumun çok küçük bölümüne değil de toplumun büyük kesimlerine de hizmet ederse amacını aşmamış olur. Dolayısıyla paranın keşfi ile sınırsız edinme hakkı, doğa yasaları gereği kabul edilemez.

Diğer taraftan Locke, mülkiyetin teorik kökeni ile ilgili olarak Thomas Aquinas'ın geliştirmiş olduğu çerçeveyi kabul eder. Aquinas'ın formüle ettiği teoriye göre yeryüzü üzerinde hem insanın hem de tanrının hükümlanlığı söz konusudur. Ancak bu hükümlanlıklar nitelik itibarı ile birbirlerinden farklıdır. Tanrı'nın hükümlanlığı tabiatın özüne ilişkin iken, insanın hükümlanlığı bu özün kullanımına ilişkindir. Özel mülkiyet denilen şey de ortaklaşa olanın bireysel kullanıma sokulmasından ibarettir. Ancak burada asıl dikkat çekilmesi gereken, mülkiyeti oluşturulan şeyin zaten sınırları olan bir hükümlanlıktan

dönüştürülüyor olmasıdır. Dolayısıyla sonuç olarak mülkiyet doğası itibarı ile sınırlıdır (Bakırcı,2004: 165,166).

2.3. Mülkiyetin Düzenlenmesi

Mülkiyet sınırlarını belirleme çabalarının bir adım sonrasında bireylerin mülklerinde düzenleme yapılıp yapılamayacağı sorunu ortaya çıkar. Aslında düzenleme ve denetim yetkisi, mülkiyet sınırının belirlenmesinin zorunlu sonucudur. Ancak çağdaş liberal akımların neredeyse tamamı serbest piyasa gerekçesi ile mülkiyetin ve iktisadi eylemlerin tamamının denetim ve müdahaleden bağımsız olması gerektiğini savunur³. Mülkiyetin her ne sebep olursa olsun dokunulmaz olarak kabul edilmesi ise mutlak mülkiyet anlamına gelir ve ilk bakışta bu anlayışın Locke'da karşılığı var gözükmemektedir. Mülkiyetin dokunulmaz olması gerektiği görüşünü Locke'a dayandıran düşünürler genel olarak aşağıdaki açıklamaları⁴ referans kabul ederler.

Locke: "...hiç Kimse kendisi ya da bir başkası üzerinde kendi Yaşamını yok edecek ya da bir başkasının Yaşamını ya da Mülkiyetini alacak Mutlak keyfi bir iktidara sahip değildir" (2012b: 88) diyerek iktidarın insanların mülkiyetlerine keyfiyetle uzanma yetkisinin bulunmadığını vurgular. Diğer taraftan, devletin varlığının sürdürülebilmesi için halktan toplanacak vergilere ihtiyaç olmasına rağmen toplanacak vergi oranlarında dahi çoğunluğun onayını gerekli görür. Böylelikle iktidarın keyfi bir uygulama ile vergilendirme yapması önlenmiş olur. Çünkü iktidar, rızası olmadığı halde ne yasalar yoluyla ne de herhangi bir

³ Bkz. Eamonn Butler, F. A. Hayek

⁴ Mülkiyetin korunması ve dokunulmazlığına yönelik açıklamalar için bakınız: Locke, ikinci inceleme: 87, 94, 123, 124, 127, 131, 137, 138, 171, 199, 201, 222, 226, 229.

gerekçe ile bireylerin mülkiyetlerinde herhangi bir tasarrufta bulunma yetkisine sahip değildir (2012b: 93). Ancak Locke'un gerek buradaki gerekse diğer bölümlerdeki ifadelerine daha yakından bakıldığı takdirde mülkiyetin mutlaklığını savunduğuna dair bir çıkarımda bulunmak oldukça güçtür. Her ne kadar serbest piyasa rüzgârının da desteğiyle aksini öne sürmek güç olsa da mülkiyet hakkında ön plana çıkarılan asıl şey mülkiyetin iktidarların her türlü keyfi uygulamalarından uzak tutulması gereğinin vurgulanmasıdır. Kaldı ki Locke'un mülkiyetin düzenlenebileceğine yönelik çeşitli açıklamaları⁵ da bulunmaktadır. Siyasal iktidarın tanımını yaparken, mülkiyeti düzenleme hakkını kamu yararı gerekçesine bağladığını daha baştan belirtmiştir.

“Bu durumda, Siyasal İktidarı, **Mülkiyeti Düzenlemek**⁶ ve Korumak için Ölüm cezasını ve Dolayısıyla diğer bütün daha hafif cezaları da içeren Yasalar yapma; Topluluğun gücünü bu Yasaların Uygulanmasında ve Devletin Dış Zararlara karşı savunulmasında kullanma ve bütün bunları **Kamu Yararı** için yapma Hakkı olarak alıyorum” (Locke, 2012b: 8).

Şu halde mülkiyetin mutlak olmadığını ve gerekli durumlarda düzenlemeye tabi olacağını savunmak için başvuru yapılacak yegâne yer, yine doğa yasasının temel mantığı ve kamu yararının belirleyicisi olan yasama organıdır. Mutlak mülkiyet anlayışı doğrultusunda mülk edinme, toplumun oldukça küçük bir azınlığına sınırsız denebilecek imkânlar sunarken - günümüz dünyasında da olduğu gibi- büyük bir

kesimi de aç bırakabilir. Eğer insanların açlıktan ölmeleri vuku buluyorsa artık mülk edinmenin adil sınırları içerisinde sürdürüldüğünden bahsetmek mümkün değildir. Şu halde temel doğa yasası, sivil toplum durumuna düzenleyici olarak tekrar girer ve “...temel Doğa Yasası, insanoğlunun korunması olduğundan buna karşı olan Hiçbir İnsani yaptırım, iyi ya da geçerli olamaz” (Locke, 2012b: 89). Dolayısıyla toplumun dezavantajlı kesiminin yaşamını imkânsız hale getirecek şekilde edinilen mülkiyet, kamu yararı gereği ve yeterlilik kuralı doğrultusunda düzenlenebilir. Çünkü “Yasamacıların, başka İnsanların eylemleri için Yaptıkları Kurallar, kendi Eylemleri ve Diğer İnsanların Eylemleri kadar, Doğa Yasasıyla, yani bir Bildirim biçimindeki Tanrı İradesiyle uyumlu olmak zorundadır” (Locke, 2012b: 89). Tanrı'nın iradesi ise insanların varlığının sürdürülmesi yönündedir.

SONUÇ

Mülkiyette, şartlar ne olursa olsun kişinin yaşamasını sağlayacak miktarda dokunulmaz bir oran mutlaka vardır. Bu da temel doğa yasasından çıkarılacak bir sonuçtur. Ancak bu miktarın üzerindeki tüm edinmeler içinde bulunulan dönemin şartları gereği tartışmaya açıktır. Devlet, eğer varlığını sürdüremeyecek olanlar varsa, açlıktan ölecek olanların lehine geniş mülkiyetlere dokunmak zorundadır. Bununla beraber özellikle belirtmek gerekmektedir ki Locke'ta mülkiyete müdahale meşru bulunurken, bunun çok gevşek kurallara bağlı olduğu anlaşılmamalıdır. Önemli olan uyrukların mülkiyetlerine keyfi olarak müdahalenin engellenmesidir. Dahası, bu keyfiyetin önlenmesi için Locke'un da belirttiği gibi sivil yönetim ilgi alanı olmayan bir konu yüzünden, bireylerin mülkiyetlerini yasal düzenlemeler yoluyla dahi olsa hiçbir şekilde el

⁵ Mülkiyetin düzenlenebileceğine yönelik diğer açıklamalar için bakınız: Locke, Birinci İnceleme: 42; İkinci İnceleme: 30, 50, 120, 136.

⁶ Vurgulamalar bana aittir.

değiştiremez, başka birine devredemez (Locke, 2012a: 68).

İnsanların zararına olan edinmenin sınırını da kurumsallaşmış yasalar ışığında ve içinde bulunulan şartlar çerçevesinde, devletin yasama organı belirlemelidir. Bu konuda devlete güven duymak esastır. Zira sözleşme güven üzerine bina edilir. Burada bir bakıma devlete atfedilen konum ile mülkiyetin dokunulmazlığına verilen değerin tekrar tartışılması söz konusudur. Zira her ikisi de neo-liberaller açısından 'liberal devlet' anlayışının temel iki unsurudur ve birbirine ters orantılı olmak zorundadır. Oysa dikkatli bir inceleme ile bakıldığında liberallerin sahiplendiğinin aksine Locke'da bunun tersine çevrilebileceği rahatlıkla görülecektir. "Şu halde toprakta bazılarının ileri sürdüğü gibi mutlak bir mülkiyet hakkı yoktur. Mülkiyetin kişinin kendisinin onayı olmadan kendisinden alınamaması, uygun kullanım koşuluna bağlanmıştır" (Bakırcı, 2004: 227). Uygun kullanım koşulu, herkese yetecek miktarda ürün bırakma zorunluluğu olarak karşımıza çıkar. Locke, bu konuda şöyle der:

"...Tanrı insanı, dilediği zaman onu aklıktan öldürebileceği biçimde bir başkasının merhametine terk etmemiştir. Herkesin Lordu ve babası olan Tanrı, çocuklarından hiçbirine bu dünyada kendi payına düşen şeyler bakımından bu tür bir mülkiyet vermemiştir; tersine muhtaç kardeşe mülkiyet sahibi kardeşin mallarının fazlası üzerinde bir hak vermiştir. Bu nedenle muhtaç olanın acil gereksinimleri söz konusu olduğunda, bu sistem meşru biçimde reddedilemez" (Locke, 2015: 42).

Sonuç olarak Locke, Bakırcı'nın da belirttiği gibi "insanın varlığını sürdürmesinin esas alındığı ve mülkiyet kurumlarının buna göre

sınırlamalara tabi tutulduğu bir mülkiyet anlayışına sahiptir" (2004: 6).

KAYNAKÇA

- Arendt, H. (2013). *İnsanlık Durumu*. (B. S. Şener, Çev.) (7. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- B. Smith, S. (2006). Ders 15 – Anayasal Yönetim: Locke, İkinci Deneme (1-5). (B. Şahin, Çev.). <http://www.acikders.org.tr/>. 2017-04-06 Tarihinde <http://www.acikders.org.tr/file.php/109/Lectures/PDF/Ders15.pdf> adresinden erişildi
- Bakırcı, F. (2004). *John Locke'ta Mülkiyet Anlayışı* (1. Baskı). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Copleston, F. (1998). *Felsefe Tarihi Hobbes . Locke*. (A. Yardımlı, Çev.) (2. Baskı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Didier, J. (2009). *John Locke*. (A. Altınörs, Çev.) (1. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Güriz, A. (1969). *Teorik Açıdan Mülkiyet Sorunu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Locke, J. (1999). *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*. (İ. Çetin, Çev.) (1. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Locke, J. (2012a). *Hoşgörü Üstüne Bir Mektup*. (M. Yürüşen, Çev.) (5. Basım). Ankara: Liberte.
- Locke, J. (2012b). *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme: Sivil Yönetimin Gerçek Kökeni Boyutu ve Amacı Üzerine Bir Deneme*. (F. BAKIRCI, Çev.) (2. Basım). Ankara: Ebabil Yayınları.
- Locke, J. (2015). *Hükümet Üzerine Birinci İnceleme: Bay Robert Filmer ve Yandaşlarının Yanlış İlke ve Temellerinin Yıkılışı*. (F. Bakırcı, Çev.) (2. Basım). Ankara: İmaj Yayınları.

Sartori, G. (1996). *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*. (T. Karamustafaoğlu & M. Turhan, Çev.) (1. Basım). Ankara: Yetkin Yayınları.

Tannenbaum, D. G., & Schultz, D. (2011). *Siyasi Düşünce Tarihi Filozoflar ve Fikirleri*. (F. Demirci, Çev.) (7. Basım). Ankara: Adres Yayınları.

Tully, J. (2006). *A Discourse on Property: John Locke and his adversaries* (Re-issued). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Waldron, J. (2010). LOCKE, TULLY VE MÜLKİYETİN DÜZENLENİŞİ. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (9), 119-129.

Wood, E. M., & Wood, N. (2008). *İsyen Borusu: Kapitalizmin Yükselişi ve Siyasal Teori 1509-1688*. (F. Bakırcı, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.

New Keynesian Menu Cost Models

Özlen HIÇ

Istanbul University, Economics Faculty,
Economics (in English) Department

Abstract: During the stagflation of '70s, the Keynesian System fell from favor in the academic circles while Monetarism and, in particular, New Classical Economics became widely spread. The years '80s witnessed implementation of economic policies in line with Monetarism and the New Classical School, but unemployment, far from being removed automatically, increased and recession deepened. Hence during this decade these two schools fell from favor in the academic circles and in the US academic circles a new school, New Keynesian economics began to take hold. The new Classicals had criticized the Keynesian System severely because its macro analysis had no micro foundations and its result, i.e. unemployment due to lack of demand was inconsistent with the result of full employment reached in the traditional microeconomics which was based on perfect competition. To meet this criticism of methodology, the New Keynesians went into microeconomics foundations of Keynesian macro analysis but they rejected the relevance of traditional microeconomics and instead accepted imperfectly competitive markets and lack of coordination between markets. These conditions would lead to Keynesian unemployment in the short run, if not in the long run. This would be cured by the implementation of Keynesian monetary and fiscal policies. In their analysis and models, New Keynesians also accepted the Rational Expectations Hypothesis of the New Classicals, which meant that all decision makers, including workers, could estimate future price increases and other future conditions correctly.

New Keynesians came up with many models explaining how Keynesian unemployment could arise under conditions of imperfect competition and also lack of coordination between markets. One such well-known model is the "Menu Costs Model" which was first advanced by Mankiw and also Akerlof and Yellen, and later developed by several other New Keynesian economists. The Menu Costs Model works with firms under imperfect market conditions facing a negative demand curve. Supposing a fall in demand occurs that would lead firms to cut down prices. But in order to decrease prices, the firm has to incur fixed costs called "menu costs" such as preparing new price lists, reaching this new price information to customers, etc. Hence if decreasing the price and thus increasing profits under new demand conditions does not meet these costs, the firm will choose to keep the price fixed and instead will decrease production and employment. This is demonstrated in our article both with the aid of partial analysis and geometry and also with the aid of general equilibrium analysis and mathematics. In conclusion, an evaluation and criticism of Menu Cost Model is offered. It is noted that the model neglects the fact that menu costs are incurred for once while profit loss due to keeping prices rigid continues over time. Hence, though the "Menu Costs Model" may be valid under certain conditions, its validity is limited. Therefore we cannot explain prolonged recessions and depressions with the aid of only the "Menu Costs Model".

Keywords: New Keynesian Economics, New Keynesian Models, Menu Cost Models, Inflation

INTRODUCTION

Since the '80s, Monetarism and New Classical School have fallen from favor in the academic circles and two opposing views have begun to be widely accepted, namely, New Keynesian Economics based upon the Keynesian System (in USA) and Post- Keynesian Economics based upon the Keynesian system (in Britain).

The main factors leading to the birth or rather spread of New Keynesian Economics, are institutional and political. These reasons can be recalled as below:

A- The Validity of the Phillips Curve

In the '70s, the prices constantly were rising because of OPEC, leading to a rise also in the Phillips Curve (PE) as the New Keynesian econometricians (Gordon) proved; hence Phillips Curve (PC), again, has become valid for the short-run (SR) and the long-run (LR) and was included in the analyses. According to this new finding, the New Classical claim, "The Great Fallacy of Keynesian System" by Lucas and Sargent, has been refuted. Later on, Blinder who is one of the most important representatives of the New Keynesian Economics considered this misinterpretation of PC by the New Classical as "The Greatest Fallacy of New Classical Economists".

B- The High Rates of Unemployment in USA and Britain

Until the '80s, despite the high level of unemployment in USA and in Britain, strict monetary policy was being implemented and the government intervention was at the minimum as in accordance with Monetarist and New Classical policy recommendations; however, neither inflation nor unemployment decreased. Yet, during Thatcher's government in Britain, the number of unemployed rose from 1.1 million to 3 million. This

consolidated the belief in the academic circles that the results of New Classical and Monetarist "automatic-full-employment equilibrium (AFNE)" assumption and their policy recommendations were wrong; whereas the Keynesian "less-than-full-employment equilibrium (or unemployment equilibrium, UNE)" assumption and Keynesian policies were realistic.

C- The Consistency of Macroeconomics with the Microeconomics

New Keynesian economists accepted the "inconsistency" of the Keynesian macroeconomic analysis with the micro analysis, which was considered as a fallacy of the Keynesian System by the New Classical economists, hence they concentrated on this issue and filled this gap within the Keynesian System.

However, New Keynesian economists accepted "Imperfect Competition (IC) conditions" in their microeconomic analysis which seems to be more valid for today's markets and therefore refuted the assumptions of "full flexibility of Prices (P) and Wages (W)", "Perfect Competition (PC)" and the "Walrasian Auctioneer". The inflexibility of P and W due to IC will lead the economy to the Keynesian lack of effective demand and UNE. In addition, even if the PC conditions are valid in all the markets, this time, "the lack of coordination between markets" might occur that means, even if the P and W may not necessarily be inflexible, they not change immediately and/or at the desired rate hence leading to "involuntary unemployment" due to the lack of effective demand, particularly in the short-run. In this case, the government should intervene through Keynesian fiscal policies.

For many younger generation academics, the New Keynesian Economics is as interesting as the New Classical School because the New Keynesian Economics extensively includes mathematical analysis, particularly in the microeconomic analyses.

D- The Conservative View in '80s and the Keynesian Fiscal Policies

Despite the “conservative view” that was dominant especially in USA, Keynesian policies suggested by New Keynesians did not receive considerable reaction because the New Keynesian economists could show the logic behind the necessity of government intervention that was particularly needed for the SR. Similarly, New Keynesian economists, with respect to the “the distribution of income”, have more rightist tendencies on the political spectrum and locate themselves between the Central Left and Centre compared to the Keynesian System in general and the Post-Keynesian Economists in particular.

E- The Invalidity of the Rational Expectations Hypothesis and the Flexibility of Prices and Wages

Even though the “rational expectations hypothesis (REH)” which is one of the two major assumptions of the New Classical School, was accepted by most of the New Keynesian economists - to eliminate the discussion topics-, econometric analyses have not yet confirmed the validity of REH; instead they showed that more probably REH is an “invalid”.

The second major assumption of the New Classical School is the assumption of full flexibility of P and W but this assumption has been refuted as IC was identified more spread in all the markets. New Keynesian economists showed that P and W are not inflexible but

they do not change enough which is the main reason for Keynesian UNE in the SR.

F- The Pro-Cyclical Pattern of the Real Wages

The progress of real wages in time is also far from the assumptions of the New Classical economists based on the Traditional Classical analysis because, according to these systems, when there is unemployment (N) in the economy, the reason is the high wages. Accordingly, the wages were expected to be contra-cyclical. However, in reality, the wages seemed to be “pro-cyclical” with relatively soft fluctuations. This de facto progress of the real wages can easily be explained within the context of the Keynesian System; for example, the aggregate demand (AD) may increase due to the technological developments and due to the increases in investments and therefore, labor unions can increase the real and nominal wages to some extent with respect to the increase in N. Then again, this wage-increase may partially compensate the increase in the labor costs due to their high marginal consumption propensity. On the other hand, during low levels of income, labor unions will prevent the wages to decrease too much.

2. THE RISE OF NEW KEYNESIAN ECONOMICS

Because of all the reasons mentioned above, the New Keynesian Economics has become widespread in the academic circles in USA during the '80 when Monetarist and New Classical policies did not produce any positive results.

The term “New Keynesian” was firstly used by Michael Parkin (1982). The use of “New” instead of “Neo” had a definite purpose; the New Keynesian economists would like to

distinguish themselves clearly from “Neo-Keynesian economists” (Samuelson, Tobin, Modigliani, Solow etc.) because New Keynesian economists generally – with a few exception who adopted the hysteresis and efficiency wage models later- accepted the conclusions of the Neo-Classical Synthesis, in other words, the economy would automatically come to “natural-rate-of-unemployment equilibrium (ANRUE) in the LR. Nevertheless, contrary to the Synthesist Keynesians or Neo-Keynesians (hydraulic Keynesians) who followed Keynes and left their analyses on a macroeconomic level, the New Keynesian economists, just like the New Classical economists, included the microeconomic analysis within their macroeconomic system as a whole. They tried to establish microeconomic basis for their macroeconomic analysis. For this reason, New Keynesian economists differ from Neo-Keynesians in terms of “methodology”. However, through their analyses (IC instead of PC, P and W-inflexibility instead of P and W-flexibility, and the lack of coordination between markets instead of Walrasian Auctioneer), they reached again the Keynesian result NANRUE as opposed to the New Classical economists who reached the Classical result, ANRUE.

Thereby, the New Keynesian economists called themselves as “New” Keynesians in order to demonstrate their differences from the “New” Classicals whom they saw as their opponents and adversaries. Accordingly, this term also distinguishes them from the former generation of “Neo-Keynesians” who left their analysis only on macroeconomic level.

3. FOUNDATIONS OF NEW KEYNESIAN ECONOMICS: NANRUE

The foundations of the New Keynesian Economics are based upon the following assumptions:

- In all markets in the economy, IC conditions prevail. Even if the P and W are not fully inflexible, they are not flexible in the SR to provide ANRUE.
- There is lack of coordination between markets. Walrasian Auctioneer is not valid.

According to these assumptions, the New Keynesian economists claim that the economy will settle at NANRUE due to the lack of AD and there will be involuntary unemployment, particularly in the SR.

For the LR, New Keynesian economists are divided into two groups:

- In the early ‘80s, the majority of New Keynesian economists accepted the fact that economy in the LR would tend towards ANRUE. The first groups of New Keynesian economists’ thoughts were in line with the Neo-Classical Synthesist Keynesians (or Neo-Keynesians).
- However, the other group of New Keynesian economists, who accepted the “hysteresis” and “efficiency wage” models stated that the economy, in the LR, does not automatically reach ANRUE but settle at UNE. The models of the second group of New Keynesian economists are totally compatible with Keynes’s original ideas; therefore, these models are also called “Super-Keynesian models”.

The New Keynesian economists essentially accept that in the SR, there will be involuntary unemployment due to lack of effective demand and this can be prevented or at least reduced by Keynesian monetary and/or fiscal policies. Most of the New Keynesian economists, however, accept that in the LR, the economy

will tend towards ANRUE, however, most of the time the economy will face involuntary unemployment due to lack of effective demand. In this case, waiting without intervention until the economy tends towards ANRUE in the LR would cause even bigger problems than the unemployment problem itself as unemployment continues in the long run. For this reason, the government should continuously intervene to economy with Keynesian policies.

4. BASIC ASSUMPTIONS OF NEW KEYNESIAN ECONOMICS

A. Rational Expectations Hypothesis: REH

All of the New Keynesian economists followed New Classical economists and accepted REH. There are two strategic reasons lying behind this recognition of some New Keynesian economists that actually do not believe in REH:

First, New Keynesian economists desire to reduce points of discussion with New Classical economists because New Classical economists consider that models that do not recognize REH as “non-scientific” and passionately exclude them from discussions.

In addition, according to New Keynesian economists, the basic reason for EID is not Keynesian effective demand insufficiency but inflexibility of P and W. Stanley Fischer and Taylor proved this on their models. This is the second strategic reason for New Keynesian economists to recognize REH.

Even in the case of REH’s recognition, as long as inflexibility of P and W exists, unemployment due to Keynesian effective demand insufficiency occurs. Therefore, there is a need for state intervention to economy in the context of Keynesian policies and intervention brings positive outcomes.

With the acceptance of REH, New Keynesian economists methodologically prefer “atomistic analysis”, in other words they put macroeconomic analyses on the bases of microeconomic analyses. In addition to rationality of units or the purpose of profit and/or utility maximization, they assume that such units have full information or acquire necessary information easily and without expenses to make decisions. Both laborers and entrepreneurs are not wrong about their future expectations concerning prices. Entrepreneurs, while they are making decision for investment and production, they can accurately predict the future as “Bayesian probability set”.

However, New Keynesian economists know that REH does not accurately reflects reality and econometric studies have not yet proved the existence of REH. In some cases, they suggest models consisting of near-rational behaviors.

B. Inflexibility of Prices and Wages: NANRUE

NRU, instead of full employment, was first claimed by M. Friedman. It was accepted by New Classic economists. According to M. Friedman, let the state increases money supply, the economy would tend towards to ANRUE in the long run (following period) due to “the assumption of adapted expectations”. For New Classical economists would tend towards to ANRUE with perfect competition and full flexibility of P and W in line with the Walrasian assumptions of auction.

Most New Keynesian economists recognize the concept of NRU instead of full employment. Despite REH, the main factor that economy does not fully come to the balance on the point of NRU, is the spread of “IC” on markets, flexibility of P and W and at

the same time “lack of coordination between markets”.

In New Keynesian economics, in the footsteps of Traditional Classical System, perfect competition conditions, flexibility P and W and Walrasian assumptions of auction, which are recognized by the New Classical School, are not considered. According to New Keynesian economists, these assumptions would lead to Keynesian effective demand insufficiency in the SR and Keynesian involuntary unemployment. In New Keynesian economics, the tendency of economy in the LR to ANRUE is mentioned above.

C. Significance Level of Assumptions

Almost all New Keynesian economists accepted REH for strategic reasons although it is not in the Keynesian System and not verified by econometric studies. Taylor and Fischer recognized REH in their models but at the same time, considering the assumption that P and W are inflexible, they proved Keynesian effective demand insufficiency oriented involuntary unemployment despite the existence of REH and the effectiveness of Keynesian policies in this situation.

Therefore, New Keynesian economists started with the assumptions of REH and P and W's flexibility, which was theoretically considered equally important by the New Classical School and showed that the assumption of P and W's inflexibility is more important and REH's validity is not a matter of question.

5. METHODOLOGY OF NEW KEYNESIAN ECONOMICS

In models of New Keynesian Economics, macroeconomic assumptions and microeconomic analyses are of primary importance because New Keynesian

economists attempt to locate the Keynesian System and emergence of UNE within this system due to demand insufficiency on solid macroeconomic bases. This common result, in other words emergence of UNE that is caused by demand insufficiency, might remain unnoticed during microeconomic analyses. However, “the main theme” of New Keynesian economists- through following the Keynesian system- is UNE that was caused by effective demand insufficiency in the SR and involuntary unemployment. The definition and bases of New Keynesian Economics, as mentioned above, were best explained by Blinder.

New Keynesian economists, while locating macroeconomic analysis on microeconomic basis, they left the assumptions of perfect competition conditions, P and W's full flexibility, Walrasian general balance and Walrasian auction. Therefore in fact by adaptation of microeconomic analysis to the conditions of the Keynesian System, they made a breakthrough in microeconomic analyses. Theories, which were first raised by Robinson (Theory of Monopolistic Competition, 1933) and Chamberlain (Theory of Imperfect Competition, 1933) were incorporated with theory of oligopoly and Game Theory and advanced more. Further analyses confirmed that IC refers to more common market conditions and there can be a lack of coordination between markets.

Nevertheless, studies of New Keynesian economists are not a single model depending on “microeconomic basis” but with many models. All these models, although they lead us to Keynesian results, are not consistent with each other. “Acceptance of a model requires rejection of another”, in other words, they are mutually exclusive. For example, hysteresis and efficiency wages models contradict other

models that presume economy in UD would provide ONRUD. On the other hand, many models can be mutually inclusive. For example, a model can explain economic developments in a particular country or in a particular period; another model might do the same. New Keynesian economists' research on microeconomic analyses causes them to be called as "microns".

6. A BRIEF CLASSIFICATION OF NEW KEYNESIAN MODELS

New Keynesian economists put macroeconomics and UNE that is caused by demand inefficiency on the microeconomic basis against the criticism of New Classics. In doing so, they reject New Classical theory of microeconomics (Perfect Competition, Walrasian general equilibrium, Walrasian assumption of auction, assumption of the full flexibility of P and W) and basically start from IC.

According to New Keynesian economists, inflexibility of P and W are observed due to IC on markets and this creates UNE. New Keynesian economists, while doing these investigations, identified several reasons for inflexibility in various sectors. For this reason they developed several "models". As each of these models finds a reason for inflexibility of P and W, they actually emerge in some sectors and due to some certain reasons. Accordingly, a certain New Keynesian model can be valid however another one can be valid for another reason. Most of the reasons and models are not contradictive and acceptance of one does not necessarily require rejection of the other. In other words they are not mutually exclusive, instead they can be considered mutually inclusive. However in some cases, acceptance of a model requires rejection of other models logically. For example, the ones who accept "hysteresis and efficiency wage models"

cannot simultaneously accept the fact that economy in the LR tend towards to ANRUE. Several models based upon microeconomic assumptions, although contradictory ones are eliminated, are not able to form an integrated single "New Keynesian Model" or "New Keynesian System". In fact econometric studies investigating the validity of many models have not yet been done as there is not enough time.

However, macroeconomic results and macroeconomic policy suggestions of these models do not change: UNE in the SR or periods (or both in SR and LR for hysteresis and wage efficiency models) and solving this problem through Keynesian policies. IC causes several inflexibilities in P and W and this lead to Keynesian effective demand inefficiency.

Following Blinder, Gordon, Mankiw and Romer, we can classify major New Keynesian models into the following groups.

A. "Price and Wage Inflexibilities on Markets Based on IC"

The models in this group can be classified under 3 sub-titles.

6.A.1. "Menu (Catalogue) Costs"

When there is status of decrease in demand, due to "constant costs of change of prices" companies sacrifice their profits for a while, hold their prices constant and increase production to some extent. This creates stickiness of prices, which might result in large scale of fluctuations in economy: Mankiw, Akerlof and Yellen, Blanchard and Kiyotaki etc.

6.A.2. "Staggering of Prices and Wages"

When there is status of decrease in demand and there is a need for changing wages and/or prices, due to "contracts based upon nominal prices and wages", it is unable to reduce "all

wages and prices at the same time". In brief, delays or staggering of prices and wages, instead of "synchronization of prices and wages". These delays, even under REH, cause UNE and the possibilities to overcome these issues through Keynesian monetary policy: Fischer, Phelps and Taylor, Taylor etc.

6.A.3. "Wrong Pricing"

Under IC, some companies, producers or consumers on market are "leaders" (large); some are "followers" (small). This causes wrong pricing and wrong pricing leads to UNE: Hart, Hall, Mankiw etc.

B. "Inertia"

The main idea in menu costs model depends on stabilization of prices instead of reducing them when there is a status of decrease in demand or increase in production costs. Inertia is a large scale implementation of this idea. Due to "constant costs of the decision concerning product purchases", no changes are made for purchase decisions and "inertia" of prices becomes valid in all fields: For example, inventory purchase decisions of companies, customers' demand for durable consumer goods, investments' demand for portfolio and consequently demand inefficiency and ANRUE: Blinder, Blanchard, Blinder and Gordon, Azaiadis and Stiglitz.

C. "Coordination Failures or Lack of Coordination between Markets"

Lack of coordination between markets causes to inflexibility of P and W and this results in ANRUE. Axel Leijonhufvud's avant garde work on this issue and New Keynesian models that follow this work: Cooper and John, Diamond, Schleifer etc.

D. "Efficiency Wages"

According to these models, which accept that all units in economy are rational and maximize their profits and eventually accept REH, "high wages" increase MPPL and decrease labor turnover costs. For this reason, this model deals with maximization of company profits on a higher wage level that brings economy to ANRUE, which is called "efficiency wages". Consequently UNE occurs. These models investigate permanency of UNE in the LR and probability of eliminating it through Keynesian policies. An extensive review of these models is done by Akerlof and Yellen.

E. "Hysteresis"

According to these models, when economy comes to UNE once, due to several factors it cannot restore to ANRUE. In brief, as most of New Classicals agree, these models do not accept automatic NRU balance in the LR. They are also called as "Super-Keynesian" models.

As is seen, there are several New Keynesian models determining and explaining inflexibilities that stem from IC in prices and wages, lack of coordination etc. For example, even Mankiw and Romer's selection among these models consists of 2 volumes (880 pages in total).

7. MENU COSTS MODEL AND ITS CRITICISM

"Menu costs" model was put forward by Mankiw and Akerlof and Yellen almost at the same time and later examined and developed by Blanchard and Kiyotaki and Romer and Ball.

Menu costs first of all are valid for companies that are operating in monopolistic markets and for situations where each company faces with an adverse demand curve. According to this model, changing prices has a “constant cost” for companies. These costs are briefly called “menu costs”: for example, changing price menus, lists or catalogs, declare these changes to all franchise and inform customers. In addition, meetings for decisions on price changes, phone calls and travel expenses are also included in constant costs of price change. For this reason companies, when there is a small decrease of demand, might prefer to sell lesser goods instead of reducing prices immediately. However, their profit loss that they should tolerate should be lower than “menu costs”.

In menu costs model, it is assumed that the company makes a very large sum of profit in the starting point. Then only in this situation the company would reduce production against price changes and consent profit fall. This limitation of production would bring only a small decrease of profits. However, it would also cause decrease of purchased and produced goods and consequently decrease in employment and social welfare. Because of the inflexibility of prices and wages, Keynesian involuntary unemployment would occur.

The essentials of menu costs model is shown on Figure 1 with the help of a sample company that is assumed to operate in a monopolistic competition or under the conditions of a competitive monopolistic market.

Figure 1

As shown on the figure, with the concern of equality in analysis, demand curves D_0 and D_1 and accordingly Marginal Revenue curves MR_0 and MR_1 are considered straight and Marginal Cost curve MC is considered horizontal or constant. Demand curves may not be straight and this only cause some replacements in balance points. Horizontal MC Curve simplifies the model. This assumption may not be accepted however elasticity of MC curve must be high for the model to operate.

With Demand D_0 , Marginal Revenue MR_0 and Marginal Cost MC_0 , the balance of the company is “ Q_0 and P_0 ”. Let’s assume that there is decrease of demand (D_1) and marginal revenue is MR_1 . If we assume that MC remains same and prices are full flexible, the new balance of the company will be “ P_1 and Q_1 ”

$D_0 \rightarrow D_1; MC = MC_0 \Rightarrow (P_1, Q_1)$

With the decline of prices, if marginal cost can be reduced at the same amount (MC_1), then quantity will remain Q_0 and prices will drop to P_2 .

$D_0 \rightarrow D_1; MC_0 \rightarrow MC_1 \Rightarrow (P_2, Q_0)$

In this model, it is acknowledged that marginal cost can be reduced (or reduced enough), in

other words the model recognizes the flexibility of costs. However due to “menu costs” it is assumed that the company would cancel to reduce prices and go on sales with old prices P_0 .

Then in this situation the company would experience a certain amount of profit lost. This profit lost is presented on Figure 2.

Figure 2

In the following of Figure 1, new demand curve of the company is D_1 on Figure 2. The company's marginal cost curve reduced at the same amount of demand and became MC_1 . The balance without the assumption of menu costs is:

$$P \downarrow \Rightarrow P_0 \rightarrow P_2 \text{ and } Q = Q_0$$

However, the company reduces prices due to “menu costs”. Thus, in accordance with the assumption of P 's flexibility, the company will not sell Q_0 goods for P_2 , instead it will sell (Q') goods on the new demand curve with for P_0 (Figure 1 and Figure 2):

$$P = P_0 \text{ and } Q \downarrow \Rightarrow Q_0 \rightarrow Q'$$

If the prices remain unchanged and become stable on P_0 , the companies profit decrease can be seen on the figure and calculated as $T - R$ (rectangular T minus rectangular R). Nevertheless, decrease of social welfare for

customers ($S + T$) is even more. As total amount of goods produced reduced from Q_0 to Q' , a considerable unemployment rate would occur:

$$\Pi \downarrow = T - R$$

$$\text{Social Welfare} \downarrow = S + T$$

$$Q \downarrow = Q_0 \rightarrow Q'$$

In this point, the company changes prices by taking account of menu costs or it does not change prices. In such a way that:

If $\text{Menu Costs} \geq \Pi$ then, the company will produce Q' of goods for P_0 price and this will reduce social welfare and employment.

If $\text{Menu Costs} \leq \Pi$ then, the company will produce Q_0 of goods, as it is previous amount of production, and this will not cause decrease in employment.

At first glance, menu costs model shows the microeconomic reasons lying behind the inflexibility of P and W under IC that causes Keynesian UNE.

Nonetheless, it is not right to acknowledge a general “validity” in this model. The model fails in many ways and it is impossible to explain Keynesian underemployment, particularly depression periods (for instance 1929-34 The Great Depression) through only this model or its assumptions. The main shortcomings and deficiencies of this model can be summarized with these points:

The model offers a barrier of menu costs against decrease of prices during depression times and claims that in doing so social welfare would decrease. However, the model includes a symmetrical regulation that increase of prices was also prevented. Through such a barrier, during welfare periods social welfare would increase and a recovery (compensation) would occur.

In the model, it is assumed that P is inflexible and marginal costs reduce as the same amount as demand or reduce considerably. This increases the company's profit (or reduces it less). It also encourages the company not to reduce prices against menu costs. However in fact, P is flexible. It is not right to expect cost reduction in accordance with decrease in demand as it happens for raw material costs. Then in this situation companies might tend to reduce prices, contrary to the company in the model.

Marginal revenue (MR), unlike in the model where it is assumed as a horizontal curve, is a virtual curve. Therefore, companies' limitations on production results a significant increase in costs and marginal costs (MC). Even constant costs are assumed, a production with the same amount of price reduction is not possible.

In the short run analysis, the model assumes that profit decrease that is caused by changing prices, happens only once. In other words it compares non-recurring menu costs and non-recurring profit reduction. However, menu costs are non-recurring but production and profit reductions due to constant prices are valid for long terms as well. In this case, non-recurring menu costs would create profit loss for several terms; therefore decision on constant prices would be invalid. This would create contrary results of menu costs model and lead to immediate price reduction.

The model only takes constant costs of price reduction into consideration. For this reason, the company is assumed to limit only amount of production by keeping prices constant. However, decrease in production has also some constant costs. For example, new production plan is to be formed, inventory is prepared and laborers are laid off. When these are considered, the company- again in contrast

to the model- might not reduce production but prices because "menu costs" may be no longer significant.

In fact, in actual life prices of many goods drop but some go down more slowly. This observation cannot be interpreted as "prices are fully flexible". However, empirical results do not coincide with menu costs model much.

Again, we can say that the validity of menu costs model is limited and it is impossible to Keynesian unemployment of large scales and depression through only this model.

8. CONCLUSION

Today, we witness that at present New Keynesian School is more widespread and influential compared to Post-Keynesian. One possible reason is that the former school sprang up in the USA while the latter basically in the UK; and USA today is much more influential worldwide compared say to the times when Keynes lived. But this should not be the sole or even the major reason why Post-Keynesianism is less popular. The reason which would likely explain the difference in popularity is that in their normative value judgments Post-Keynesian economists assign a heavy weight to improving income distribution while New Keynesian economists, on the whole, are less concerned with this goal.

References

- [1] Akerlof, "Gift Exchange and Efficiency Wage Theory: Four Views," AER, No. 74, May 1984, pp. 79-83. Yellen, "Efficiency Wage Models of Unemployment," AER, No. 74, May 1984, ss. 200-205.
- [2] Akerlof, Yellen, "A Near-Rational Model of the Business Cycles with Wage and Price

Inertia,” QJE, No.100 supplement, 1985, pp. 823-838.

[3] Akerlof, Yellen, *Efficiency Wage Models of the Labour Market*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[4] Azariadis, Stiglitz, “Implicit Contracts and Fixed Price Equilibria,” QJE, No. 98 supplement, Oct. 1983, pp. 1-22.

[5] Blanchard, “Price Asynchronization and Price-Level Inertia,” *Inflation, Debt, and Indexation*, Rudiger Dornbush, in Mario Henrique Simonsen ed., Cambridge: The MIT Press, 1983, pp. 3-24.

[6] Blanchard, Kiyotaki, “Monopolistic Competition and the Effects of Aggregate Demand,” AER, Vol. 77, No. 4, Sept. 1987, pp. 647-666.

[7] Blinder, “Retail Inventory Behaviour and Business Fluctuations,” *Brookings Papers on Economic Activity*, No. 2, 1981, pp. 443-505.

[8] Blinder, “The Fall and Rise of Keynesian Economics”.

[9] Carlin, Soskice, “Medium-Run Keynesianism: Hysteresis and Capital Scrapping,” in P. Davidson, J.A. Kregel ed., *Macroeconomic Problems and Policies*, Aldershot, Hants: Edward Elgar Publishing Ltd., 1989.

[10] Cooper, John, “Coordinating Coordination Failures in Keynesian Models,” QJE, Vol. 100, No. 3, Aug. 1988, pp. 441-463.

[11] Diamond, “Aggregate Demand Management in Search Equilibrium,” JPE, Vol. 90, No. 5, Oct. 1982, pp. 881-894.

[12] Fischer, “Long-term Contracts, Rational Expectations and the Optimal Money Supply Rule”.

[13] Gordon, “Can Inflation of the 1970s Be Explained”; “Understanding Inflation in the 1980s”.

[14] Gordon, “What is New Keynesian Economics,” and Blinder, “The Fall and Rise of Keynesian Economics”.

[15] Greenwald, Stiglitz, “Keynesian, New Keynesian and New Classical Economics,” *Oxford Economics Papers*, No. 39, 1987, pp. 119-132.

[16] Hall, “Market Structure and Macroeconomic Fluctuations,” *Brookings Papers on Economic Activity*, No. 2, 1986, pp. 285-322.

[17] Hart, “A Model of Imperfect Competition with Keynesian Features,” QJE, No. 97, Feb. 1982, pp. 109-138.

[18] Katz, “Efficiency Wage Theories: A Partial Evaluation,” *NBER Macroeconomics Annual*, 1986, pp. 235-276.

[19] Leijonhufvud, *On Keynesian Economics and the Economics of Keynes: A Study in Monetary Policy*, 4th. ed., New York: Oxford University Press Inc., 1973.

[20] Lindbeck, Snower, “Wage Setting, Unemployment and Insider-Outsider Relations,” AER, No. 76, May 1987, pp. 235-239.

[21] Mankiw, “Imperfect Competition and the Keynesian Cross,” *Economics Letters*, No. 26, 1988, pp. 7-14.

[22] Mankiw, “Small Menu Costs and Large Business Cycles: A Macroeconomic Model of Monopoly,” QJE, Vol. 100, No. 2, May 1985, pp. 529-539.

[23] Mankiw, Romer, *New Keynesian Economics*, Volume 1; *New Keynesian Economics*, Volume 2, 5th. ed., Cambridge: The MIT Press, 1995.

[24] Parkin, “The Output-Inflation Trade-off When Prices Are Costly to Change,” JPE, No. 94, Feb. 1986, pp. 200-224.

[25] Phelps, Taylor, “Stabilizing Powers of Monetary Policy with Rational Expectations,” JPE, Vol. 85, No.1, Feb. 1977, pp. 163-190.

[26] Roberts, Stocton, Struckmeyer, “An Evaluation of the Sources of Aggregate Price Rigidity,” *Federal Reserve System, Division of Research and Statistics*, Paper No. 99, May 1989.

[27] Romer, Ball, “Are Prices Too Sticky,” QJE, No. 104, Aug. 1989, pp. 507-524.

[28] Romer, Ball, "Real Rigidities and the Non-Neutrality of Money", Review of Economic Studies, No. 57, April 1990, pp. 183-302.

[29] Sargent, "Estimation of Dynamic Labor Schedules under Rational Expectations".[30] Schleifer, "Implementation Cycles," JPE, No. 94, Dec. 1986, ss. 1163-1190.

[31] Summers, "Relative Wages, Efficiency Wages and Keynesian Unemployment," AER, Vol. 78, No. 2, May 1988, pp. 383-388.

[32] Taylor, "Staggered Wage Setting in a Macro Model," AER, No. 69, May 1979, ss. 108-113.

[33] Weiss, Efficiency Wages: Model of Unemployment, Layoffs and Wage Dispersion, Princeton: Princeton University Press, 1990

Distribution of Feast Expenses in Mali

Nihat DOĞANALP

Ass. Prof., Selcuk University
Beyşehir Ali Akkanat Faculty of Business
E-mail: ndoganalp@selcuk.edu.tr

Ayşe ÇOBAN

Expert, Selcuk University
Vocational School of Social Sciences Social Sciences
E-mail: acoban@selcuk.edu.tr

Orhan ÇOBAN

Prof. Dr., Selcuk University
Faculty of Economics and Administrative Sciences
E-mail: ocoban@selcuk.edu.tr

Lassine DOUMBIA

Doctorate Student, Selcuk University
Economics Department
E-mail: lassinedoumbia2012@yahoo.fr

Abstract: The analysis of feast spending is an important study in understanding the decision-making process of allocating resources in expenditure items by households. Indeed, such an analysis makes it possible to shed light on the weight and the importance of these expenses in the budget of the household or the individual. The trade-offs made as well as the consumption and savings behavior of certain periods can be explained by them. Although these expenditures are considered less frequent expenditures (in the MICS / ELIM 2016 surveys), many of them are repeated from year to year to the point of questioning their categorization. Thus, thanks to the analysis of feast expenses, it can be seen that in Mali, Muslims spend on average more on feast than Christians or animists, that the share of feast expenses in total expenditure exceeds 50% in the regions of Mopti and GAO. Besides, in the distribution of total feast expenses between regions, Kayes and the district of Bamako together account for more than two-fifths of the country's expenditures. It can also be seen that the differences between the levels of living between rural and urban are also reflected in the feast spending behaviors. Everywhere in Mali, we invest on average more in feast than to take care or to learn.

Keywords: Mali, Feast Expenses, Cultural Differences, African Feasts

Introduction

For ages ago, dates and periods have been chosen to celebrate practices, ceremonies and

celebrations. Over the years, the ways and methods of organizing these events have evolved. These developments take place in different geographic areas and regions, by

Distribution of Feast Expenses in Mali

ethnic group, level of education, religion and by degree of belief. Allocated spending changes and the emphasis on these events changes from a legal, political and social point of view. In Turkey, for example, despite the existence of many feasts, it is clear that the feast of Ramadan and Tabaski are at the forefront in terms of spending.

Pieper (1965) believed only religious rituals and celebrations could be called festivals. Numerous forms and themes of festival are possible, and the term festival is often misapplied and commercialised. No widely acceptable typology has emerged. Festivals have been defined by Falassi (1987), in the classical cultural-anthropological perspective as “a sacred or profane time of celebration, marked by special observances.” Festivals celebrate community values, ideologies, identity and continuity. Getz (2010), analyze the nature and scope of festival studies is examined by compiling and analyzing a large-scale literature review of 423 research articles published in the English-language scholarly press.

Social practices, rituals and festive events are habitual activities that structure the lives of communities and groups and that are shared by and relevant to many of their members. They are significant because they reaffirm the identity of those who practise them as a group or a society and, whether performed in public or private, are closely linked to important events. Social, ritual and festive practices may help to mark the passing of the seasons, events in the agricultural calendar or the stages of a person's life. They are closely linked to a community's worldview and perception of its own history and memory. They vary from small gatherings to large-scale social celebrations and commemorations. Each of these sub-domains is vast but there is also a

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

great deal of overlap between them (<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01857-EN.pdf> : 9).

Mali is a secular country with an area of 1,241,238 km² and a population estimated at 17.8 million inhabitants in 2016. Despite this secularism, Islam is the most widespread religion. About 95% of the population is Muslim, the remaining 5% are Christians and animists. Each religion is characterized by its beliefs, practices and feasts. Also, there are festivals common to all religions. One or the other category of feast has its importance and its stakes.

However, the importance of these feasts on the economic level remains to be determined: What do feast expenses represent in spending by households or individuals in Mali? Would households not allocate more resources to feasts than to social sectors such as education and health? To answer these questions, an in-depth analysis of feast spending and related consumption behaviors is needed. The main objective of this document is to quantify feast expenses and to see their weight in the portfolio of the individual and the household by having a cross view on certain social sectors in Mali.

More specifically, these analyze aim to determine:

The amount of feast expenses and their weight in the spending of households and individuals;

The distribution of feast spending by socio-economic and demographic characteristics;

The comparison of feast expenses with those allocated to certain social sectors such as education and health.

In order to carry out these analyzes, we will mainly use the MICS (Multiple Indicator Cluster Survey, 2016) and ELIM (Integrated Light Household Survey, 2016) survey data.

These analyzes are carried out through dynamic cross-tabulations.

The feast variables chosen are the expenses of Tabaski, Ramadan, fasting Ramadan, Christmas, easter, wedding, baptism, funeral, circumcision and other holidays.

The rest of the paper is presented as follows: First, a brief literature on the concept of feast and its evolution in Mali will be carried out. Then, the methodological approach will be presented. In third place, we will analyze the distribution of feast spending in Mali.

Concept of feast and its evolution

The feast is defined as a religious or civil solemnity in commemoration of an important fact. It is a rejoicing organized by a community or an individual (to celebrate is to be entertained by drinking, eating, dancing). So there is a relationship between the feast and the sacred <https://www.merriam-webster.com/dictionary/feast>)?

The feasts, by their punctual return, also represent a way to mark the cycles that punctuate life.

In general, feasts are linked to the cycle of birth, death, renewal, at the level of nature or community. The rituals lead to a division of time culminating in a calendar. Indeed, an essential feature of feasts is the fact that they take place at specific times of the year. Like the calendar, they serve to pace the time.

In the so-called modern age, it is considered that the feast was reduced, under the influence

of rationality and capitalism compared to the ancient feast or even the Roman period. The feast, by itself, recognizes irrationality, while contemporary reason urges us to calculate everything and consequently to restrict the time of celebration. In the end, the feast is a bit of a struggle against culture and modernity. The celebration has never ceased to respond to an irrepressible need for contrast, demarcation: (i) contrast between the days that follow each other and are not alike (ii) demarcation of rules, sex, the culture, the economy. Thus the allocated spending changes and the importance given to these events changes from the legal, political and social point of view.

In the past, most feasts were not governed by any official text. The evolution of ideas and the change of the way of governing affect the vision that is now made of these practices and feasts. Indeed, it is not unusual to see roads, streets or roads blocked for ceremonies of baptism, marriage, or funeral, to see workers benefiting from exceptional days of leave for marriage periods. Also over the years, we have witnessed the creation of several texts governing these events. In these texts, several feasts are recorded and these feast days are officially called off, which changes their characters and the way in which they are perceived. These practices lead to an increase in private social transfers between households.

Typology of feasts in Mali

Mali is a secular country. As such, several religions are practiced, the most common being Islam, Christianity, animism. Each religion is characterized by its beliefs, practices and feasts. Also, there are feasts common to all religions. One or other category of feast has its importance and its stakes.

Distribution of Feast Expenses in Mali

The celebrations are numerous, they do not take place at the same time and are not necessarily celebrated everywhere and by all. But, some of them are distinguished by their frequency and / or the enthusiasm from which they are derived. In Mali, among the main events, there are some whose importance is virtually the same for everyone (marriages, baptisms, funerals) and others whose importance is linked to people's beliefs or customs (tabaski , Ramadan, christmas, etc.).

There are feasts common to all religions because of the different stages of a man's life.

Baptism: In most Malian families, parties are organized for births. These feasts testify to the rejoicing and joy of welcoming a newborn. Increasingly, this feast is of particular importance to families, especially women who make it an occasion to come together and demonstrate.

The Marriage: The union between two persons, two families is always perceived as a great event and always gives rise to manifestations. The social and the spirit of sharing in Mali on the one hand, the inherited traditions/customs make a certain number of expenses accompany these events. These expenses range from dowry fees to financing the festivities to clothing costs.

Funerals: A death, although it is a painful event, results in expenses and, in our society, transfers in the form of aid. Funeral ceremonies are different in different regions, ethnicities, backgrounds, educational attainment or income. But whether one is in town or in the country, Kayes or Kidal, Sarakole or Maure, these feasts give rise to expenses.

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

Besides these feasts, we distinguish festivities proper to certain households or individuals according to their religious beliefs. The month of Ramadan is a month of abstinence for Muslims, it is characterized by the practice of fasting during the day, the practice of many gestures of solidarity and benevolence towards his neighbor. Thus it is not uncommon to see a son-in-law bringing sugar into his large family, or to see a relatively affluent person slaughter an ox and share the meat. As a result, during the month of Ramadan, there has been an increase in the consumption of a number of products (sugar, dates, fruits, etc.), and thus an increase in the import of these types of products if domestic production does not cover demand.

The feast of Aid el Fitr or Ramadan is essentially characterized by sharing and mutual aid. During these periods, there is a clear increase in household transfers (in kind, or in cash). There is also an increase in consumption of clothing and ornamental products, with high costs.

The feast of Aid el kebir or the sacrificial offering where Muslim families sacrifice during this feast an animal, preferably the sheep. Thus, this festival is characterized by multiple expenses, mainly the surge of consumption of livestock especially sheep. At this jump, we can add the increase in clothing expenses.

At these feasts, we must add the Maouloud feast which, although not listed in the holiday expenses of the MICS and ELIM surveys, is also important. His period marks the birth and baptism of the Prophet Muhammad (PSL). For this day, Muslim families devote themselves to many adorations (prayer, alms, organization of preaching) but also prepare hearty dishes.

The feast of Easter, the most important Christian festival, the solemnity of which begins on Easter Sunday, which for Catholics marks the end of the fast of Lent and lasts eight days, gives rise to festivities and therefore to expenses.

The Christmas Day commemorates the birth of Jesus Christ every year. More and more, the Christmas period (also known as "holiday time") is commercial and in many countries, notably Mali, Christmas Day is a holiday. In this spirit, Christmas becomes a feast, characterized by a regrouping of the family cells during a meal and exchange of gifts around the traditional fir. As such, Christmas and the second part of December are characterized by an increase in the expenditure of Christian families, especially food consumption, decoration and gifts.

Besides these feasts we distinguish other practices derived from our customs and traditions, the evolution of habits or other facts. Among these events we can mention, for example, excision or circumcision, on December 31st or at the end of the year (which is practically celebrated by all layers, races, generations and religions).

These festivals are not to be appreciated only from the point of view of the households, they have repercussions on several sectors and branches of activity, and therefore on the whole economy.

Social and economic function of feasts

A household's spending takes place at different times of the year. The frequency of some of these expenses depends heavily on ease. In Mali, many households take advantage of the holidays to dress, decorate the home or acquire durable goods. The perception of party

spending should not be limited to their amounts or their weight. We need to look at their composition, their usefulness and what they represent for individuals.

In many villages of Mali, one can observe that there is only one nutritious diet, two at most. These are areas where consumption is essentially composed of self-consumption products. The feasts are the opportunity to vary the diet, to dress, to get out of the daily rhythm of life in a word to spend. Thus, expenditure on clothing and the acquisition of goods, the use of which may often extend over several periods, is carried out during holiday periods. Some of these feasts are characterized by a typical behavior of households and individuals affecting certain macroeconomic aggregates, prompting the State to take certain measures to frame and facilitate these social practices. The development of these feasts and the need for certain services have given rise to new events. Indeed, the delivery of a number of services has grown considerably over the years. The quality and quantity of these services and the revenues they generate have increased and improved enormously. Micro-enterprises such as hairdressing salons, costume rental shops, wedding dresses, equipment (chairs, tables, etc.) have multiplied.

In Mali, celebrations are characterized by an increase in expenditure by households, but also by the State. In a market economy, the demand for a good is a decreasing function of the price, in this respect an increase in the demand for a good generally results in an increase in prices. As the holiday season approaches, the increase in the demand for the products required for these holidays results in an increase in the prices of these products. The need to acquire these products for the populations pushes the State to put in place specific policies during these periods.

Among these policies are:

- exemptions / subsidies, in particular the reduction of taxes
- price control policies, the State sets price caps for basic necessities
- social transfers, a sharp increase in transfers between the various social strata during certain feasts. These transfers are made in kind as well as in cash but are not only private. For example, during the month of Ramadan in most services (state or private companies), there is redistribution. These redistributions take the form of special bonuses for the period, from donations of products such as milk, sugar, etc.

Data and Method

This study examines the expenses incurred by the main holidays in Mali. To perform these analyzes, we will mainly use the ICS (Multiple Indicator Cluster Survey) and ELIM (Integrated Lightweight In-Household Survey) survey data. These surveys covered a sample of 9235 households at the national level to collect information on spending by households and individuals and to identify some of their characteristics. In these surveys, household incomes are estimated through their overall spending. They focus on the estimation of collective festivals, celebrations by which a significant number or a particular group of people feels concerned (are not estimated the celebrations of an individual like birthdays, evenings, balls, etc.)

The variables used are tabaski, Ramadan, fast Ramadan, Christmas, Easter, marriage, baptism, funeral, circumcision and other feasts. Our study variable is therefore “feast expenses”, so we perform statistical analyzes on it, disaggregating it if possible according to

certain characteristics specific to households and individuals (religion, area or region of residence, ethnic group, Level of education, etc.).

These analyzes are carried out through dynamic cross tables, graphs, and concentration curves. The analysis of feast expenses, a very cross-cutting theme, is rarely studied and published, especially in Mali. In our case, we will discuss this first by discussing the main holidays that were the subject of data collection during the MICS / ELIM 2016 surveys. We will then try to quantify the composition of feast expenses and Analyze their weight in total household spending and then cross-analyze the study variable with selected variables in the education and health sectors. Finally, we will conclude with an analysis of festivity and poverty.

Distribution of feast expenditures

Expenditures by type of feast

In Mali, individuals spend more on marriages than on baptisms or funerals. The stages of marriage are relatively complex and costly compared to some neighboring countries (Côte d'Ivoire, Benin). Similarly, ceremonies related to funerals are less burdensome than in countries such as Togo or Benin. Also, the very structure of Malian society, the structure of the age pyramid of Mali tends largely in favor of the young and therefore there are many more events related to youth. It is also at young ages that marriages, baptisms are occasions of many manifestations, resulting in a lot of expenses.

Of the individuals surveyed, the average expenditure of one person per year on baptisms is 1676 fcfa, and that of a household at 11960

Distribution of Feast Expenses in Mali

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

fcfa. The average wedding expenses per year amount to 15893 fcfa and 1261 fcfa respectively for a household and an individual.

For funeral ceremonies, households spend on average 3445 fcfa against 363 for individuals.

Table 1: Average expenditure per household / individual according to the events

	Household	Individual
Aidel kebirtabaski	51 103	5 388
Aidelfitrouaramadan	24 701	2 604
Pâques	788	83
Noël	1 022	107
Circoncision	448	813
Jeunduramadan	34 758	3 664
Other feasts	5 206	7 416
Total	149 325	20 333

Source: MICS/ELIM 2016

This table allows us to see that, on average, a Malian household spends mainly on tabaski, el fitr and month of Ramadan and that spending on Christmas or Easter is low.

Holiday Spending By Religion

As mentioned above, the secularity of Mali makes us distinguish several religions. In this capacity, depending on whether one belongs to this or that religion, one feels more concerned with this or that feast. The expenses incurred by the different events vary according to the religion of the head of the household.

Table 2: Average spending by religion (in F CFA and %)

	Muslim	Christian	Animist	No religion
% Household	94%	3%	2%	1%
Household spending whose	153705	93715	49574	52693
Aid Elkebir	34.8%	8.1%	23.5%	29.3%
Fasting From Ramadan	23.8%	5.2%	10.4%	14.1%
Aid Elfitr	16.8%	3.8%	12.5%	16.0%
Wedding	10.4%	23.0%	10.6%	10.8%
Baptism	8.0%	10.0%	5.6%	3.7%
Funeral	2.2%	2.5%	10.6%	7.7%
Circumcision	0.3%	0.3%	1.4%	0.2%
Christmas	0.2%	22.7%	8.4%	6.0%
Easter	0.1%	20.4%	3.4%	6.1%
Other feast	3.4%	4.0%	13.7%	6.0%

Source: MICS/ELIM2016

It is obvious that the distinction between religions is essential for analyzing certain household expenditures. In Mali, the weight of Muslim households in the population is very high, so an overall analysis of feasts can give biased results.

Table 3: Share of religions in total feast spending

Type of religion	Percentage
Muslim	97,20
Christian	2,00
Animist	0,60
No religion	0,20

Source: MICS/ELIM 2016

Distribution of Feast Expenses in Mali

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

The structure of expenditure differs according to whether the head of household is Muslim, Christian or animist. The resources allotted on the one hand, and more specifically at certain ceremonies and feasts on the other, vary according to religion. The only expense of tabaski accounts for one-third of the feast expenses of a Muslim household (the cost of buying sheep is an increase in other expenses), whereas for a Christian household the main items of feast expenses are marriage, Christmas and Easter.

But generally speaking, in Mali, a household or a Muslim individual spends on average, much more on feasts than a household or individual of another religion (94% of the population

make 97% of party expenses). The festive expense also depends on the level of education of each individual according to his religion. A higher proportion of Muslims have no educational attainment (78%) compared to Christians (62%), and the proportion of feast spending decreases with educational attainment.

Festive spending by region

Mali has eight administrative regions and one district (Bamako, the capital). The analysis of spending, especially holiday spending, shows disparities depending on whether one looks at the different regions. The analysis may also vary depending on whether the focus is on households or individuals

Table 4: Average expenditure per festive household in total expenditure by administrative region (fcfa)

	Total expenses	Feast expenses	Share of feast expenses (%)
Kayes	442916	204350	46
Koulikoro	414394	147007	35
Sikasso	356285	122084	34
Ségou	289907	101222	35
Mopti	235693	125088	53
Tombouctou	284804	95376	33
Gao	255167	131477	52
Kidal	319247	156175	49
Bamako	684985	223196	33
Total	395212	149325	38

Source: MICS/ELIM2016

Distribution of Feast Expenses in Mali

The regions of Mopti and Gao place great importance on celebrations. In these regions the amount allocated to festivals accounts for more than half of the total expenditure. The distribution of expenditure between posts is largely in favor of ceremonies and events. Timbuktu and Bamako are the two regions that allocate the lowest share of total holiday

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA spending with a one-third ratio. However nominal, Bamako, with Kidal constitute the two extremes of party expenses. The distribution of the total sum of party expenses tends largely in favor of Bamako (about 17% of households make 26% of party expenses). Differences between regional averages are significant at the 5% threshold.

Table 5: Breakdown of households and festive spending by region

	% household	% expenses
Kayes	11,6	15,8
Koulikoro	15,2	15,0
Sikasso	14,5	11,8
Ségou	14,8	10,0
Mopti	15,4	12,9
Tombouctou	6,2	4,0
Gao	4,3	3,8
Kidal	0,5	0,5
Bamako	17,5	26,1
Total	100	100

Source: MICS/ELIM2016.

To further refine the analyzes, the individual expenses table is used. The shares devoted to celebrations remain unchanged, according to whether one reasons in household or in individual. But the analysis of individual spending behavior is beneficial in that a large family can have an extremely high spending nominal but, individually, the contribution can be minimal. Conversely, with a lower nominal value, a nuclear household can have a more

substantial individual expenditure. Thus, Segou and Sikasso are the regions where the amount allocated per individual to the holidays is the lowest (Timbuktu and Segou in household). This is due to the fact that a household has more individuals in the Sikasso region than in the Timbuktu region. While it is Kayes who follows Bamako (Kidal in housekeeping).

Table 6: Individual spending on total annual spending by region (fcfa)

Regions of Mali	Total spending	Feast spending	Share of feast expenses (%)
Kayes	42 882	19 785	46
Koulikoro	37 103	13 151	35
Sikasso	31 844	10 904	34
Ségou	28 260	9833	35
Mopti	28 741	15 254	53
Tombouctou	40 811	13 667	33
Gao	33 299	17 157	52
Kidal	54 643	26 724	49
Bamako	86 524	28 171	33
Total	41 709	15 744	38

Source: MICS/ELIM2016.

Bamako and Kayes represent just over a quarter of the population, but together account for almost 42% of feast spending. In these regions, a large part of the expenditure (mainly women) is turned towards luxury consumptions (ornamental products, adornment, etc.).

Spending and Ethnic Groups

Mali is a multi-ethnic country, and each ethnic group has its own characteristics, customs and customs. Thus, according to ethnic groups, one can encounter various spending behaviors, especially the importance accorded to festivals.

The Moors, Dogons and Tamasheqs are the ethnic groups that devote the largest share of spending to festivals respectively 47% and 44% of total expenditures. While the lowest proportions of spending devoted to festivals belong to foreign ethnic groups (other African ethnic groups 29% and other foreign ethnic groups 18%). These results can be explained by the difference of traditions, customs and manners as well as behaviors during celebration. From the point of view of the nominal amount, the Sarakolés, the Kassonkes and the Arabs are the most expensive

Table 7: Annual averages of total expenditure and feast expenditure by ethnic group (fcfa)

Ethnicity of head of household.	Total spending	Fast spending	%
Maure	362571	172044	47
Dogon	260763	118867	46
Tamacheq	273913	120988	44
Sonrai/	349133	147861	42
Samogo	364573	154279	42
Soninké	610673	259514	42
Kassonké	492276	203943	41
Bozo	320334	127485	40
Peulh	384911	145358	38
Dafing	347174	129983	37
Sénoufo	388446	142235	37
Haoussa	341452	123289	36
Bambara	396455	143027	36
Malinké	480627	161755	34
Arabe	609573	196377	32
Bobo	218792	64466	29
Minianka	383783	95064	25
Other African ethnic groups	544794	155461	29
Other ethnic groups in Mali	405417	166998	41
Other foreign ethnicities	902480	163346	18
Total	395212	149325	38

Source: MICS/ELIM2016.

Distribution of Feast Expenses in Mali

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

Analyzing in terms of each ethnic group's share of holiday spending relative to its weight in the population, it is observed that some groups spend proportionately more than their population weight and others less. In the first camp one can cite the Soninkés, the Malinkés, the Moors, while all the other groups are classified in the second camp.

Table 8: Distribution of households and feast expenses by ethnic groups

Ethnicities of the head of household	Total	Expenditures.
Bambara	28,9	27,7
Malinké	7,4	8
Peulh	15,8	15,4
Sonrai	10,1	10
Soninké	8,2	14,3
Kassonké	1,3	1,7
Sénoufo	2,9	2,8
Dogon	8,4	6,7
Maure	1,2	1,4
Tamacheq	2,1	1,7
Bobo	2,5	1,1
Dafing	0,6	0,5
Minianka	4,9	3,1
Haoussa	0,1	0
Samogo	0,5	0,5
Bozo	2,3	2
Arabe	0,2	0,2
Other African ethnic groups	0,9	0,9
Other foreign ethnicities	0,1	0,1
Other ethnic groups in Mali	1,6	1,8
Missing	0,1	0,1
Total	100	100

Source:MICS/ELIM 2016

Feast expenses and Place of residence

A large majority of the Malian population lives in rural areas, although the urbanization process, although initiated, is poorly developed, only 28% of the population lives in urban areas. The spending behavior of an individual living in urban areas differs from that in rural areas. This difference becomes more important if we look at the expenditures classified as less frequent in MICS / ELIM, especially party expenses.

Table 9: Household and feast spending by Middle of residence (%)

Middle	Expenditures made	number
Urban	42,7	27,6
Rural	57,3	72,4
Total	100	100

Source:MICS/ELIM2016

The difference between the levels of expenditure according to the environment is very clear. This reflects the gap between the standard of living of individuals in Mali. The concentration of exchange and income-generating activities in urban areas promotes inequality between urban and rural areas. Whatever the living environment, party expenses account for a fairly large share of total expenditures. Urban people account for 28% of the population but account for 43% of party expenses.

Feast expenses and social sectors

Mali, although it has initiated the development of social policies, has so far lagged behind. The quality of social services, including health, education and social development, as well as their accessibility, must be improved by

Feast Expenses and Health Expenditures

substantially increasing the expenditure of administrations concentrated in the regions.

The development of modern education affects the existence of the Koranic schools, which, although useful, attract and prevent some of the children of school age from enjoying access to modern schooling or formal education.

The low incomes in Mali and the survival of past and archaic beliefs mean that part of the population (usually the rural population) does not use health services. Access, the quality of these services, the construction and equipping of school infrastructures, the recruitment and in-service training of teachers and the implementation of a genuine strategy for girls' So many points to improve.

The housing area has a significant effect on the allocation of resources to expenditure items. Depending on whether one is in town or in the countryside, different expenses are apprehended differently

Table 10: Average spending and health spending by individuals

Middle	Feast	Health
Urban	24608	2557
Rural	12378	1233
Total	15744	1597

Source :MICS/ELIM

Revenge the populations of Sikasso and Koulikoro spend much more in the holidays than in the health. Regions such as Mopti and Kidal, which invest heavily in celebration (53 and 49 respectively of the total expenditure amounts), have the lowest ratios..

Feast spending and education expenses.

Mali is a country with a low Human Development Index (HDI) and the education score is among the lowest. Despite the efforts made in access, the attention paid to education

and the education of members of the household in terms of expenditure and follow-up remains low.

The emphasis on education varies considerably by level of education. Several studies on socioprofessional categories help to corroborate this fact. Executives and workers, (the two extremes in speaking of educational level) are the categories where mobility is the weakest, children have a high probability of becoming like their fathers.

Table 11 : Average of celebration and education expenses of individuals (fcfa)

	Any	Primary	Secondary&+	NSP	Total
Feast	13 621	16 983	28 082	24 291	15 744
Education	1 569	2 862	9 590	3 495	2 674
Feast/Education	9	6	3	7	6

Source :MICS/ELIM.

Average spending on festivals and education for both individuals and households increases with

education. The ratio of party expenses to education expenditures varies from 9 to 3 when

Distribution of Feast Expenses in Mali

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

the education level changes from none to Secondary and above. This can be attributed to the change in the way education costs are raised as the level increases. Indeed, the higher the level of education, the greater awareness of the role of education, and the willingness to invest more in education and training of human capital. It is easier for an uneducated head of household to think that one can succeed one's life and earn one's daily bread even without access or funding of instruction.

Different regions show disparities in access to basic social services, including education.

Accordingly, there is evidence of different spending behaviors in the southern or northern regions.

The spending / education expenditure ratios presented in the table above show a smaller relative difference between festive and educational expenses in the Koulikoro, Sikasso and Bamako regions, while Timbuktu, Mopti and Kidal Reports. These regions invest less in education, at least in modern education.

Table 12 : Average spending and health spending by region

Region	Feast	Heath	Feast / Health
Tombouctou	13 667	448	31
Mopti	15 254	537	28
Kidal	26 724	1 138	23
Kayes	19 785	1 052	19
Gao	17 157	1 147	15
Ségou	9 833	940	10
Koulikoro	13 151	2 614	5
Sikasso	10 904	2 872	4
Bamako	28 171	8 882	3
Total	15 744	2 674	6

Source: MICS/ELIM.

This can be explained by the fact that these regions are those where there are the most Koranic schools, talibé children in short the regions where almost all the population is Muslim respectively 99.9, 97.7 99.5. There is also a small number of educational institutions in these regions, making accessibility difficult and discouraging.

Conclusion

We see that the feasts are very valuable in Mali. The amounts devoted are relatively larger compared to expenditures such as health or education. The disaggregation of these expenditures and their comparison with expenditure on education and health according to certain variables (religion, region, education level, housing environment, etc.) reveal disparities that are often quite large.

The estimation of feast expenses is often difficult and this exercise becomes more difficult when one considers the weight of these expenses in the total expenditure. In rural areas, self-consumption is very frequent. The estimation of this self-consumption is often problematic both in quantification and in valorisation. Price fluctuations and differences between diets also contribute to this estimation difficulty.

Also, in today's society, there is a relativisation of collective and cyclical festivals, understood as cults which does not signify their lack of importance. On the other hand, there is an increase in the importance of festivals that are more autonomous, individual and random, so efforts must be made to estimate the expenses incurred by these types of festivals during the surveys.

Consumer behavior studies need to be more frequent. This increased demand for data would allow for the development of statistics, including these survey modules. The policy choices of decision-makers would be better oriented and the financing efforts for statistical production made more cost-effective.

References

- DNSI«Enquête Malienned'Evaluation de laPauvreté»,2001
- DNSI,«EnquêteLégèreIntégrée auprès des Ménages»,2006
- INSTAT«Enquête pargrappeàindicateurs multiples et des dépenses des ménages du Mali (MICS-ELIM 2015-2016)», Stateof Qatar-Statistics Authority «Household Expenditure and Income Survey», 2006 07
- EMOP 2011-2012: Consommation, Pauvreté, Bien êtredes ménages,INSTAT Novembre2013
- EMOP 2013-2014: Education et Alphabétisation, conditions devie dela population et dépenses de consommation des ménages.INSTAT, Septembre2013
- EMOP 2013-2014: Accessibilité aux soinsdesanté, mobilité, viepolitiqueet associative et dépenses de consommation des ménages.INSTAT, Janvier2014
- EMOP 2013-2014: Santé, Emploi, Sécurité alimentaireet dépenses de consommation des ménages.INSTAT, Mai 2013.
- Falassi, A. (Ed.). (1987). Time Out of Time: Essays on the Festival. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Getz, Donald (2010). The Nature And Scope of Festival Studies, International Journal of Event Management Research, 5(1), 1-47.

Distribution of Feast Expenses in Mali

DOĞANALP, ÇOBAN, ÇOBAN, & DOUMBIA

Pieper, J. (1965). In Tune With the World: A Theory of Festivity. New York: Harcourt.

<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01857-EN.pdf>

10. ve 11. Sınıf Meslek Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

E-mail: muhammetkocak@gazi.edu.tr

Osman NERGİZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bölümü

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

E-mail: mr.osman.nergiz@gmail.com

Öz: Bu çalışmada 10. ve 11. sınıf meslek lisesi ile genel lise öğrencileri çoklu zeka alanları yönüyle incelenmiştir. Araştırma gurubu Konya ili 2016-2017 yılına ait 10. ve 11. sınıf meslek ve genel liselerinden oluşmaktadır. Öğrenciler rastgele yöntemle seçilmiştir ve 100'ü (%40,8) genel lise ve 145'i (%59,2) meslek lisesi öğrencisi olmak üzere toplam 245 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Celal Gülşen (2015) tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmış ve 8 zeka alanına göre sonuçlar belirlenmiştir. Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerde genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin, okul türü ve cinsiyet yönüyle anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veri analizlerinde ikili karşılaştırmalar için independent-samples T Testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde analizi uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"ne ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata analizleri yapılmıştır. Son olarak veri analizlerinde, çalışmada kullanılan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutlarına ait varyansların homojenliği için levene testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki okul türünün genel karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık Sözel/Dilbilimsel Zeka alanında elde edilmiştir ($p<0,05$). Sınıf bazlı iki okul türünün karşılaştırılmasında ise 10. sınıf genel lise öğrencileri lehine Sözel/Dilbilimsel ve Mantıksal/Matematiksel Zeka alanlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak genel lise öğrencilerinin Sözel/Dilbilimsel ve Mantıksal/Matematiksel Zeka düzeyleri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmış, diğer zeka alanlarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Genel Lise, Meslek Lisesi, Çoklu Zeka, Çoklu Zeka Alanların Karşılaştırılması

Comparison of Multiple Intelligence of Students of 10th and 11th Grades of Vocational High Schools And Public High Schools

Abstract: There was examined students of 10th and 11th grades of vocational high school and public high school in term of multiple intelligence in this research. Research group was composed of 10th and 11th grades of vocational high school and public high school belonging 2016-2017 years. Students were chosen randomly and 100 of them (%40,8) public high school and 145 of them (%59,2) vocational high school. Totaly, it was composed of 245 students. As data collecting tool, the Multiple Intelligence Evaluation Scale, improved and done its reliability test by Celal Gülşen (2015), was used and its consequences were detected regard as 8 intelligence parts. Obtained datas by means of scale, there was examined whether students of vocational high school and public high school showed a meaningful difference in term of school type and gender. Independent samples T-tests were used in analyzing datas for double comparison and significant level was detected $\alpha=0,05$. In addition to this, there was applied frequencies and percentage analyses to detect varied demographic features of students, attending to the survey. Also, arithmetic average, used in the research and belonging Multiple Intelligence Areas Evaluation Scale, was completed standart deviation and standart error analyses. Eventual on data analyses, there was applied levene test, belonging scale. As a result of research, there was obtained a meaningful difference in part of Verbal Intelligence in comparison of two school types ($p<0,05$). As for comparison of two school types in term of class, there was obtained a meaningful difference in parts of Verbal and Logical Intelligence in favor of 10th grade students of public high school ($p<0,05$). According to these results, there was extrapolated that levels of Verbal and Logical Intelligences of public high school's students were higher than vocational high school students. There was not obtained a meaningful difference in other intelligence parts.

Keywords: Puplic High School, Vocational High School, Multiple Intelligence, Comparison of Multiple Intelligence Areas

GİRİŞ

Beyin, öğrenmenin meydana geldiği organ olması sebebiyle yapısı ve işleyişi daima eğitimcilerin ilgi odağı olmayı başarmıştır (Keleş ve Çepni, 2006). Uzun yıllardır cevabı aranmakta olan “İnsan 'beyni' nasıl öğrenir?” sorusu, öğrenmenin beyinde meydana getirdiği fizyolojik değişimlerin tespiti için önemli bir kilometre taşı niteliğindedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007)

Beyinde, öğrenmeyi sağlayan ve öğrendiğini harekete geçiren ortalama 15 milyar nöron vardır. Bu nöronları birbirlerine bağlayan, bir

nevi aralarındaki iletişimi sağlayan köprülere denrit denmektedir. Denritlerin bir çeşit köprü vazifesini görmesiyle nöronlar arasında bilgi alış verişi oluşmakta böylece küçük elektriksel tepkimeler açığa çıkmaktadır. Meydana gelen bu elektriksel tepkimelere nörotransmitter de denmektedir. Bir çeşit tepkime olarak da nitelendirebileceğimiz nörotransmitter nöronlardan axonlar vasıtasıyla sinapslara yani sinir hücrelerine iletilmektedir. Ayrıca nöron ile sinaps arasında yer alan axonların etrafı spiral şekilde myelin kılıfları ile çevrelenmiştir. Axonları çevreleyen myelin kılıfların en önemli görevleri, nöron ile sinaps arasındaki

bağlantıdaki etkileşimi maksimum hıza çıkarmak ve ayrıca bu süreçte gerek duyulan enerji ihtiyacını en az seviyeye indirmektir (Birkmayer ve Riederer, 2013; Grabowski, Hilgard ve Atkinson, 2001; Klatte, 2007; Özden, 2003; Soylu, 2004).

Modüler organizasyon olarak da adlandırılan sistem, beyindeki sinir sistemi, sinir hücreleri ve hücre yığınları arasındaki etkileşimin tanımıdır. Beyinde yer alan ve farklı kısımlardan oluşan sinir sistemleri, beyin ile beden arasındaki çeşitli fonksiyonları gerçekleştirme için görevli bölgelerdir. Bunlar:

1. Frontal lob
2. Temporal lops
3. Parietal lob
4. Occipital lob
5. Brain sistem
6. Limbik sistem
7. Neokorteks'ten oluşmaktadır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Vücudun yaklaşık %2'si kadar ağırlığa sahip olan beyin, nöronlar ile sinaps arasındaki bağlantı sonucunda dış dünya ile iletişim kurar. İşitme, görme, koklama, tat alma gibi duyu organlarıyla etkileşime giren vücut, bu uyarıları önce sinapslara buradan da axonlar vasıtasıyla nöronlara iletir. Bunun sonucunda nöronlar diğer nöronlarla denritler vasıtasıyla etkileşime geçer ve böylece daha önce öğrenilmiş olan bilgiler zihinde hatırlanır. Söz konusu etkileşimde nöronlar yeni bir durum ile karşı karşıya kalmışsa nöronlar arasında yeni denritler oluşur yani bir çeşit nöronlar arası yeni köprücükler ortaya çıkar ve böylece öğrenme dediğimiz olgu gerçekleşmiş olur (Akamca, 2003)

Howard Gardner'in çoklu yaklaşıma dayalı yeni zeka kuramıyla zeka hakkında bakış açısı

değişmiştir. Böylece zekaya ilişkin bakış açısı eski ve yeni diye ikiye ayrılmıştır (Saban, 2003).

Eski zeka anlayışına göre, zeka doğuştan kazanılır, sabittir ve değişmez. Ayrıca bu anlayışa göre zeka niceliksel olarak IQ (Intelligence Quotient) testleri ile ölçülür böylece sayısal olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte zeka, tekildir böylece kişi zekidir veya zeki değildir şeklinde ikiye ayrılabilir (Saban, 2003).

Yeni zeka anlayışına göre, birey genetiksel olarak sahip olduğu zekayı dış dünya ile kurduğu etkileşim sonucu geliştirebilir. Ayrıca zeka belirli performanslarla veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. Bu anlayışın, eski zeka anlayışından ayrıldığı bir diğer önemli husus ise zekayı çok boyutlu kabul etmesidir. Yani zeka matematiksel zeka ve sözel zekadan başka zeka alanlarından da oluşur. Böylece zeka gerçek hayat koşullarından soyutlanamaz. Zeka, bireyin sahip olduğu gizli güçleri ve doğal potansiyellerini keşfetmek ve onları geliştirmek için kullanılan bir araçtır (Saban, 2005).

Çoklu Zeka Kuramı ile birlikte zeka kavramı yeni bir anlam kazanmıştır. Bunun sonucunda sözel ve matematiksel zeka alanlarını ölçen IQ testleri gibi zeka ölçüm araçları anlamını hala yitirmese de güvenilirlik ve geçerlilik konusunda ciddi bir itibar kaybına uğramış ve tartışılır hale gelmiştir. Bu gelişmeler eğitim yönetim ve programlama alanlarında kökten değişikliğe gidilmesine yol açmıştır (Ayaydın, 2004).

Zekanın matematik ve sözel testlerle ölçülemeyeceğini savunan Çoklu Zeka Kuramı, zekanın çok boyutlu olduğunu ifade eder. Toplam 8 zeka alanından oluşan Çoklu Zeka

Kuramı şu şekildedir; 1) Sözel Dilsel Zeka 2) Mantıksal Matematiksel Zeka 3) Görsel Uzamsal Zeka 4) Müziksel ve Ritmik Zeka 5) Doğacı Zeka 6) Sosyal Zeka 7) Bedensel Kinestetik Zeka 8) İçsel Zeka. Bunun yanında Çoklu Zeka Kuramı'nın geleneksel zeka anlayışından ayrıldığı bir başka husus ise zekanın geliştirilip iyeleştirilmesidir. Buna hızlandırıcı etki de denilmektedir. Bununla birlikte zekanın belirli alanlarına ilginin azalması veya yok olması durumunda söz konusu zeka alanının gerilediği görülmektedir. Buna köreltici etki tanımı yapılmaktadır (Amstrong, 1994; Gardner, 2010; Kuru, 2001; Saban, 2005)

-Sözel Dilsel Zeka: Bu zeka alanı, iletişim aracı olarak dil yeteneğini ifade etmektedir. Sözel Dilse Zeka alanı gelişmiş olan kişiler kendilerini sözlü (hikaye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) veya yazılı (yazar, şair, oyun yazarı, editör gibi) şekilde çok iyi ifade edebilmektedir (Talu, 1999).

-Mantıksal Matematiksel Zeka: Bu zeka alanı gelişmiş olan kişiler, nesne ve olayları belli sınıflara ayırarak aralarında mantıksal ilişki kurar, bunları zihninde bir takım sayısal verilere çevirir. Böylece aralarındaki sebep sonuç ilişkisini sayısal hesaplama ile düşünür ve ifade etmeyi sever (Saban, 2004).

-Görsel Uzamsal Zeka: Bu zeka alanı, kişinin dünyayı görsel olarak doğru algılama ve görsel yaşantılarını zihninde net bir şekilde yeniden oluşturabilme potansiyelidir. Görsel Uzamsal Zeka alanı gelişmiş olan bireylerin biçimleri, renkleri ve resimleri somutlaştırma becerisi üstündür (Bümen, 2005).

-Müziksel ve Ritmik Zeka: Bu zeka alanı gelişmiş olanlar, duygu ve düşüncelerini müzik ile aktarmayı severler. Hayatın her alanında

sesleri, ritimleri ve melodileri kullanmayı tercih ederler. Bununla birlikte bir melodinin hangi müziğe ait olduğunu, bir müzik aleti çalmayı ve şarkı sözü yazmayı severler. Ayrıca bu bireyler çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuştuğu kişinin ses tonundan ruh halini anlayabilme veya bir aracın motor sesinden aracın sahip olduğu problemi algılayabilme yetenekleri de çok gelişmiştir (Kurt ve Temelli, 2013).

-Doğacı Zeka: Bu zekaya sahip kişiler sadece canlı, bitki veya hayvanları sevmekle yetinmez, bununla birlikte doğanın dengesine ve düzenine çok ilgilidir ayrıca doğaya ve yapısına karşı çok hassastır (Temiz, 2007).

-Sosyal Zeka: Bu zeka alanı gelişmiş bireylerin en önemli özelliği çevresindeki kişilerle etkili iletişim kurabilmesidir. Bununla birlikte bu kişiler, insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama ve ayırt etme yönünden gelişmiş yeteneğe sahiptirler (Temiz, 2007).

-Bedensel Kinestetik Zeka: Bu zekaya sahip bireyler, kendisini ifade etmede veya bir amaca ulaşmada bedenini son derece etkili kullanabilmektedir. Ayrıca ince el işçiliği gerektiren hareketlerde parmak ve ellerini veya tüm bedenini aktif olarak kullanması gereken işlerde bunu beceriyle gerçekleştirebilmektedir (Gardner, 2010).

-İçsel Zeka: Kişinin, kendi zayıf ve güçlü yönlerini çok iyi tanıması böylece hedeflerini önceden çok iyi kestirebilmesidir. Kişinin diğer bireylerle olan benzerliklerini ve farklılıklarını algılayabilmesi, duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmesi, yapılması gerekli olan bir işte kendi kendini motive edebilmesi İçsel Zeka alanına örnek olarak gösterilebilir (Altan, 1999).

Genel liseler, Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda öğrencileri, ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan; ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirirler. Ayrıca bu kurumlar yüksek öğretime de genellikle "Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Fen Bilimleri" gibi alanlara öğrenci hazırlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2007)

Meslek liselerinin esas amacı, ileri teknolojinin geliştirilmesi, üretimi ve kullanımında gereksinim duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmek, öğrencilerin bu alanlara olan merakını uyandırmaktır. Bu doğrultuda orta öğretim sonrası, yüksek okullara mesleki eğitimi esas alan programlara öğrencilerin kazandırılması da meslek liselerin esas görevleri arasındadır (Bozaslan, 2008).

Bu çalışma ile meslek lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerin çoklu zekaları belirlenmeye çalışılmış ve belirlenen zekalarla iki okul türü öğrencileri arasındaki zeka farkı incelenmiştir. Böylece meslek lisesi öğrencilerin, mesleki derslerin ağırlıkta olması sebebiyle "Bedensel/Kinestetik Zeka" ile "Görsel/Uzamsal Zeka" alanların ne derece gelişmiş olduğu tespit edilmeye çalışılmış. Aynı şekilde Genel Lise öğrencileri de Meslek Lisesi öğrencileri gibi incelenmiştir. Genel Lise öğrencilerin ders müfredatı daha çok sayısal ve sözel derslerden oluşması sebebiyle bu öğrencilerin "Mantık/Matematiksel Zeka" ile "Sözel/Dilbilimsel Zeka" alanların hedeflendiği gibi ne derece gelişmiş olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ile bu okullarda görevli olan eğitimcilerin, öğrencilerin sahip olduğu zeka alanını daha iyi tanımları amaçlanmıştır. Böylece eğitimcilerin ders

içeriklerini ve müfredatlarını hazırlarken öğrencilerinin zeka alanlarını daha çok dikkate almaları ve buna göre derse daha verimli hazırlanabilmeleri bakımından çalışmamız onlara bir ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmada, Celal Gülşen (2015) tarafından geliştirilmiş ve güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,965 olan bununla birlikte toplam 8 alt ölçekten oluşan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır.

"Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" ne ait 8 alt ölçekler:

- Sözel - Dilsel Zeka
- Mantıksal - Matematiksel Zeka
- Müziksel - Ritmik Zeka
- Doğacı - Varoluşçu Zeka
- Kişilerarası - Sosyal Zeka
- Bedensel - Kinestetik Zeka
- Kişisel - İçsel Zeka

Gülşen (2015) tarafından geliştirilen ölçek toplam 5'li likert tipinden oluşmaktadır ve her alt ölçekte onar taneden olmak üzere toplam 80 maddeye sahiptir. Bu maddeler "Hiç uygun değil, Çok az uygun, Kısmen uygun, Oldukça uygun, Tamamen uygun" şeklinde derecelendirilmiştir.

Araştırmanın evreni Konya'da meslek lisesine ve genel liseye giden, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemeler tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Ölçek uygulamada öğrencilerin tercihinine göre iki türlü gerçekleştirilmiştir:

1. İnternet üzerinden "Google Drive" aracılığıyla,

2. Elden teslim edilip, elden doldurulabilecek "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" ile.

Araştırmanın Modeli

Tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmada, Celal Gülşen tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,965 olan bununla birlikte toplam 8 alt ölçekten oluşan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır (Gülşen, 2015a).

Evren ve Örneklem

Araştırma gurubu, Konya ili 2016-2017 eğitim öğretim yılına ait 10. ve 11. sınıf meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler rastgele yöntemle seçilmiştir ve 100'ü (%40,8) genel lise ve 145'i (%59,2) meslek lisesi öğrencisi olmak üzere toplam 245 öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçme Aracı

Tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmada, Celal Gülşen (2015) tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,965 olan bununla birlikte toplam 8 alt ölçekten oluşan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır.

"Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"ne ait 8 alt ölçekler:

- Sözel - Dilsel Zeka
- Mantıksal - Matematiksel Zeka
- Müziksel - Ritmik Zeka
- Doğacı - Varoluşçu Zeka
- Kişilerarası - Sosyal Zeka

- Bedensel - Kinestetik Zeka
- Kişisel - İçsel Zeka

Gülşen (2015) tarafından geliştirilen ölçek toplam 5'li likert tipinden oluşmaktadır ve her alt ölçekte onar taneden olmak üzere toplam 80 maddeye sahiptir. Bunlar:

1. "Sözel Dilsel Zeka" 10 maddeden,
2. "Mantıksal Matematiksel Zeka" 10 maddeden,
3. "Görsel Uzamsal Zeka" 10 maddeden,
4. "Müziksel ve Ritmik Zeka" 10 maddeden,
5. "Doğacı Zeka" 10 madden oluşmaktadır.
6. "Sosyal Zeka" 10 maddeden,
7. "Bedensel Kinestetik Zeka" 10 maddeden,
8. "İçsel Zeka" 10 maddeden oluşur.

Bu maddeler aşağıdaki gibi "Hiç uygun değil, Çok az uygun, Kısmen uygun, Oldukça uygun, Tamamen uygun" puanlama şeklinde derecelendirilmiştir.

Puanlaması da şöyledir:

"Hiç Uygun Değil"	– 1 puan
"Çok az Uygun"	– 2 puan
"Kısmen Uygun"	– 3 puan
"Oldukça Uygun"	– 4 puan
"Tamamen Uygun"	– 5 puan

Bu puanlar ile elde edilen veriler, farklı ölçüm araçlarıyla çeşitli kategorilerde veri analizi yapılmasına olanak sağlamıştır. Araştırmada uygulanan veri analizinden birisi de Celal Gülşen tarafından oluşturulan puan değerlendirme tablosudur (Gülşen, 2015b). Bu analiz ölçeği aynı zamanda "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"ne ait kendi iç değerlendirme analizidir. Puan değerlendirme

tablosuna göre yapılan analiz tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. *Puan Değerlendirme Tablosu*

Sıra No	Seçenekler	Her Bir Alandan Elde Edilen Puan	Bu Zeka Alanındaki Gelişmişlik Düzeyi
1	Tamamen Uygun	42-50 puan	Çok Gelişmiş
2	Oldukça Uygun	34-41 puan	Gelişmiş
3	Kismen Uygun	26-33 puan	Orta Düzeyde Gelişmiş
4	Çok Az Uygu	18-25 puan	Biraz Gelişmiş
5	<i>Hiç Uygun Değil</i>	10-17 puan	Gelişmemiş

Tablo 1. Gülşen, C. (2015a). Sınıfta öğrenme stilleri ve çoklu zeka yöntemi. C. Gülşen (Ed.), Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde (ss. 193–224). Ankara: Anı Yayıncılık kaynağından ulaşılmıştır.

Güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha değerlerine göre toplam 0.93 bulunmuş olan ölçeğin ilgili bölümlerinin iç tutarlılık katsayıları tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *"Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" İç Tutarlılık Katsayıları*

Faktör	Alpha
1. Sözel Dilsel Zeka	0,965
2. Mantık Matematiksel Zeka	0,965
3. Görsel Uzamsal Zeka	0,965
4. Müziksel ve Ritmik Zeka	0,965
5. Doğacı Zeka	0,965
6. Sosyal Zeka	0,965
7. Bendensel Kinestetik Zeka	0,965
8. İçsel Zeka	0,965
TOPLAM	0.965

Tablo 2. Gülşen, C. (2015b). Çoklu zeka alanları Değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması. International Journal of Human Sciences, 12(2), 1918. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3469 kaynağından ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında daha geniş kitleye ulaşmak ve öğrencilerin ölçeği doldururken kendilerini daha rahat hissetmeleri için uygulama kısmı tercihe göre iki türlü gerçekleştirilmiştir:

1. İnternet üzerinden "Google Drive" aracılığıyla,
2. Elden teslim edilip, elden doldurulabilecek "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" ile.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerde genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin, okul türü ve cinsiyet yönüyle anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğine bakılmıştır. Veri analizlerinde ikili karşılaştırmalar için independent-samples t Testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde analizi uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"ne ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata analizleri yapılmıştır. Son olarak veri analizlerinde, araştırmada kullanılan "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutlarına ait varyansların homojenliği için levene testi uygulanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Katılımcıların Çeşitli Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar			Okul Türü		Toplam
			GL	ML	
Cinsiyet	Kız	N	51	74	125
		%	20,8%	30,2%	51,0%
	Erkek	N	49	71	120
		%	20,0%	29,0%	49,0%
Toplam		N	100	145	245
		%	40,8%	59,2%	100,0%
Sınıf	10. Sınıf	N	52	79	131
		%	21,2%	32,2%	53,5%
	11. Sınıf	N	48	66	114
		%	19,6%	26,9%	46,5%
Toplam		N	100	145	245
		%	40,8%	59,2%	100,0%

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 100'ü (%40,8) genel lise öğrencilerden, 145'i (%59,2) meslek lisesi öğrencilerden oluşmaktadır. Genel lise öğrencilerinin 51'i (%51) kız öğrencilerden, 49'u (%49) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin 74'ü (%51) kız öğrencilerden, 71'i (%49) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan genel lise

öğrencilerin 52'si (%52) 10. sınıfa, 48'i (%48) 11. sınıfa devam etmektedir. Meslek lisesi öğrencilerin 79'u (%54,4) 10. sınıfa, 66'sı (%45,6) 11. sınıfa devam etmektedir.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$
Sözel	GL	100	36,84	6,274	,627
	ML	145	34,68	6,912	,574
Matematiksel	GL	100	35,22	6,875	,687
	ML	145	34,39	6,945	,577
Görsel	GL	100	38,65	5,952	,595
	ML	145	38,67	6,489	,539
Müziksel	GL	100	34,98	8,695	,869
	ML	145	36,26	8,654	,719
Doğa	GL	100	33,15	9,351	,935
	ML	145	32,68	9,000	,747
Kişilerarası-Sosyal	GL	100	39,54	7,320	,732
	ML	145	38,97	8,111	,674
Kinestetik	GL	100	37,43	7,568	,757
	ML	145	37,88	7,513	,624
İçsel	GL	100	37,50	5,530	,553
	ML	145	37,55	7,008	,582

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan genel lise öğrencilerinin sözel puanlarına ait aritmetik ortalama değeri($\bar{X}$) 36,84 ve standart sapma değeri (ss) 6,274; meslek lisesi öğrencilerinin sözel puanlarına ait aritmetik ortalama değeri($\bar{X}$) 34,68 ve standart sapma değeri (ss) 6,912 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Mantık Matematiksel Zeka

puanlarına ait aritmetik ortalama değeri($\bar{X}$) 35,22 ve standart sapma değeri (ss) 6,875; meslek lisesi öğrencilerinin Mantık Matematiksel Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri($\bar{X}$) 34,39 ve standart sapma değeri (ss) 6,945 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Görsel Uzamsal Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri($\bar{X}$) 38,65 ve

standart sapma değeri (ss) 5,952; meslek lisesi öğrencilerinin Görsel Uzamsal Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 38,67 ve standart sapma değeri (ss) 6,489 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Müziksel ve Ritmik Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 34,98 ve standart sapma değeri (ss) 8,695; meslek lisesi öğrencilerinin Müziksel ve Ritmik Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 36,26 ve standart sapma değeri (ss) 8,654 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Doğacı Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 33,15 ve standart sapma değeri (ss) 9,351; meslek lisesi öğrencilerinin Doğacı Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 32,68 ve standart sapma değeri (ss) 9,000 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Sosyal Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 39,54 ve standart sapma değeri (ss) 7,320;

meslek lisesi öğrencilerinin Sosyal Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 38,97 ve standart sapma değeri (ss) 8,111 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin Bedensel Kinestetik Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 37,43 ve standart sapma değeri (ss) 7,568; meslek lisesi öğrencilerinin Bedensel Kinestetik Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 37,88 ve standart sapma değeri (ss) 7,513 bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin İçsel Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 37,50 ve standart sapma değeri (ss) 5,530; meslek lisesi öğrencilerinin İçsel Zeka puanlarına ait aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 37,55 ve standart sapma değeri (ss) 7,008 bulunmuştur.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Varyansların Homojenliği için Levene Testi Sonuçları

	F	p
Sözel	,715	,399
Matematiksel	,050	,824
Görsel	1,484	,224
Müziksel	,001	,978
Doğa	,095	,758
Kinestetik	,525	,469
İçsel	,778	,379

Tabloda görüldüğü gibi varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için yapılan Levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 6. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Sözel Zeka	GL	100	36,84	6,274	2,492	243	,013
	ML	145	34,68	6,912			
Matematiksel Zeka	GL	100	35,22	6,875	,920	243	,359
	ML	145	34,39	6,945			
Görsel Zeka	GL	100	38,65	5,952	-,023	243	,981
	ML	145	38,67	6,489			
Müziksel Zeka	GL	100	34,98	8,695	-1,138	243	,256
	ML	145	36,26	8,654			
Doğacı Zeka	GL	100	33,15	9,351	,393	243	,695
	ML	145	32,68	9,000			
Kişilerarası-Sosyal Zeka	GL	100	39,54	7,320	,567	243	,571
	ML	145	38,97	8,111			
Bedensel-Kinestetik Zeka	GL	100	37,43	7,568	-,455	243	,649
	ML	145	37,88	7,513			
İçsel Zeka	GL	100	37,50	5,530	-,062	243	,951
	ML	145	37,55	7,008			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği" alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; sadece Sözel Dilbilimsel Zeka alt boyutu ($t=2,492$; $p<.05$) puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer alt boyut puanlarında ikinci yabancı dil alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sözel Dilbilimsel Zeka alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan genel lise öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer ifadeyle, genel lise öğrencilerinin Sözel Dilbilimsel Zeka düzeyleri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir.

Ankete katılan öğrenciler "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin kendi iç değerlendirme tablosuna göre incelendiğinde. İki okul türü karşılaştırılmasında anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Tablo 1'e göre öğrencilerin zekalarının gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde; 34-41 puan aralığı gelişmiş, 26-33 puan aralığı orta düzeyde gelişmiş olarak belirlendiğinden Sözel Dilsel Zeka, Mantıksal Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İçsel Zekaları her iki okul türünde de gelişmiş. Yine her iki okul türünün Doğacı Zekaları tablo 1 bakımından orta düzeyde gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer ifadeyle, Genel lise ve meslek lisesi öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Mantıksal Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka

seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde, Doğacı Zeka seviyeleri ise orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet değişkenine Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut		Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Sözel	Kız	GL	51	37,1	6,515	1,78	123	0,078
		ML	74	34,95	6,731			
	Erkek	GL	49	36,57	6,069	1,733	118	0,086
		ML	71	34,41	7,133			
Matematiksel	Kız	GL	51	34,57	6,503	1,099	123	0,274
		ML	74	33,23	6,82			
	Erkek	GL	49	35,9	7,246	0,223	118	0,824
		ML	71	35,61	6,913			
Görsel	Kız	GL	51	38,92	5,528	0,295	123	0,769
		ML	74	38,59	6,464			
	Erkek	GL	49	38,37	6,409	-0,314	118	0,754
		ML	71	38,75	6,561			
Müziksel	Kız	GL	51	35,14	8,57	-0,629	123	0,531
		ML	74	36,15	9,015			
	Erkek	GL	49	34,82	8,909	-0,983	118	0,328
		ML	71	36,38	8,323			
Doğacı	Kız	GL	51	34,57	9,857	1,376	123	0,171
		ML	74	32,22	9,062			
	Erkek	GL	49	31,67	8,647	-0,911	118	0,364
		ML	71	33,17	8,973			
K-Sosyal	Kız	GL	51	41,12	7,098	1,463	123	0,146
		ML	74	39,03	8,33			
	Erkek	GL	49	37,9	7,255	-0,705	118	0,482
		ML	71	38,9	7,934			
Kinestetik	Kız	GL	51	37,84	6,825	0,784	123	0,434
		ML	74	36,81	7,499			
	Erkek	GL	49	37	8,322	-1,371	118	0,173
		ML	71	38,99	7,417			
İçsel	Kız	GL	51	37,57	5,64	0,18	123	0,858
		ML	74	37,36	6,61			
	Erkek	GL	49	37,43	5,47	-0,255	118	0,799
		ML	71	37,75	7,443

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği" alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Ankete katılan öğrenciler "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin kendi iç değerlendirme tablosuna göre incelendiğinde: Cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılmasında anlamlı bir sonuç yalnız genel lise ve meslek lisesi kız öğrencileri bakımından Mantık Matematiksel Zeka ve Doğacı Zeka alanlarında elde edilmiştir, diğer zeka alanlarında cinsiyet değişkeni bakımında karşılaştırmada anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir.

Tablo 1'e göre genel lise ve meslek lisesi kız öğrencilerin zekalarının gelişmişlik düzeyleri incelendiğine; 34-41 puan aralığı gelişmiş, 26-33 puan aralığı orta düzeyde gelişmiş olarak belirlendiğinden ankete katılan meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinden kızlar Sözel Dilsel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İçsel Zekaları her iki okul türünde de gelişmiş. Mantık Matematiksel Zeka ve Doğacı Zeka alanlarında genel lise kız öğrencilerin zeka alanları gelişmişken, Meslek lisesi kız öğrencilerin Mantık Matematiksel ve Doğacı Zeka alanları tablo 1'e göre orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir.

Bir diğer ifadeyle, meslek lisesi kız öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka,

Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde, Mantık Matematiksel Zeka ve Doğacı Zeka seviyeleri ise orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir. Genel lise öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Doğacı Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre genel ve meslek lisesi erkek öğrencilerin zekalarının gelişmişlik düzeyleri incelendiğine; 34-41 puan aralığı gelişmiş, 26-33 puan aralığı orta düzeyde gelişmiş olarak belirlendiğinden ankete katılan meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinden erkeklerin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İçsel Zekaları her iki okul türünde de gelişmiş. Doğacı Zeka alanı ise tablo 1'e göre orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir.

Bir diğer ifadeyle, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinden erkeklerin Sözel Dilsel Zeka, Mantıksal Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde, Doğacı Zeka seviyeleri ise orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 8. 10.Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Sözel Zeka	GL	52	36,87	5,722	2,130	129	,035
	ML	79	34,65	5,907			
Matematiksel Zeka	GL	52	36,50	6,028	3,147	129	,002
	ML	79	33,04	6,246			
Görsel Zeka	GL	52	39,46	5,173	,444	129	,658
	ML	79	38,99	6,464			
Müziksel Zeka	GL	52	34,65	8,357	-1,083	129	,281
	ML	79	36,30	8,639			
Doğacı Zeka	GL	52	34,19	8,413	1,820	129	,071
	ML	79	31,34	9,000			
Kişilerarası-Sosyal Zeka	GL	52	40,52	6,749	1,308	129	,193
	ML	79	38,71	8,338			
Bedensel-Kinestetik Zeka	GL	52	38,69	7,183	,969	129	,334
	ML	79	37,46	7,121			
İşsel Zeka	GL	52	37,12	5,125	,326	129	,745
	ML	79	37,46	6,261			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği" alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; sadece Sözel Dilsel Zeka alt boyutu ($t=2,130$; $p<.05$) ve Mantık Matematiksel Zeka alt boyutu ($t=3,147$; $p<.05$) puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sözel Dilsel ve Mantık Matematiksel Zeka alt boyutlarında anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan genel lise öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer ifadeyle, genel lise öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka ve Mantık Matematiksel Zeka düzeyleri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir.

Ankete katılan 10. sınıf öğrencileri "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin kendi iç değerlendirme tablosuna göre incelendiğinde: İki okul türü karşılaştırılmasında anlamlı bir sonuç yalnız Mantık Matematiksel Zeka ile Doğa Zekası alanlarında elde edilmiştir. Diğer zekaların karşılaştırılmasında ise anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Tablo 1'e göre öğrencilerin zekalarının gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde: 34-41 puan aralığı gelişmiş, 26-33 puan aralığı orta düzeyde gelişmiş olarak belirlenmektedir. Genel lise 10. sınıf öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka, Mantıksal Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Doğacı Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İşsel Zekaları gelişmiş iken, meslek lisesi öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İşsel

Zekaları gelişmiş. Doğacı Zeka ve Mantık Matematiksel Zeka alanları tablo 1'e göre orta düzeyde gelişmiştir.

Bir diğer ifadeyle, meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde, Mantık Matematiksel Zeka ve Doğacı Zeka seviyeleri ise orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir. Genel lise öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Doğacı Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir.

Tabloda (Tablo 9) görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan 11.sınıf öğrencilerinin "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği" alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; hiçbir alt

boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ankete katılan 11. sınıf öğrencileri "Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği"nin kendi iç değerlendirme tablosuna göre incelendiğinde: İki okul türü karşılaştırılmasında anlamlı bir sonuç yalnız Doğa Zekası alanında elde edilmiştir. Diğer zeka alanlarının karşılaştırılmasında ise anlamlı bir sonuca ulaşılammıştır. Tablo 1'e göre öğrencilerin zekalarının gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde: 34-41 puan aralığı gelişmiş, 26-33 puan aralığı orta düzeyde gelişmiş olarak belirlenmektedir. Meslek lisesi 11. sınıf öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka, Mantıksal Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Doğacı Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İçsel Zekaları gelişmiş iken, genel lise 11. sınıf öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ve İçsel Zekaları gelişmiş. Doğacı Zeka alanı Tablo 1'e göre orta düzeyde gelişmiştir.

Tablo 9. 11.Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Sözel Zeka	GL	51	37,10	6,862	1,690	115	,094
	ML	66	34,73	7,997			
Matematiksel Zeka	GL	51	34,14	7,432	-1,356	115	,178
	ML	66	36,02	7,424			
Görsel Zeka	GL	51	37,92	6,690	-,297	115	,767
	ML	66	38,29	6,549

10. ve 11. Sınıf Meslek Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin ...

KOÇAK & NERGİZ

Müziksel Zeka	GL	51	34,96	9,080	-,755	115	,452
	ML	66	36,21	8,738			
Doğacı Zeka	GL	51	32,61	10,419	-,945	115	,347
	ML	66	34,29	8,800			
Kişilerarası-Sosyal Zeka	GL	51	38,78	7,713	-,335	115	,738
	ML	66	39,27	7,883			
Bedensel-Kinestetik Zeka	GL	51	36,00	7,642	-1,628	115	,106
	ML	66	38,38	7,982			
İçsel Zeka	GL	51	37,94	5,968	,207	115	,836
	ML	66	37,67	7,857

Bir diğer ifadeyle, Genel lise 11. sınıf öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde, Doğacı Zeka seviyesi ise orta düzeyde gelişmiş olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerin Sözel Dilsel Zeka, Mantık Matematiksel Zeka, Görsel Uzamsal Zeka, Müziksel ve Ritmik Zeka, Sosyal Zeka, Doğacı Zeka, Bedensel Kinestetik Zeka ile İçsel Zeka seviyeleri Celal Gülşen'in (2015) "Puan Değerlendirme Tablosu"na göre gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir.

SONUÇ

- Çalışmaya başlarken meslek lisesi öğrencilerinin daha çok görsel ve bedensel ağırlıklı mesleki dersleri yoğunlukta görmeleri sebebiyle bu öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zeka ve Bedensel/Kinestetik Zeka alanlarda daha gelişmiş olması, genel lise öğrencilerinin ise genel kültür, sözel ve sayısal ders içeriğini meslek lisesi öğrencilerine göre daha yoğunlukta görmeleri sebebiyle Sözel/Dilbilimsel ve Mantık/Matematiksel Zeka alanlarında daha gelişmiş olması hipoteziyle hareket edilmiştir.
- Elde edilen veriler sonucunda hipotezimizi doğrular mahiyete tek sonuç, genel lise öğrencileri üstünde elde edilmiştir.
- Sınıf bazlı iki okul türünde genel lise öğrencilerinin Sözel/Dilbilimsel ve Mantıksal/Matematiksel Zeka

alanlarında daha gelişmiş oldukları sonucuna varılmıştır.

- Yine bu hipotezimizi doğrular mahiyete genel lise öğrencileri lehine Sözel/Dilbilimsel alanda iki okul türünün genel karşılaştırmasında elde edilmiştir.
- Meslek lisesi öğrencilerinin Görsel/Uzamsal Zeka ve Bedensel/Kinestetik Zeka alanlarında genel lise öğrencilerinden daha gelişmiş olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Yine cinsiyet arasındaki farklılık açısından yaptığımız Çoklu Zeka T-test analizinde iki cinsiyet arasında bir farklılık elde edilmemiştir.

ÖNERİLER

- Bu sonuçlar dahilinde meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zeka ve Bedensel/Kinestetik Zeka alanlarına hitap edecek etkinliklere yer vermeleri gerekir.
- Öğrencilerin belirli zeka alanlarının gelişmesinde önemle üzerinde durulması gereken etmenlerden birisi de motivasyondur. Eğer bir kişi bir konuda yeterince istekliyse çok çalışır ve merakını yenmek için öğrenmeye devam eder ve kendini istenilen alanlarda yetiştirir (Kurt ve Temelli, 2013).
- Belirli zeka alanların gelişmesinde farklı eğitim öğretim yöntemleri de kullanılabilir. Özellikle istenilen belirli zeka alanların gelişmesinde Çoklu Zeka Kuramıyla

yapılan bir eğitim yönteminden de faydalanılabilir.

- Bu çalışmaya benzer çalışmalar diğer okul türlerinde de uygulanarak öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda gelişen ve sahip oldukları zeka alanları tespit edilebilir.
- Ayrıca bu çalışmadan yolla çıkarak belirli bir grup meslek lisesi öğrencisinin ön test ve son test yöntemiyle belirli zeka alanlarının gelişmesine ve tespitine yönelik bir çalışma yapılması da mümkündür.

KAYNAKÇA

- Akamca, G. Ö. (2003). İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105–117.
- Amstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria-Virginia: ASCD.
- Ayaydın, A. (2004). Sanat eğitiminde çoklu zekâ yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 18–30.
- Birkmayer, W. ve Riederer, P. (2013). *Neurotransmitter und menschliches Verhalten*. Springer-Verlag.
- Bozaslan, H. (2008). Genel Liselerle Meslek Liseleri Proglamlarının Türk Milli Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*.

Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gardner, H. (2010). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. İstanbul: (çev.). Kılıç, E. Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Grabowski, J., Hilgard, E. R. ve Atkinson, R. L. (2001). *Hilgards Einführung in die Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verlag.
- Gülşen, C. (2015a). Çoklu zeka alanları Değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1918. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3469
- Gülşen, C. (2015b). Sınıfta öğrenme stilleri ve çoklu zeka yöntemi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (ss. 193–224). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*.
- Klatte, M. (2007). Gehirnentwicklung und frühkindliches Lernen. *Bildung und Lernen der Drei- und Achtjährigen*. Bad Heilbrunn, 117–139.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93–104.
- Kurt, M. ve Temelli, A. (2013). *Biyoloji eğitiminde çoklu zeka kuramı ve motivasyon stilleri*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Kuru, E. (2001). Kinestetik zekâ ve beden eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 217–229.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). Zorunlu eğitim sonrası orta öğretim kurumları kılavuzu. 1 Temmuz 2017 tarihinde <http://yegitek.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A

- Yayıncılık.
- Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004). *Yeni teori ve yaklaşımlar- öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: keşif yoluyla öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı- Okulda Ve Sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.

Çeviri Eğitiminde Uzmanlık Alanı Kapsamında Öğrenciye Özerklik Kazandırmanın Önemi: Trakya Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Örneği

İnönü KORKMAZ

Trakya Üniversitesi

Yazışmadan sorumlu yazar: inonukorkmaz@trakya.edu.tr

Esra Nur ACAR

Trakya Üniversitesi,

Öz: Günümüz çeviribilim anlayışının ‘çeviri’ olgusunu iki dil arasında bilgi ve düşüncenin salt bir aktarım süreci olarak değil de iki dil ya da iki ekin arasında erek ve süreç odaklı bir yaklaşımla sağlıklı bir iletişim süreci olarak değerlendirdiği görülmektedir. Çevirmenleri birer iletişim uzmanı olarak görmenin de gündeme geldiği bu dönemde, iletişim uzmanı olarak çevirmenlerin meslekleri gereği kullandıkları diller ile ilgili (kaynak dil ve erek dil) bilgi ve becerilerinin yanı sıra çeviriyi gerçekleştirdikleri alanlarda da bilgi sahibi olmaları kaçınılmaz olmuştur. Bu da çeviri eğitiminde “uzmanlık alanı” bilgisine yönelik derslerin izlenelere girmesine olanak sağlanmıştır. Ancak üniversitelerin çeviri ile ilgili bölümlerine öğrenci alımında belirleyici kriter, öğrencilerin yabancı dil bilgi seviyesini ölçen bir sınavda başarılı olmaktır. Bu durumda çeviri bölümlerinde okuyan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dil ve sosyal bilimlerin dışında kalan diğer alanlarda çok fazla bilgi sahibi olmamaları, eğitimleri süresince alacakları uzmanlık alanları ile ilgili derslerde bazı zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu zorluklardan birisi de öğrencilere öncelikle uzmanlık alanı derslerindeki çeviri sürecinde özerklik kazandırmak olarak görülebilir. Bu bağlamda özellikle uzmanlık alanlarına yönelik derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi ve bu amaca uyumlu hale getirilmesi önemli bir aşama olarak görülebilir. Çalışmamızın amacı da genelde çeviri öğrencilerinde özerklik sorunu, özelde ise uzmanlık alanı derslerinde özerklik sahibi olmanın öğrenciye neler kazandırabileceğini incelemek, özerkliğin olmaması halinde çeviri eğitimi sürecinde ne gibi olumsuzlukların ortaya çıkabileceğini irdelemektir. Çalışma kapsamında özellikle de uzmanlık alanı ile ilgili çeviri derslerinde öğrenciye özerklik kazandırmanın önemi irdelenecektir. Çalışmanın ikinci kısmında ise Trakya Üniversitesi Mütercim Tercümanlık (İngilizce, Almanca ve Bulgarca Ana Bilim Dallarında) Bölümü güncel eğitim-öğretim müfredatı kapsamında uzmanlık alanlarına yönelik derslerin içerikleri ve genel ders dağılımındaki oranı incelenerek bu derslerin öğrencilere özerklik kazandırmadaki etkinliği değerlendirilecektir. Ayrıca geleceğe yönelik çalışmalara temel oluşturmak amacıyla öğrenciye özerklik kazandırmanın yolları üzerine önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çeviribilim, Çeviri Eğitimi, Eğitim-Öğretim Müfredatı, Özerklik, Uzmanlık Alanı.

The Importance of Acquiring Students with Autonomy within the Scope of Professional Fields in Translation Education: Trakya University Sample

Abstract: The perspective of modern translation studies seems to evaluate “translation” phenomenon as a healthy communication process in a target and process based approach between two languages or cultures rather than a pure transfer process of knowledge or thought between two languages. Within the recent period, where evaluating translators as communication experts has become the main topic, it becomes inevitable to expect translators being well-informed on the fields, in which they usually translate, as well as carrying linguistic skills and knowledge of the languages (source language and target language) they use due to their profession. This leads to integrating courses regarding “professional fields” in the curriculum of translation education. However, the determining criterion for students to be accepted in the translation related departments in universities is to succeed in an examination measuring foreign language knowledge of those students. In this case, the lack of adequate knowledge of most students having education in translation studies departments about other fields except for linguistic and social sciences may challenge them regarding professional fields during their education. One of these challenges can be considered as acquiring students with autonomy in translation process primarily in professional fields’ courses. In this context, it could be seen as a significant phase to enrich and to adapt the content of courses regarding especially the professional fields. This paper aims to examine the autonomy problem in students of translation studies departments in general and the gains of autonomy acquisition with the students in professional field courses in particular. Also it is intended to address the possible negative results in the process of translation education when students lack autonomy. The scope of the present study covers the importance of acquiring students with autonomy especially in professional field courses. In the second part of the study, the contents of courses regarding professional courses in the current educational curriculum of Trakya University, Translation and Interpretation Department (The divisions of English, German and Bulgarian Translation and Interpretation) and their rates in general courses distribution will be examined and their efficiency in acquiring students with autonomy will be evaluated. In addition, the present study will address the ways to acquire students with autonomy in order to found a basis for further studies make prospective recommendations.

Keywords: Translation Studies, Translation Education, Educational Curriculum, Autonomy, Professional Field.

Giriş

Ülkemizde yazılı ve sözlü çeviri eğitimi 1980li yılların ilk yarısında başlamış olup günümüzde yaklaşık otuz üniversitede seksenin üzerinde programda gerçekleştirilmektedir. Bu programları lisans ve yükseköğretim düzeyi olarak iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Bu programların müfredatlarının birçok benzerlik ve farklılık içermelerine rağmen temelde ortak bir hedefi paylaşmaları beklenebilir. Çeviri piyasasının ihtiyaç duyduğu yetkin yazılı ve sözlü çevirmenler yetiştirmek. Ancak, gerek mevcut müfredatlar içinde gözle görünür olan farklılıklar gerekse programların birbirlerinden bağımsız biçimde yürütülüyor olması bu ortak hedefin belirlenmesinde bir takım farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durumda da çeviri eğitimi içinde çeşitli amaçlara ve alt uzmanlaşmalara girmeden belirlenebilecek genel bir çeviri eğitiminin var olup olmadığı sorgulanmaya değerdir (Kurultay, 1997). Kurultay (a.g.e.) burada kuşkusuz tüm koşullardan bağımsız olarak ele alınabilecek ve her koşulda geçerli olabilecek çeviri eğitimi ilkelerinin var olamayacağından söz etmektedir. Böylece çeviri eğitiminin hemen hemen tüm çevrelerce paylaşılabilir çıkış noktasının *mesleki anlamda çevirmenliği öğretmek* amacının olduğu sonucuna ulaşmaktadır (1997; 25).

Çeviri eğitiminin niteliği konusunda bir başka deneyimli akademisyen olan Sakine Eruz ise çeviri eğitimi çevirinin bütün alanlarını kuşatan bir kavram olarak görmekte ve çeviri eğitiminin çeviri tarihi, yabancı dil öğrenimi, çeviri kuramları, çevirinin disiplinlerarası konumu ve çeviri eleştirisi gibi konuları içermesi gerektiğini ileri sürmektedir (Eruz, 2008, s. 53). Eruz, bu sıralamada yabancı dil eğitimin varlığının ülkemizdeki mevcut ortaöğretim sisteminde verilen anadil ve

yabancı dil eğitiminin görece noksanlarının bulunmasından kaynaklandığını dile getirmektedir (Eruz, 2008, s. 54). Böylece ülkemizde çeviri eğitimi ile yabancı dil eğitiminin gerçek anlamda birbirlerinden bağımsız yürütülemediği gibi bir sonuca varmak mümkündür.

Yabancı dil eğitiminin çeviri eğitimi ile olan bu yakın duruşu son zamanlarda dil eğitiminde odak noktalarından biri olan öğrenciye *özerklik* kazandırma ya da bir başka deyişle *öğrenci özerkliği* kavramının benzer ölçüde çeviri eğitiminde de ilgi uyandırmıştır. Ivanovska'nın çalışmasında (Ivanovska, 2015) da değindiği gibi öğrenci özerkliği kavramı dil eğitiminde çok farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Ivanovska, 1980'lerin başında Henri Holec tarafından ortaya atılan tanımın diğer kuramcılar üzerinde etkisi olduğunu iddia etmektedir. Bu tanıma göre öğrenci özerkliği *'bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme becerisi'* (akt. Ivanovska, 2015) olarak açıklanabilmektedir. Bunun yanında özerklik kavramının teknik anlamda belirli aktivite ve işlemlerin denetimsiz olarak öğrenilmesi için kullanılan strateji ya da teknikler olarak ifade edilebilmesi mümkündür. Psikolojik bakış açısıyla ise öğrencinin kendi öğrenme süreci üzerinde sorumluluk almaya teşvik edilmesi olarak ifade edildiği ve siyasi anlamda ise öğrencilere öğrenme süreçleri ve içerikleri üzerinde kontrol gücünü sağlamada yetki verme gibi yorumlandığını gözlemlemekteyiz (Ivanovska, 2015, s. 353).

Tüm bunların ışığında *öğrenci özerkliği* kavramının ana hatlarıyla öğrencinin kendi öğrenme sürecine nasıl ve ne derecede daha etkin bir biçimde dahil olabileceği ile ilintili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise dil eğitimi ile çeviri eğitimi arasındaki yakın ilişkinin bir sonucu olarak öğrenci özerkliğinin

çeviri eğitimindeki yansımaları üzerine değinilmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda çeviri öğrencilerinin kendi öğrenme süreçleri üzerinde farkındalıklarının ölçümlemesi incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçların öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında ne derece etkili olduklarına, aksi takdirde nasıl etkin olabileceklerine dair bulgular vermesi beklenmektedir.

1. Özerklik

Özerklik kavramının genelden özele doğru inceleyerek açıklamak gerekirse ilk akla gelecek olan göndermelerinin siyaset ve bireysel haklar gibi alanlarda olduğu düşünülebilir. Özerkliğin İngilizce karşılığı olan “*autonomy*” sözcüğünün İngiliz dili ve kültürü hakkında hazırlanmış referans kaynaklarında genel olarak “bir ülkenin içinde bulunan bir grubun ya da bireyin kendi işlerini idare ve yönetimini kendi başına yürütme hakkı” biçiminde açıklandığı görülmektedir¹. Kavramı daha detaylı ve farklı alanları kapsayacak biçimde incelediğimizde ise a) kendi kendine yönetme durumu ve hakkı, b) kendi kendini yöneten ülke ya da bölge, c) dış kaynaklı kontrol ya da etkilerden bağımsız olma durumu, d) bireyin tutkularının etkisi altında kalmak yerine nesnel ahlaka göre hareket etme kapasitesi gibi anlamlarının olduğunu görmekteyiz². Türkçe kaynakları incelediğimizde de benzer bir durumla karşılaşmak mümkündür. Türk Dil Kurumu’nun internet sitesinde bulunan Büyük Türkçe

Sözlük’te “özerklik” kavramı için “a) Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, b) Yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma, c) Kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu, d) Kendine özgü bir yasası olma, d) Kant’ta ahlak felsefesinin temel ilkesi; ahlak düzgülerinin salt us istencinden çıkarılması” gibi açıklamalar bulunmaktadır³. Bu durumda “özerklik” kavramı daha çok siyaset, kişi hakları ve felsefe gibi alanlarla özdeşleşmiş gibi görünmektedir. Kavramın eğitim, yabancı dil eğitimi ve sonra da çeviri eğitimi alanlarına sonradan eklenildiği ve böylece yeni çıkarımlara yol açtığından söz etmek mümkündür.

Eğitim bilimlerinde *özerklik* kavramının, özellikle de “*öğrenci özerkliği*” kavramının yirminci yüz yılın sonlarından itibaren ele alınmaya başlandığını görmekteyiz. Phil Benson (2008), öğrenci özerkliğini açıklamak için öncelikle *kişisel özellik* kavramından yola çıkmaktadır. Benson’a (2008, s. 17-19) göre kişisel özerklik bireyin liberal bir toplum içerisinde kendi yaşamının gidişatı üzerinde kontrol sahibi olması biçiminde yorumlanabilir. Buradan hareketle Benson (2008, s. 20), dil öğreniminde özerklik kuramının özerklik terimini tam anlamıyla açıklayabilmesi için şu soruların cevaplanması gerektiğini belirtir;

“(A) Ne tür öğrenme en iyi biçimde kişisel özerklik hedefine ulaşmamızı sağlar?

¹ Longman Dictionary of English Language and Culture, 200, s.75.

² Oxford English Dictionary internet sayfası.

Çevrimiçi erişim için:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/autonomy> (S.e.t.; 17 Nisan 2017).

³ TDK Büyük Türkçe Sözlük, internet sayfası.

Çevrimiçi erişim için:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59158c80230aa4.74486980 (S.e.t.: 17 Nisan 2017).

(A1) Öğretmenler, öğrencilerin kişisel özerklik hedefine ulaşmalarına yardım etmek için ne yapabilirler?

(A2) Öğrenciler, kişisel özerklik hedefine ulaşmada kendi kendilerine yardım etmek için ne yapabilirler?"

Sorular dikkatle incelendiğinde öncelikle A sorusunun bir eğitim müfredatının içeriğinden yola çıkılarak cevaplanabilmesinin mümkün olduğu açıktır. Ancak tek başına bu sorunun cevaplanması yeterli gelmeyecek olup salt eğitim öğretim materyallerinin öğretmen ve öğrenciden bağımsız biçimde yeniden düzenlenmesinin öğrenci özerkliği üzerinde yeterli ölçüde bir gelişme sunması beklenemez. Böylece A1 sorusuyla eğitim sürecinde etkin taraflardan biri olan öğretmenin de sürece dahil edilmesi uygun görülmüş olabilir. Ancak yine müfredat içeriği ve öğretmenin görevi üzerinde yapılacak yeniden düzenlemeler tek başlarına yetersiz kalacaktır. Son olarak A2 sorusuna eğitim sürecinin en önemli etmeni olan öğrencinin dahil edilmesiyle asıl hedeflenen öğrenci özerkliği kavramının görece daha somut bir biçime getirilmesi mümkündür.

Genel olarak eğitim bilimlerinde özelde ise yabancı dil eğitiminde öğrenci özerkliğinin kazandırılması yönünde öğretmenin rolü üzerine çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu tip çalışmalarda öğretmenin salt eğitmen olmanın yanı sıra başka görev ve sorumlulukları üzerinde durulmaktadır. Öğrenciye özerklik kazandırmada öğretmenin rolü üzerine Derya Oktar Ergür tarafından yapılan çalışmada öğretmenin *yönetici*, *kaynak kişi* ve *danışman* (Ergür, 2010) olmak üzere başlıca üç rolünün bulunduğu dile getirilmektedir. Yönetici olarak öğretmenin öğrenme sürecine yönelik öğrencilere bir tartışma ortamı hazırlamasının gerektiği vurgulanmaktadır (Ergür, 2010, s.

356). Diğer yandan kaynak kişi olarak öğretmenin görevini verimli bir biçimde yürütebilmesi için eğitimi kurumunun da öğrencilere bilgi erişim sistemleri, kütüphane ve diğer kaynakları sunabilmesinin de önemli olduğu açıktır. Danışman olarak öğretmenin görevi ise öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine yardımcı olması, gerektiği durumlarda öğrenciye eşlik etmesi ve bireysel öğrenme problemlerini belirlemesi gibi işlemleri içermektedir. Öğretmenlerin bu üç görevi de verimli biçimde yerine getirmelerinin öğrenciye özerklik kazandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir (Ergür, 2010).

Öğrenciye özerklik kazandırma çalışmalarında ele alınan bir başka konu ise *elektronik öğrenme güncesi*dir (e-learning journal). Ayşe Yumuk Şengül'ün (Şengül, 2007) dil öğreniminde öğrencinin inisiyatif kullanması üzerine yaptığı çalışmada elektronik öğrenme güncesinin eleştirel irdeleme yöntemiyle tutulması sonucunda öğrencilerin inisiyatif kullanma düzeylerinin arttığından bahsedilmektedir. Şengül'ün çalışması lisans düzeyinde öğrencilere uygulanmış olup sonuç olarak eğitim düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin öğretmene bağımlılık düzeylerinde bir gerilemenin gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Böylece ilk ve orta düzeydeki okullar ile yüksek öğretim kurumları arasında, öğrencinin özerklik kazanması, inisiyatif kullanması ve dolayısıyla öğretmene olan bağımlılık seviyesi gibi konularda farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

2. Çeviri Eğitiminde Özerklik

Ülkemizde çeviri eğitiminin görece bir parçasının da yabancı dil eğitimi içermesi yabancı dil eğitimi ile ilintili bazı kavramların

da bir biçimde çeviri eğitimine de dahil edilmesini gerekli kılabilir. Örneğin dil edinci ve kültür edinci gibi kavramların her iki disiplin için de yer aldığını görmekteyiz. Bu gibi kavramların bazıları görece eş zamanlı olarak ve birbirine benzer düzeylerde her iki alan uzmanları tarafından inceleme konusu olarak seçilse de diğerlerinin aynı biçimde ilgi odağı olmadığı da açıktır. Öğrenci özerkliği kavramı ile öğrenciye özerklik kazandırma gibi konuların ne yazık ki çeviri eğitiminde yeterli ölçüde ele alınmadığı çeviribilim literatüründe yapılan taramalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yüzden çalışmamız hem öğrenci özerkliği meselesinin çeviri eğitimi literatüründe ele alınmasının önemini vurgulamak hem de çeviri öğrencilerinin eğitimleri üzerinde denetim ve kontrol kazanarak daha verimli bir eğitim almaları bakımından önem taşımaktadır.

Özerklik kavramının çeviribilim bütüncesinde incelendiği az sayıdaki çalışmalardan birinde özerklik kavramı çevirmen adaylarının çeviri sürecinde söylem incelemesi ve çeviri kararları gibi konularla ilintili olarak ele alındığı görülmektedir (Alves, Magalhães, & Pagano, 2002). Alves ve arkadaşlarının Brezilya’da yaptıkları bu çalışmada mesleğe yeni başlamış on bir çevirmene çeviri stratejileri üzerine 15 saatlik bir seminer sunduktan sonra aynı çeviri görevini vermiş ve sözlü raporlar yoluyla verdikleri çeviri kararları incelenmiştir. Çalışmada sürece yönelik yaklaşımın çevirmen eğitiminde göz önünde bulundurulmasının özerklik ve bilinç söz konusu olduğunda şu gibi sonuçları getireceği dile getirilmiştir;

- “Çeviri sürecinin farklı bilişsel aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak çeviri görevlerini yönetiminde daha yüksek bir bilinç seviyesi kazandırır.
- Çevirmenin bilinç düzeyi ne kadar yüksek olursa çeviri stratejileri ve

tekniklerini başarılı biçimde kullanabilme olasılığı da o denli yüksek olur.

- Çeviri sürecinin bilinçli olarak ne kadar çok gözlemlenirse çevirmenin çeviri kararlarını alabilme başarısı o kadar artar.
- Çevirmen ne kadar bilinçli olursa başarılı erek metin üretebilme potansiyeli o denli artar” (Alves, Magalhães, & Pagano, 2002).

Alves ve ark. (a.g.e.) çalışmalarının sonucunda geriye dönük sözlü raporlar gibi öğrencilerin eğitim süreçlerini gözlemlemeye dayalı deneysel yöntemlerin çeviri eğitiminde başarılı biçimde uygulanabileceğine işaret etmektedirler. Çeviri eğitiminde internet kullanımının öğrencilerin özerkliği üzerindeki etkilerinin incelendiği Ayşe Yumuk’un çalışmasında (Yumuk, 2002) çeviri öğrencilerinin kendilerine verilen çeviri görevlerini internet araştırması yaparak gerçekleştirmeleri istenmiş, süreç öğretmen tarafından haftalık olarak kaydedilmiş ve daha sonra da süreç öncesi ve süreç sonrası anket çalışmaları ile öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki özerklik bilincinin düzeyinin arttığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada önce öğrencilere eğitimin başında dersin içeriği ve ilerleyişi hakkında bilgilendirme gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler neyi, niçin ve hangi yöntemlerle öğrenecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin internet tabanlı arama görevleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilere internet tabanlı araştırma görevlerini içeren çeviri ödevleri verilmiştir. Dördüncü aşamada ise öğrencilerden dönüt alınarak kendi öğrenme süreçleri hakkında bilinç düzeylerini yansıtmaları istenmiştir. Yumuk’un değerlendirmesine göre (2002, s. 150)

öğretmenin yanı sıra öğrencinin de dahil edilmesi ile kendi öğrenme süreçleri hakkında eleştirel yorumlarda bulunabilmelerine fırsat vermektedir. Bu da internet kullanımı ile akademik çeviri eğitiminde öğrencilerde daha yüksek düzeyde bir özerklik kazandırmanın mümkün olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada da genel anlamda çeviri eğitimi özelde ise uzmanlık alanı başlığı altında toplanabilecek derslerde verilen eğitim sürecinin öğrencilerin bakış açısıyla irdelenmesi hedeflenmiştir. Uzmanlık alanı üst başlığının altında bu derslerin içeriklerinde belirli alanlara özgü (tıp, hukuk, ticaret, vb.) metinler ile teknik metinler, bilimsel metinler ve diğer özel alan bilgisi gerektiren metinlerin işlendiği dersler kastedilmektedir. Javier Franco Aixela'nın teknik çeviri üzerine yaptığı çalışmada da (Aixelá, 2004) belirttiği gibi çeviribilim literatüründe yazınsal çeviriye yönelik çalışmaların (yaklaşık %23) teknik ve bilimsel çeviri gibi özel alan ya da uzmanlık alanı çevirisi ile ilgili çalışmaların (yaklaşık %10) nerdeyse iki katıdır. Bu yüzden bu çalışmada uzmanlık alanı ya da teknik ve bilimsel metinlerin çevirilerine yönelik derslerin seçilmesinin nedeni hem bu tür metinlere yönelik akademik çalışmaların yazınsal metinler üzerine yapılan çalışmalardan görece daha az sayıda olması hem de bu tür metinlerin çeviri piyasasında daha çok yer alması gösterilebilir.

3. Yöntem

Çalışmamıza temel oluşturmak adına önce eğitim, özellikle de yabancı dil eğitimi ve sonra da çeviribilim literatüründe özerklik kavramının nasıl ele alındığı irdelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda özerklik kavramının yabancı dil eğitiminde görece daha uzun bir

süredir ilgi odağı olduğu diğer yandan ise çeviribilim, özellikle de akademik çeviri eğitimi alanında henüz yeterli düzeyde ele alınmadığı saptanmıştır. Bu durum da öğrencilere özerklik kazandırmanın önemi üzerinde durulan çalışmamızın da çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında görüşlerinin betimlenmesine ve elde edilecek sonuçların da değerlendirilmesine yer verilen bir çalışma gerçekleştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızın odak noktasını oluşturan özerklik kavramı da lisans ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çeviri eğitimi göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışma evrenini sınırlandırmak amacıyla Edirne ili sınırları içinde bulunan Trakya Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık lisans programında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak İngilizce, Almanca ve Bulgarca Mütercim Tercümanlık (kısaca İMT, AMT ve BMT) öğrencileri içinden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu anabilim dallarında sırasıyla AMT 1. sınıfında 36, AMT 4. sınıfında 38, BMT 1. sınıfında 21, BMT 4. sınıfında 19, İMT 1. Sınıfında 43 ve İMT 4. sınıfında 58 öğrenci kayıtlı görünmektedir. Ancak özellikle 4. sınıflarda derse devam eden öğrenci sayısı (okulu uzatan öğrencilerin birçoğunun devam zorunluluğu olmamasından dolayı) şu şekildedir; AMT 4. sınıf için 26 öğrenci, İMT 4. sınıf için 34 öğrenci ve BMT 4. sınıf için 11 öğrenci. Böylece anket çalışması için toplamda 171 öğrenciye ulaşılmış olup gönüllülük esasına dayalı bir anket çalışması olduğu için toplamda 119 öğrenci ankete katılmıştır.

Çalışmamızda kullanılan anket çalışması, öğrencilere özerklik kazandırmak üzere öğrenci

algıları ile öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği Khem Raj Joshi'nin Nepal'de lisans düzeyindeki yabancı dil öğrencileri ve onların öğretmenleriyle gerçekleştirdiği bir çalışmadaki anketten (Joshi, 2011) uyarlanmıştır. Joshi'nin çalışmasındaki ankette kullanılan üst başlıklardan *öğrenci farkındalığı*, *öz-girişim*, *diğer özerklik aktiviteleri*, *öğrencinin rolü* ve *öğretmenin rolü* (2011, s. 18-23) gibi başlıklar çalışmamızın kapsamı için önemli olarak değerlendirilmiş ve anket soruları da çeviri eğitimi alan öğrencilere yönelik olacak biçimde değiştirilmiştir. Bu alt başlıklardan *öğrenci farkındalığı* altındaki sorular ile uzmanlık alanı, teknik ve bilimsel metinlerin işlendiği dersler için öğrencilerin gereksinim duyacağı bilgi ve beceriye dair bilinç düzeyleri ve bu gibi derslerde başarılı olabilmek için yapmaları gerekenlerin farkında olup olmadıklarının incelenmesi hedeflenmiştir. İkinci alt başlık olan *öz-girişim* altındaki sorular ise öğrencilerin derse aktif biçimde katılma, dersle ilgili ders sonrasında yapılabilecek aktiviteleri ya da ödevleri yapma konusunda isteklilikleri, ekstra çalışma yapma, not çıkarma ya da dersle ilgili tartışmalara katılma gibi konularda girişimde bulunup bulunmadıklarının sorgulanması amaçlanmıştır. Üçüncü alt başlık (*diğer özerklik aktiviteleri*) için hazırlanan sorular ise öğrencilerin çeviri sürecinde risk alma, ders dışı kaynaklardan yararlanma, kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilme, motivasyonlarını artırmaya çalışma gibi konuların irdelenmesi düşünülmüştür. *Öğrencinin rolü* alt başlığı için hazırlanan sorular öğrencilerin kendilerini eğitim sürecinde nerede gördükleri, eğitim sürecinde rollerinin ne olması gerektiğini düşündükleri, eğitim sürecini daha verimli kılabilme için neler yapmaları gerektiğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Son alt başlık olan *öğretmenin rolü* başlığı altındaki sorular ise öğrencilerin

öğretmenlerini nasıl gördükleri, öğretmenlerinin rollerinin ne olması gerektiğini düşündükleri ve öğretmenlerinden neyi beklediklerini betimlemek üzere hazırlanmıştır.

Anket çalışmasına yalnızca birinci ve dördüncü sınıflar dahil edilmesinin nedeni çeviri eğitiminde uzmanlık alanı, teknik çeviri ve özel alan çevirileri gibi derslerin üçüncü ve dördüncü sınıflarda veriliyor olması gösterilebilir. Böylece ilgili dersleri alan öğrencilerle almayanlar arasında toplam sekiz dönemlik eğitim süreci sonucunda özerklik bağlamında ne gibi farklılıkların ortaya çıktığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Aixelá, J. F. (2004). The Study of Technical and Scientific Translation: An Examination of its Historical Development. *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation*(01), 29-49. Nisan 15, 2017 tarihinde http://www.jostrans.org/issue01/art_aixela.php adresinden alındı
- Alves, F., Magalhães, C., & Pagano, A. (2002). Autonomy in Translation: Approaching Translators' Awareness of Discourse Processing. *Cadernos de Tradução*, 2(10), 167-192. Nisan 18, 2017 tarihinde <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6149/5707> adresinden alındı
- Benson, P. (2008). Teachers' and Learners' Perspectives on Autonomy. *Learner and Teacher Autonomy*, 15-32. (T. Lamb, & H. Reinders, Dü) Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 354-

- 359). Antalya : Pegem Akademi Yayıncılık.
Nisan 11, 2017 tarihinde
<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf> adresinden alındı
- Eruz, S. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi - Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual .
- Ivanovska, B. (2015). Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 352-356. Nisan 27, 2017 tarihinde
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815014743> adresinden alındı
- Joshi, K. R. (2011). Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning. *Journal of NELTA*, 16(12), 13-29. Nisan 13, 2017 tarihinde
<http://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/6126> adresinden alındı
- Kurultay, T. (1997). Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme. İ. & Birkandan içinde, *FORUM: Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?* (s. 23-30). İstanbul: SEL Yayıncılık.
- Şengül, A. Y. (2007). E-Öğrenme Güncesi: Dil Öğretiminde Öğrencinin İnisiyatif Kullanmasını Arttırmaya yönelik Bir Araç. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 16-27. Nisan 5, 2017 tarihinde
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/819/172> adresinden alındı
- Yumuk, A. (2002). Letting go of Control to the Learners: the Role of the Internet in Promoting a More Autonomous View of Learning in an Academic Translation Course. *Educational Research*, 44(2), 141-156. Nisan 04, 2017 tarihinde
<http://dx.doi.org/10.1080/00131880210135278> adresinden alındı.

Otel Sektöründe Entelektüel Sermaye: "Amasya İli Otelleri Örneği"

Öğr. Gör. Özkan İMAMOĞLU

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu

ozkan.imamoglu@amasya.edu.tr

Öğr. Gör. Göksu DEMİREL

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu

goksu.demirel@amasya.edu.tr

Öğr. Gör. Makbule CİVELEK ORUÇ

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu

makbule.civelek@amasya.edu.tr

Öğr. Gör. İsmail Melih YILDIRIM

Amasya Üniversitesi Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu

melih.yildirim@amasya.edu.tr

Öz: Küreselleşme işletmelerde rekabetin her geçen gün daha da yoğun bir şekilde yaşanmasına neden olmaktadır. Bu rekabet ortamında işletmelerde fiziki varlıklar önemini kaybetmiş, buna karşın fiziksel varlığı olmayan bilgi tabanlı değerler ve bu değerlerin oluşturduğu süreçlerin yönetimi ön plana çıkmıştır. Bugün işletmelerin en önemli gücü sahip oldukları entelektüel sermaye değerleridir. İnsan sermayesinin etkin bir şekilde kullanılmasında işletmenin insan kaynakları yönetimine önemli görevler düşmektedir. İnsan kaynakları politikalarıyla yetkinliği artırılmış insan sermayesinin işletmenin iş performansına doğrudan bir etkisi olacaktır. İnsan kaynakları küreselleşen dünyada en fazla etkilenen alanlardan biridir. İşletmeler arasındaki rekabetin yoğunluğu ve yetenek savaşlarının yaşandığı bir ortamda, insan sermayesi şirketin sahip olduğu en önemli değerdir. Entelektüel sermaye kavramı son yıllarda teorik olarak çok konuşulan bir kavramdır. Aynı zamanda entelektüel sermayenin disiplinler arası bir niteliği vardır. Entelektüel sermayenin insani boyutundan dolayı, işletmelerin insan kaynakları yönetimlerinin stratejik öneminin her geçen gün arttığı söylenmektedir. Bu açıdan turizm işletmelerinde insan kaynakları yönetimlerinin, insan sermayesine atfettiği değer ve onun eğitilmesi, geliştirilmesi ve yetiştirilmesi konusundaki hassasiyeti her geçen gün artmaktadır. İnsan kaynaklarının öneminin, işletmelerin en değerli kaynağı olan "insan"ı keşfetmeye devam ettiği süreç daha da artacağı düşünülmektedir. Turizm sektörü bir hizmet sektörüdür ve insan unsuru bu sektör için can alıcı noktadır. Turistik ürünün oluşmasının her aşamasında insan vardır ve ürünün sunulması ve kullanılması aşamasında da insan faktörü vardır.

Büyük organizasyonlar şeklinde ortaya çıkan turizm işletmeleri büyük yatırımlar sonucu oluşmaktadır ki bu yatırımlara fiziksel değerlerin yanı sıra görülmeyen artı değerler eklenerek büyük ve köklü işletmeler haline gelmeleri sağlanabilir. Nitekim birçok sektörde olduğu gibi, turizm sektöründe de yöneticiler, işletmelerin başarısı ve gelişimi için esas olarak algılanan maddi olmayan kıymetlerin öneminin farkındadırlar.

Bu nedenle, bu çalışma hizmet sektörü altında insan odaklı bir yapı oluşturan otel işletmelerinde, entelektüel sermayenin oluşumunun incelenmesinin Amasya bölgesi otelleri açısından önemli bir sonuç oluşturacağı amacını taşımaktadır. Araştırma, Amasya bölgesi kapsamında faaliyet gösteren ve değişik sınıflardaki (yıldız sayısı) ... otel işletmesi çalışanlarını kapsamaktadır. Araştırma kapsamında yer alan otel işletmeleri ile anketler yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilecektir. Entelektüel sermaye varlıklarının ölçülmesine ilişkin bu çalışma akademik ve turizm sektörüne sağlayacağı katkılar açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Çalışmada M. Kemalettin ÇONKAR ve Mustafa Üç'ün Temmuz 2005 yılında "Entelektüel Sermayenin Oluşumu Ve Ölçülmesi: Afyonkarahisar İli Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama" adlı Yüksek lisans tez çalışmalarında kullandıkları anket formundan yararlanılmıştır. Anket demografik ve kişisel özellikleri belirlemeye yönelik 5 soru dışında, 15 maddelik ifadelerden oluşmaktadır. Anket verileri SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Entelektüel sermaye, insan sermayesi, otel işletmeleri, Amasya ili otelleri

GİRİŞ

Entelektüel Sermaye Kavramı Ve Tarihsel Gelişimi

Entelektüel sermaye; bir organizasyonun bilgi değeri veya hissedilmeyen ve görülmeyen varlıklar olarak bir işletmenin sahip olduğu kayıtlı bilgiler ve işletmedeki çalışanların bilgi, beceri ve deneyimleridir (Büyüközkan, 2002).

"Duyumsanmayan" veya "görünmeyen" varlıklar olarak adlandırılan entelektüel sermaye üzerine yapılan çalışmalar temel alınarak özet olarak şunları söyleyebiliriz:

- Entelektüel sermaye, bir şirketin en önemli rekabet kaynağıdır.
- Entelektüel sermaye, şirket bilançosunda görünmeyen, şirketin "saklı" varlıklarının bir toplamıdır. Bu nedenle, hem organizasyonu oluşturan üyelerin bilgilerini, hem de bu kişiler işten ayrıldıklarında şirkette kalan bilgiyi içerir.
- Bir şirketin gelecekteki başarısı, bugün sahip olduğu entelektüel sermayesinin nasıl yönetildiğine bağlıdır(kalder.org).

Bir değer olarak entelektüel sermaye işletmeler için her zaman önem taşımasına rağmen kavram olarak 1960'lı yıllardan itibaren Hermanson'un

"İnsan Varlıkları Muhasebesi" niteliğindeki çalışması ile incelenmeye başlanmıştır. Ancak kavram, 1990'lı yıllardan itibaren yoğun bir şekilde tartışılmaya ve anlam bulmaya başlamıştır (Yıldız ve Tenekecioğlu,2004:580). Entelektüel sermaye bugünkü anlamıyla ilk defa Thomas Stewart tarafından 1991 yılında kaleme alınan "Beyin Gücü (Brainpower)" başlıklı makale ile gündeme gelmiştir(Alagöz ve Özpeynirci,2007:169).

Entelektüel Sermayenin Unsurları

Entelektüel sermaye çok kapsamlı bir kavram olduğu için farklı şekillerde sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Literatürde entelektüel sermayenin yapısal, insan ve müşteri sermayesi olmak üzere üçlü sınıflandırmasına yaygın olarak rastlanmaktadır(Bontis,1998;vd.,2002).

Yapısal Sermaye: İşletme içerisinde insan sermayesi unsurlarını destekleyen bütün unsurları içine almaktadır. Yapısal sermaye; işletmelerin "insani olmayan" bilgi stoklarını içermektedir. Yani; işletme stratejilerini, donanım, yazılım ve veri tabanlarını, üretim sistemlerini, patentleri ve markaları, iş

programlarını, iş süreçlerini ve bu çerçevede kullanılabilecek her türlü bilgiyi kapsamaktadır (Büyükozan, 2002, s. 37).

Yapısal sermaye işletmenin kendine ait olan tek entelektüel sermaye bileşenidir ve işletme için değer yaratıcı alt bileşenlerden oluşur. Bunlar, kurum kültürü, marka, enformasyon altyapısı, entelektüel mülkiyet, araştırma geliştirme, proses gibi alt bileşenlerdir(Aşıkoğlu vd.,2008).

Müşteri Sermayesi: İşletmenin satış yaptığı kişi ve kuruluşlarla olan ilişkilerinin değeridir. Yani, İşletmenin mevcut ve gelecekte elde etmeyi beklediği gelirleri üzerinde önemli etkisi olup, işletme ile müşterileri arasında kurulan ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Müşteri ilişkilerinin değerinin işletmeye yönelik katkısı olarak da tanımlanabilen müşteri sermayesi, müşteri sayısının artırılmasını amaçlayan süreçleri, araçları ve teknikleri içerisine almaktadır. Müşteri sermayesinin ana unsurlarını pazarlama kanalları ile müşteri ilişkilerine yönelik bilgiler oluşturmaktadır (Ercan vd., 2003, s. 112).

İnsan Sermayesi: Entelektüel sermaye modellerinin temel bileşeni olarak kabul edilmektedir. İşletme çalışanlarının bireysel olarak kendilerine verilen görevleri yerine getirebilmeleri için sahip oldukları ve kullandıkları bilgilerin, yeteneklerin, becerilerin ve yaratıcılık özelliklerinin bir araya toplanmış biçimidir(Lynn, 1998, s. 119). Bu sermayeyi geliştirmek, çalışanların fikirlerine önem vererek ve iş geliştirmeye yönelik önerilerini dikkate alarak gerçekleştirilebilir.

Çalışanların işletmeyi terk etmesinden olumsuz etkilenen insan sermayesi, örgüt dışındaki insanları da kapsayacak şekilde düşünülmelidir(Miller ve Wurzburg,1995; Chen,2007). Dolayısıyla, işletmeler insan sermayesine nihai anlamda sahip olamazlar,

sadece kişilerin sahip olduğu bilgi, yetenek ve becerileri işletmede bulundukları süreyle sınırlı olarak kullanabilirler.

Ayrıca insan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi olarak birbirini tamamlayan kavramlar şeklinde değerlendirildiğinde, açık bilginin yanında örtülü bilgiye de ulaşmak mümkün olabilecektir. Kısacası saklı değerler elle tutulur hale getirilebilecektir.

İnsan sermayesinin önem taşımasının nedeni yenilikçiliğin temelinde insan sermayesinin kapasite ve niteliklerinin yatmasıdır(Aşıkoğlu vd.,2008).

Şirketlere rekabet üstünlüğü ve katma değer sağlayan bu üç faktörün etkin olarak kullanılabilmesi için düzenli olarak analiz edilmesi, ölçülmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir(arge.com). Bu üç öğenin uyum içinde işleyişi, kurum içinde yaratıcılığı, yeniliğe açık olmayı, işbirliğini ve geribildirimini geliştirir. Bu gerçeği fark eden öncü yöneticiler, entelektüel sermaye yönetiminin performans üzerindeki olumlu etkilerini görmektedirler. Bu kavramlar ve aralarındaki ilişki entelektüel sermaye ve İnsan Kaynakları Yönetimi etkileşimini anlamak açısından faydalıdır(Aşıkoğlu vd., 2008).

Tablo:1 Entelektüel Sermaye Unsurları ve Başlıca Öğeleri (Thesis, 2008:29)

İnsan Sermayesi	İlişkisel (Müşteri)Sermaye	Yapısal (Örgütsel) Sermaye	
		Entelektüel Mülkiyetler	Alt Yapı sermayesi
-Kullanım bilgisi -Eğitim -Mesleki yeterlilik -İş ile ilgi bilgi -Teknolojik bilgi -Mesleksel değerlendirmeler -Psikometrik değerlendirmeler -Girişimcilik ruhu -İşle ilgili yetenekler -Modeller ve yapılar -Kültürel farklılıklar	-Markalar -Müşteriler -Müşteri sadakati -Müşteri genişliği -Dağıtım kanalları -Ticari iş birlikleri -Lisans anlaşmaları -Franchising anlaşmaları	-Patentler -Telif hakları -Dizayn hakları -Ticari sırlar -Ticari markalar -Servis noktaları -Ticari saygınlık	-Yönetim felsefesi -Şirket kültürü -Yönetim süreci -Bilgi sistemleri -Ağ sistemleri -Finansal ilişkiler -Şirket stratejileri -Şirket yöntemleri -Satış araçları -Bilgi alt yapısı -Şirket değerleri

Entelektüel Varlıklar

Entelektüel varlıklar, işletmelerin amaç ve hedeflerine ulaşmada etkili olan, diğer yandan işletmelerin faaliyetlerinde değer oluşturan varlıklardır.

İşletmelerin sahip oldukları entelektüel varlıklar;

- İnsan kaynakları,
- Müşteri ilişkileri,
- Tedarikçi ve dağıtımçıları ilişkiler,
- Teknik bilgi ve ticari sırlar,
- Bilgisayar yazılımları,
- Patentler,

- Telif Hakları,
- Ticari unvan ve markalar,
- Franchising sözleşmeleri,
- Lisans sözleşmeleridir.

İnsan Kaynakları: İşletmeler açısından bakıldığında, genellikle 5M olarak adlandırılan işletme girdilerinden makine, para, Araç/gereç, yönetim, insan (Machine, Money, Material, Management, Man) söz edilir ve bunlar arasında insan girdisinin önemi diğerleri arasında çok farklı bir konumda ve değere sahip olduğu bilinir. Bu girdiler arasında yer alan insan kaynağının yeri bir başka kaynakla asla doldurulamaz. Çünkü insan diğer tüm kaynakları sağlar, planlar, organize eder,

yöneltir, çalışır ve böylelikle girdilerin tümüne hükmeder. Bir an için insan gücünün işletmeden çıktığı varsayılırsa, geriye sadece taş, toprak ve demir yığını kalacaktır(Sabuncuoğlu,2005,s.2).

İşletmelerde insan kaynağı olmazsa olmaz bir unsurdur. Her tür ekonomik etkinliğin temelinde, ne tür teknoloji kullanılırsa kullanılsın emek yatar(Sadullah,1996,s.3). İşletmelerin ihtiyaç duyduğu ve sahip olduğu nitelikli insan gücü işletmenin değer artışında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple işletmenin sahip olduğu entelektüel varlıklar arasında yer alan insan kaynağı çok önemli bir katma değer oluşturmaktadır.

Müşteri İlişkileri: Müşteri kavramına tarihsel süreç açısından bakıldığında 1950’li yılların “Ne üretilirse onun satıldığı” dönem olarak geçtiği görülmektedir. Arz ekonomisinin ön planda olduğu bu dönemlerde pazarda yer alan ürün ve hizmetlerin eşitliliğindeki sınırlamalar, tüketici tercihlerinin geri plana atılmasına neden olmaktadır. 1970’li yıllara gelindiğinde ürün ve hizmet eşitliliğinin artmasıyla birlikte müşterilerin genel eğilimi “arz edilen ürünlere göre talep” biçiminde değişmiştir. 1990’larla birlikte artık “kalitenin talep edildiği” dönemi başlamıştır. Tüm bu gelişmeler 1990’lı yıllarla birlikte işletmelerin stratejilerini belirlerken müşteri ilişkilerini de önemli bir köşe taşı olarak kabul etmelerine ve müşteri ilişkilerinin gelişmesi ve yönetilmesi için sürekli bir çaba içerisinde olmalarına neden olmuştur(Microsoft,2007, s.3).

Tedarikçi ve Dağıtımıcılarla İlişkiler: İşletmeler ürettikleri mal veya hizmetleri tüketicilerine doğru ürünün, doğru zamanda, doğru yerde, doğru fiyatlandırma politikaları ile tüm tedarikçi ve dağıtımıcılarına mümkün olan en düşük maliyetle ulaşmasını sağlamak için

bilgi akışını organize etmek zorundadır. İşletmelerin ürünlerini hedef pazarlara ulaştırmasını sağlamaları için dağıtım kanalları kurma becerisi oluşturması kaçınılmazdır. Dağıtım, ürünlerin alıcılara ulaştırılması için gerçekleştirilmesi gereken bir iştir. İşletmelerin müşterilerinin tercihlerine uygun bir kanaldan ürünlerini pazara ulaştırmaları da ciddiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur(Benli,2006,s.2). Bu nedenle dağıtım kanalları ve dağıtımıcılarla ilişkiler işletmenin önemli entelektüel varlıkları arasında yer almaktadır.

Know-How(Teknik bilgi ve Ticari sırlar):

Ticarî sır, bir ticarî işletme veya şirketin faaliyet alanı ile ilgili yalnızca belirli sayıdaki mensupları ve diğer görevlileri tarafından bilinen, elde edilebilen, rakiplerince bilinmemesi ve üçüncü kişilere ve kamuya açıklanmaması gereken işletme ve şirketin ekonomik hayattaki başarı ve verimliliği için büyük önemi bulunan; iç kuruluş yapısı ve organizasyonu, malî, iktisadî, kredi ve nakit durumu, araştırma ve geliştirme çalışmaları, faaliyet stratejisi, hammadde kaynakları, imalatının teknik özellikleri, fiyatlandırma politikaları, pazarlama taktikleri ve masrafları, pazar payları, toptancı ve perakendeci müşteri potansiyeli ve ağırları, izne tâbi veya tâbi olmayan sözleşme bağlantılarına ilişkin bilgi, belge, elektronik ortamdaki kayıt ve verilerden oluşur(alomaliye.com).

Bilgisayar Yazılımları: İşletmeler ulusal ve uluslararası platformda rekabet güçlerini artırmak ve kalite düzeyini yükseltmek amacıyla bilgisayar yazılımlarına ihtiyaç duymaktadır. Diğer yandan bilgisayar yazılımları sayesinde işletmeler sistemli bir biçimde çalışma imkânına sahip olduklarından, yazılım işletmeler için önemli bir fonksiyon haline gelmiştir.

Gelişen teknoloji ve iletişim sistemleri işletmelerin organizasyon yapılarında ve işleyişlerinde önemli bir yer tutmaktadır. İşletmelerin mevcut iş süreçlerinin her aşamasında bilgisayar yazılımlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle bilgisayar yazılımları işletmelerin önemli entelektüel varlıkları arasında sayılmaktadır.

Patentler: Patent, buluş sahibinin buluş konusu ürünü belirli bir süre üretme, kullanma, satma veya ithal etme hakkıdır. Bu hakkı gösteren belgeye de patent denir. "Patent hakkı", özellikle teknoloji transferinin aracı olması bakımından gelişmekte olan ilkeleri daha çok ilgilendiren maddi olmayan bir ürüne ilişkin haktır. Bir buluş için buluş sahibine devlet tarafından verilen bir patent, buluş sahibinin izni olmadan başkalarının buluşu üretmesini, kullanmasını veya satmasını belirli bir süre boyunca engelleme hakkı vermektedir. Patentli bir buluş; tıpkı işle ilgili alınıp, satılabilen, kiralanıp, kiraya verilebilen diğer mallar gibi buluş sahibinin mülkiyeti haline gelir. Patentler alındıkları ülkeler için hak sahipliği doğurur(Türk Patent Enstitüsü,2007,s.1).

Telif Hakları: Telif hakları, yazar ve sanatçıların kendi eserlerine sahip olma haklarının kanunda ifade edilmesidir. İşletmelerin sahip oldukları fikir, ilmi ve edebiyat eserlerinden doğan telif hakları işletmelerin entelektüel varlıkları arasında önemli bir yere sahiptir. Diğer bir ifade ile telif hakları sayesinde önemli ticari kazanımlar da sağlanmaktadır (Acun,2000,s.8).

Ticari Unvan Ve Markalar: Ticaret Unvanı, bir ticari işletmenin kimliğini öteki ticari işletmelerden ayıran bir tanıtmaya vasıtasıdır. İşletme adı ise, "işletme sahibini hedef tutmaksızın doğrudan doğruya işletmeyi tanıtmak ve benzeri işletmelerden ayırt etmek

için kullanılan" bir addır. Bu tanıma göre; ticaret unvanı işletme sahibi gerçek ya da tüzel kişiyi diğerlerinden ayırdığı halde, işletme adı doğrudan doğruya bir işletmeyi diğerlerinden ayırır. Marka ise, bir teşebbüs tarafından sunulan mal ya da hizmetlerin diğer teşebbüslerinkinden ayırt edilebilmesini sağlayan işarettir. Malların veya hizmetleri ayırmak için kullanılan ayırt edici kelimeler, harfler, rakamlar, çizimler, resimler, şekiller, renkler, logolar, etiketler veya bunların kombinasyonları marka olarak kabul edilebilir (Türk Patent Enstitüsü,2006,s.3).

Franchising Sözleşmeleri: Franchise sözleşmeleri genel olarak, bir kimsenin (franchise veren) diğer bir kimseye (franchise alan), kendi sistemini kullanırmak suretiyle üretim, işletme veya pazarlama faaliyetlerini yürütme yetkisini verdiği ve karşılıklı yükümlülükler içeren sürekli, sıkı bir işbirliği ilişkisidir (Topcuoğlu,2003,s.114).

Franchising sisteminin mal/hizmet sunumunda getirdiği standardizasyonun kaynakların verimli kullanımını sağlaması, girdi ve harcamaların tüm sistem üyeleri çerçevesinde gerçekleştirilmesinin maliyetleri büyük ölçüde azaltması ve bu sırada faaliyetlerin sürekli kontrol ve koordinasyonun yapıyor olması, franchising'i günümüz ekonomilerinde ön plana çıkarmıştır.

Lisans Sözleşmeleri: İki ya da daha fazla kurum veya firma arasında bir ürün veya hizmetin bir taraftan diğer bir tarafa kullandırma koşullarını belirten anlaşmalara lisans sözleşmesi denir. İşletmeler lisans sözleşmeleri ile sahip oldukları mal veya hizmetler üzerindeki hakları başkalarına kullanma imkânı vererek bir kazanç sağlama imkânına sahip olurlar bu sayede sahip olunan

lisans hakkı ile işletme entelektüel varlıkları arasında yer alacak bir değere sahip olur.

BULGULAR VE SONUÇ

Araştırmada anket tekniğinden yararlanılarak, Amasya bölgesi kapsamında faaliyet gösteren ve değişik sınıflardaki (yıldız sayısı) otel

işletmesi çalışanları örneklem olarak alınmış ve Aaaştırma kapsamında yer alan otel işletmeleri çalışanları ile anketler yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Toplamda 100 çalışan ile görüşülerek anketler yapılmış olup SPSS 20 paket programında analizleri yapılmıştır. Anket formu çalışmanın sonunda ek olarak yer alacaktır. Yapılan frekans ve faktör analizleri sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

FREKANS ANALİZİ

	N	%		N	%
Cinsiyet (n= 253)					
Kadın	139	54,9	Erkek	114	45,1
Yaş Durumu (n= 253)					
15-25	43	17,0	36 – 50	95	37,5
26-35	72	28,5	51 ve üzeri	43	17,0
Eğitim Durumu (n= 253)					
İlköğretim	27	10,7	Lise	75	29,6
Orta öğretim	39	15,4	Üniversite	112	44,3

Ankete katılan deneklerin % 54,9 u kadın, %45,1 i erkektir. Yaş ortalamaları %37,5 değerle 36-50 yaş arası çıkmıştır. Eğitim durumları ise %44,3 lük değerle Üniversite mezunu olmuştur.

Departman					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Onburo	51	51,0	51,0	51,0
	housekeeping	16	16,0	16,0	67,0
	yiyecek-icecek	20	20,0	20,0	87,0
	diger	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Çalışılan departman ise %51 lik değerle önburo departmanı olmuştur.

Calismasuresi					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 yıl	69	69,0	69,0	69,0
	5-20 yıl	30	30,0	30,0	99,0
	20yilveustu	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ve çalışanların işletmelerde çalışma süresi en fazla 1-5 yıl arası çıkmıştır.

FAKTÖR ANALİZİ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Approx. Chi-Square		1418,643
Bartlett's Test of Sphericity		df
		105
		Sig.
		,000

KMO değeri 0,901 olarak bulunmuş olup Bartlett's testinin anlamlılığı $p < 0,05$ tir. Örneklem yeterliliği uygun seviyededir.

Faktör yükleri			
	Components		Açıklana varyans %
	1	2	
1.faktör			62,011
ifade11	,876		
ifade12	,874		
ifade15	,850		
ifade14	,831		
ifade10	,800		
ifade13	,782		
ifade8	,664		
ifade9	,589		
2.faktör			9,304
ifade4		,816	
ifade6		,803	
ifade3		,773	
ifade2		,749	
ifade7		,697	
ifade5		,677	
ifade1		,604	
Toplam			71,315

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki ifadelerin iki faktörden oluştuğu görülmüş olup, açıklanan varyans değeri %71 olarak tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda ifadelere açıkça yer verilmiştir.

GÜVENİLİRLİK

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,955	15

15 ifadeden oluşan ölçeğimizin güvenilirliği 0,955 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğimiz çok güvenilirdir.

İşletmedeki Entelektüel Sermaye Varlıklarına İlişkin İfadeler

- 1.Çalışanlarımız için işe alınmalarında ve terfi almalarında her zaman için en geçerli olan kriter onların eğitim durumları ve iş ile ilgili bilgi becerileridir.
- 2.Çalışanlarımız gerek müşterilerle gerekse kendi iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde yeterince sosyal ve bilgi paylaşımına son derece açıktırlar.
- 3.Çalışanlar bilgi çağının gereksinimlerine ve değişim dönüşümlere çok hızlı adapte olmaktadır.
- 4.Çalışanlar görev alanları içerisinde risk almaktan asla kaçınmazlar.
- 5.Her çalışanın işletmeye kattığı kendine has bilgi birikimi vardır.
- 6.Örgütün oturmuş bir kurumsal kültürü vardır ve çalışanlar buna uyum göstermekte fazla zorluk çekmemektedirler.
- 7.İşletmemizde çalışanların performansını baz alan, adil bir ücret sistemi uygulanmaktadır.
- 8.İşletmemiz finansal hedeflerine ulaşmak için yeterli personel ve teknik alt yapıya sahiptir.
- 9.İşletmenin tüm çalışanlarınca desteklenen açık ve anlaşılır yazılı misyon ve vizyon tanımı vardır.
- 10.Kurumumuzun ismi ve imajı sektörümüzde başarı için çok önemlidir. Bütün çalışanlar bu bilinçle hareket etmektedir.
- 11.Müşterilerimizden gelen talepler tüm detaylarıyla ele alınmakta ve en uygun çözümler bulunmaktadır.
- 12.Yeni geliştirilen hizmetler hızlı bir biçimde müşterilerimize ulaştırılmaktadır.
- 13.Kurumumuzda işimizle ilgili eğitimler sürekli olarak düzenlenmektedir.
- 14.Müşteriler kurumumuzun geliştirilmesi için gerekli geri bildirimler yapabilmektedir.
- 15.İşletmemize olan müşteri bağlılığı oldukça yüksektir.

Elde edilen verilere göre; Amasya ili otellerinin gerek alt yapıları olarak gerekse kurum kültürü, imajı, sahip oldukları misyon ve vizyonları, müşterilerine geri dönüşümleri, müşterilerinin talep ve beklentilerine vermiş oldukları hizmetler değerlendirilerek Amasya bölgesi otelleri açısından önemli bir sonuç doğurmuştur.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, I. (2006), "The Project of Intellectual Capital Disclosure: Researching the Research", **Journal of Intellectual Capital**, 7 (1): 61-77.
- ACUN, R. (2000). "Internet ve Telif Hakları", Bilgi Dünyası Dergisi, Sayı:1/1, s.2- 26.
- Akhavan, P., Jafari, M., Fathian, M. (2006), "Critical Success Factors of Knowledge Management Systems", **European Business Review**, 18 (2): 97-113.
- ALAGÖZ, Ali ve ÖZPEYNİRCİ, Rabia. "Bilgi Toplumunda Entelektüel Varlıklar ve Raporlanması", *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F Dergisi*, C:IX, S:11, 2007, ss:167-184.
- AŞIKOĞLU, Rıza ve KURT, Mustafa. "Entelektüel Sermaye Teori, Uygulama Ve Yeni Perspektifler", Gazi Kitabevi, Ankara, 2008.
- BAYRAKTAROĞLU, S. (2006) İnsan Kaynakları Yönetimi, genişletilmiş 2. baskı. Sakarya Kitabevi, Adapazarı.
- BENLİ, A.O. (2006). "İhracatta Dağıtım Kanallarının Seçilmesi ve Kurulması", İhracatı Geliştirme Etud Merkezi Yayınları.
- Bontis, N. (1998) "Intellectual Capital: An Exploratory Study that Develops Measures and Models", *Management Decision*, 36(2), 63-76.
- Bontis, N., W.C.C. Keow ve S.Richardson (2000) "Intellectual Capital on Competitive Advantages of Firms", *Journal of Business Ethics*, 77:271-286.
- Büyüközkan, G. (2002). "Entelektüel Sermaye Yönetimi", **KalDer Forum**, Nisan- Mayıs- Haziran, s.35-.44.
- Chen, Yu-Shan (2007) "The Positive Effect of Green Intellectual Capital on Competitive Advantages of Firms", *Journal of Business Ethics*, 77:271-286.
- DEMİRGÜNEŞ, Kartal ve ÖZTÜRK, Mutlu. "Kurumsal Yönetim Bakış Açısıyla Entelektüel Sermaye", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008, s.402.
- EKŞİ, Emre. *Intellectual Capital Based Innovation Capability Model Proposition*, Istanbul Technical University, Institute of Science And Technology, M.Sc. Thesis, 2008, İstanbul.
- Ercan, M. K., Öztürk, M. B. ve Demircü, K. (2003), **Değere Dayalı Yönetim ve Entelektüel Sermaye**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Gürol, Y. Deniz (2007) "Toplam (Dengeli) Başarı Göstergesi (Balanced Scorecard) Yönteminin Stratejik Bilginin Sağlanması Sürecindeki Yeri".
- HAUSER, J.R. and KATZ, G.M. : "Metrics: you are what you measure!", *European Management Journal* 16(5), 1998.
- KOT, E.M, "How to Conduct the Audit of Intellectual Capital in Polish Tourism Business?", Poland, *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 7 Issue 4, (459 - 468).
- Lynn, B. (1998), "Intellectual Capital", **The Management Accounting Magazine**, Vol: 72 Number: 1.
- MİCROSOFT, (2007). "CRM: Müşteriye Dair Her Şey", http://www.microsoft.com/turkiye/dynamics/crm/crm_nedir.msp, 15/05/2007.
- MIHALIC, T. (2007), "Intellectual capital in the hotel industry: A case study from Slovenia", *Hospitality Management*, s.188-199
- Miller, R.ve Wurzburg, G. (1995) "Investing in Human Capital", *The OECD Observer*, 193, 16-19.
- ÖLÇER, F. Ve ŞANAL, M. "İŞLETMELERDE ENTELEKTÜEL SERMAYE YÖNETİMİ", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.479-500.

SABUNCUOĞLU, Z. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

SADULLAH, O. (1996). İnsan Kaynakları Yönetimi, Editör: Ramazan Geylan, Anadolu Üniversitesi Yayınları No:968, Eskişehir.

Sanchez, M., Chaminade, C., Olea, M. (2000), "Management of Intangibles: An Attempt to Build a Theory", **Journal of Intellectual Capital**, 1 (4): 312-327.

Swart, J. (2006), "Intellectual Capital: Disentangling an Enigmatic Concept", **Journal of Intellectual Capital**, 7 (2): 136-159.

Şamiloğlu, Famil (2002) Entelektüel Sermaye. Gazi Kitabevi, Ankara.

TOPCUOĞLU, M. (2003). "Franchise Sözleşmesinde Bağlayıcı Kayıtlar ve Rekabet Hukuku", BATIDER, Cilt:XXII, Sayı:1, s.113-154.

TURK PATENT ENSTITUSU (2007). "Patent/Faydalı Model Belgesi Basvuru Kılavuzu", Turk Patent Enstitüsü Yayını, ISSN 1301-2177 Ankara.

TURK PATENT ENSTITUSU (2006). "Marka", Turk Patent Enstitüsü Yayını Ankara.

Üçer, S. Arda. "Entelektüel Sermaye".

YILDIZ, Birol ve TENKEKİOĞLU, Berrin. "Entelektüel Sermayenin İşletmelerin Piyasa Değeri Üzerindeki Etkisi ve İMKB-100 İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma", *3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi (Eskişehir)*, 2004, ss.579- 590.

ZAİM, H. (2005). Bilginin Artan Önemi Ve Bilgi Yönetimi, İşaret Yayınları, İstanbul.

http://akuiibf.aku.edu.tr/pdf/11_1/5_isl.pdf
(Erişim Tarihi: 29.10.2009)

http://www.arge.com/Hizmetlerimiz/Kurum_sallasma/EntelektuelSermayeYonetimi/EntelektuelSermayeYonetimi.aspx (Erişim Tarihi: 02.11.2009)

<http://www.kamu-is.org.tr/pdf/1037.pdf>
(Erişim Tarihi: 03.11.2009)

http://www.alomaliye.com/ticari_sirlar_kanun_tasarisi.htm (Erişim Tarihi: 04.11.2009)

http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=718&tempID=1®ID=2(Erişim Tarihi: 05.11.2009)

<http://ulusaltezmerkezi.com/entelektuel-sermayenin-olusumu-ve-olculmesi-afyonkarahisar-ili-bankacilik-sektorunde-bir-uygulama/> (Erişim Tarihi: 04.05.2016)

İhracatın Büyüme Üzerindeki Etkisi: Türkiye ve Avrupa Birliği Özelinde Bir İnceleme

Efe Can KILINÇ

Kırıkkale Üniversitesi, Eknometri Bölümü, efecankilinc@kku.edu.tr

Nazan ŞAHBAZ KILINÇ

Kırıkkale Üniversitesi, İktisat Bölümü, nazan_sahbaz@hotmail.com

Mustafa KARTAL

Selçuk Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, mkartal@selcuk.edu.tr

Öz: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından açıklanan verilere göre; Türkiye'nin 2016 yılında yapmış olduğu toplam ihracatın %48'i ve toplam ithalatın %39'u AB üyesi ülkelere yöneliktir. Dolayısıyla Türkiye'nin dış ticaretinde Avrupa Birliği (AB), önemli bir yer tutmaktadır. Ele alınan dönemde AB içerisinde en fazla ihracatın yapıldığı ilk üç ülke Almanya, İngiltere ve İtalya olmuş iken; bu ülkelerle yapılan ihracatta ilk sıralarda yer alan sektörler; makineler, motorlu kara taşıtları, örme giyim eşyası ve elektrikli makine ve cihazlardır. Diğer yandan ithalatın en fazla yapıldığı AB ülkeleri ise Almanya, İtalya ve Fransa'dır. Söz konusu ülkelerle yapılan ithalatta ise motorlu kara taşıtları, makineler, plastikler ve elektrikli makine ve cihazlar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada; elektronik ve elektronik ekipmanları ile taşıt sektörlerindeki ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkisi, 2012-2015 dönemi kapsamında dinamik panel veri yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: ihracat; büyüme; dinamik panel veri yöntemleri.

Giriş

Reel GSYH'nin bir önceki döneme kıyasla artış göstermesi büyüme olarak tanımlanırken; ekonomik (iktisadi) büyüme, ülkelerin refah düzeyini gösteren en önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Ekonomik büyüme kavramı, iktisatçıların ve iktisadi okulların gündemini uzun süredir meşgul eden önemli konulardan birisidir. Söz konusu kavram, merkantilist ve fizyokrat iktisatçıları tarafından da ele alınmıştır. Merkantilistler, zenginliğin yani büyümenin kaynağı olarak değerli

madenleri ön plana çıkarmışken; fizyokratlar ise tarım sektörünün önemini ortaya koymuşlardır. Merkantilistler ülkeden değerli maden çıkışına engel olabilmek için dış ticarete koruyucu bir politika benimsemiş olmalarına rağmen; ülkeye artı değer yaratacak (değerli maden girişi sağlayacak) ihracat ve hammadde ithalatını ise serbest bırakmışlardır. Fakat her iki yaklaşımda, dış ticaret ve büyüme arasındaki ilişki yeterince ele alınmamış olup; söz konusu ilişki klasik iktisat ile birlikte daha çok tartışılmaya başlanmıştır.

Dış ticaret, ekonomik büyümenin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin hammadde ithalatına ihtiyaç duyması ve dış pazarlarını çeşitlendirememesi, büyüme ve kalkınma hedeflerini gerçekleştirmelerinde karşılaşmış oldukları en önemli sorunlardan birisidir. Üstelik çeşitli nedenlerden dolayı ihracat gelirlerinin azalması, cari açık ve bütçe açığı gibi sorunlarla mücadele eden ülkeleri başka arayışlara itmektedir. Bu bağlamda söz konusu ülkelerin ticaret yaptıkları ülkelerle yaşayacakları bir problem, yeni pazarın bulunamaması halinde ciddi sorunlara yol açabilecektir. Şüphesiz ticaret hacminin artmasıyla beraber dış ticaret ve büyüme arasındaki ilişki literatürde giderek daha fazla ele alınmaya başlanmıştır. Dünya Bankası verilerine göre 2000 yılında dünyada toplam ihracat 6.502 trilyon dolar iken; toplam ithalat 6.691 trilyon dolardır. 2015 yılına gelindiğinde ise bu rakamlar sırasıyla 16.576 trilyon dolar ve 16.721 trilyon dolar seviyesinde gerçekleşmiştir. Ayrıca 2000 yılında toplam dış ticaretin milli gelire oranı %39,1 olup; bu oran 2015’de %44,49’a çıkmıştır.

Ele alınan dönemde dış ticaret konusunda Türkiye’de de benzer gelişmeler yaşanmıştır. 2000-2015 yılları arasında ihracat, 27.775 milyar dolardan 143.883 milyar dolara; ithalat ise 54.503 milyar dolardan 207.199 milyar dolara yükselmiştir. Üstelik Türkiye’nin dış ticaret istatistiklerine baktığımızda, en çok ihracat ve ithalatın yapıldığı ülke grubunun Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkeler olduğu görülmektedir. 2016 yılı verilerine göre Türkiye’nin yapmış olduğu toplam ihracatın %48’i; toplam ithalatın ise %39’u söz konusu ülkelere yöneliktir. Dolayısıyla AB üyesi ülkeler, Türkiye’nin en önemli ticaret ortaklarından birisi olduğu için, AB üyesi

ülkelerle yapılan dış ticaretin, Türkiye’nin ekonomik büyümesini hangi yönde etkilediği ve varsa bu etkinin şiddeti araştırma konusu olmalıdır. Bu çalışmada seçilmiş sektörlerden hareketle, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki analiz edilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın birinci bölümünde dış ticaret ve ekonomik büyüme ile ilgili teorik bilgilere yer verilmekte olup; ikinci bölümde dış ticaret-büyüme ilişkisine yönelik literatür çalışması ortaya konmaktadır. Üçüncü bölümde ise ülkeler ve sektörler itibarıyla Türkiye’nin dış ticaret verilerinin 2000-2015 dönemi aralığındaki seyri ele alınmaktadır. İhracat ve ekonomik büyüme ilişkisine yönelik yapılan uygulamanın verildiği dördüncü bölümün ardından çalışma, sonuç ve değerlendirme ile tamamlanmaktadır.

Teorik Çerçeve

Dış ticaret ve ekonomik büyüme ilişkisi, Merkantilist iktisatçıların da ele almış olduğu bir konudur. Merkantilistler, zenginliğin ve gücün en önemli belirleyicilerinden birisi olarak pozitif bir dış dengeye sahip olunmasını göstermektedirler. (Çoban, 2013: 42). Fakat Merkantilistlere göre; dünya serveti sabit olduğu için bir ülkenin dış ticaretten kazanç sağlaması, diğer ülkenin eşit miktarda kaybetmesi anlamına gelmektedir. Böylece sadece dış ticaretten kazançlı çıkan ülke, zenginliğini artırabilecek iken; zenginliği artırabilmenin en önemli yollarından birisi ihracatı teşvik etmektir (Temel, 2016: 2). Fakat Klasik iktisadın öncüsü olan Adam Smith, dünya servetinin sabit olmadığını ve dolayısıyla dış ticaretten her iki tarafın da kazançlı çıkabileceği belirtmiştir. Bu görüşten hareketle dış ticaretten her iki tarafında kazançlı çıkabilmesi için ülkelerin mutlak üstünlüğe

sahip olduğu ürünü ihraç etmesi, mutlak üstünlüğe sahip olmadığı ürünü ise ithal etmesi gerekmektedir. Adam Smith'in ortaya koymuş olduğu bu görüş literatürde "Mutlak Üstünlükler Teorisi" olarak nitelendirilirken; mutlak üstünlük, bir birim üretimin daha az emek faktörü kullanılarak gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Schumacher, 2012: 65). Burada en önemli sorun, bir ülkenin her iki malın üretiminde de mutlak üstünlüğe sahip olması durumudur. Adam Smith'in teorisinde, böyle bir durum karşısında dış ticaretin gerçekleşmeyeceği ifade edilmektedir. Ancak David Ricardo, söz konusu teorinin bu eksikliğini gidererek, geliştirmiş olduğu "Karşılaştırmalı/Mukayeseli Üstünlükler Teorisi'nde" farklılığın derecesini ön plana çıkarmaktadır. Ricardo'ya göre; her iki malın üretiminde mutlak üstünlüğe sahip olan bir ülke, karşılaştırmalı olarak en fazla üstünlüğe sahip olduğu malın üretiminde uzmanlaşıp bu malı ihraç etmeyi, daha az üstünlüğe sahip olduğu malı ise ithal etmeyi tercih etmelidir. Böylelikle ticarete katılan her iki ülke daha fazla refaha ulaşabilecektir. Bir diğer klasik iktisatçı John Stuart Mill ise talep unsurunu analize dahil ederken; dış ticaretin büyüme üzerindeki etkisini karşılıklı talep kanunu yardımıyla açıklamaktadır (Bayraktutan, 2003: 177). Karşılıklı talep, ithal edilecek mallar karşılığında verilecek ihraç mal miktarını göstermektedir. Mill'e göre; ihraç edilecek yeni bir ürünün geliştirilmesi veya ihraç ürünün üretim maliyetinin düşürülmesi, ithalatın nispeten ucuzlamasına yol açarak dış ticaret kazancının artmasını sağlayacaktır (Varma ve Chacko, 2011: 11).

Emek verimliliklerinin farklı olması üzerine kurulan karşılaştırmalı üstünlükler teorisi, bu farklılığa yol açan nedenleri açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu eksikliği gidermek

amacıyla Heckscher-Ohlin tarafından "Faktör Donatımı Teorisi" geliştirilmiştir. Söz konusu teoriye göre; bir ülke hangi üretim faktörüne bol miktarda sahipse, üretimi o faktörü yoğun olarak gerektiren malları üretip, ihraç etmelidir. Çünkü söz konusu ülke, ilgili malları daha düşük maliyetle üreteceğinden dolayı karşılaştırmalı üstünlük elde edecektir. Diğer yandan ülkeler, daha az sahip oldukları faktörün yoğun olarak kullanıldığı ürünleri ise ithal ederek, dış ticaretten kazançlı çıkacaklardır (Saçık, 2009: 167). Jagdish Bhagwati (1958) ise geliştirmiş olduğu "Yoksullaştıran Büyüme Hipotezi'nde" ekonomik büyümenin refah kaybına yol açabileceğini belirtmektedir. Söz konusu hipoteze göre; ekonomik genişleme sonucunda ortaya çıkan üretim artışı, ticaret hadlerinin bozulmasına yol açarak ülke refahındaki artışı ortadan kaldırmakta, tüketimi olumsuz yönde etkilemekte ve ülkenin reel gelirini azaltmaktadır. Bu bağlamda Bhagwati, Edgeworth (1894)'ün öne sürmüş olduğu, dış ticaretteki artışın dış ticaret haddini olumsuz yönde etkilediğine yönelik görüşü daha ileri bir seviyeye taşımıştır (Erk, 1999: 2). Öte yandan yoksullaştıran büyüme olasılığını artıran durumlar ise şu şekilde sıralanabilir (Bhagwati, 1958: 201-205):

(Yerli üretim)/İthalat oranının düşük olması

İthal edilebilir mallara ilişkin talep ve arz esnekliği katsayılarının küçük olması

Post Keynesyen iktisadi yaklaşımda, ekonomik büyümenin en önemli belirleyicilerinden birisi olarak dış ticaret çarpanını gösterilmektedir. Söz konusu yaklaşım temelde ihracatın ve ithalatın gelir esnekliğinin büyüme açısından önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda ithalatın gelir esnekliğinin değişmemesi ya da yüksek olması halinde ihracata dayalı büyüme stratejisinin başarısız olacağı ortaya

konmaktadır (Saçık, 2009: 168). Öte yandan içsel büyüme modeli, serbest dış ticaretin büyüme üzerinde olumlu bir etki yaratacağını savunmaktadır. Bu görüşten hareketle dış ticarete açılan bir ülkede firmalar, ölçek avantajı elde etmenin yanı sıra diğer ülkelerden gerek duyduğu bilgi ve beşeri sermaye transferini de gerçekleştirebilecektir. Böylece söz konusu modelde belirtildiği gibi, sağlanan bilgi ve beşeri sermaye ekonomik büyümeye katkı sağlayacaktır (Çoban, 2004: 134). Diğer yandan firmalar, rekabet avantajı elde edebilmek amacıyla yenilik üretmeye çalışacak ve böylece firmaların üretkenliğinin artması sonucunda ekonomik büyüme gerçekleşecektir (Demir vd., 2005: 181).

Literatür

Dış ticaret ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisi araştırılırken 10 farklı hipotez oluşturulabilmektedir. Söz konusu hipotezler, şunlardır (Korkmaz ve Aydın, 2015: 50):

- H1 = İhracata dayalı (İhracat çekişli) büyüme: İhracattan büyümeye tek yönlü nedensellik*
- H2 = İthalata dayalı (ithalat itişli) büyüme: İthalattan büyümeye tek yönlü nedensellik*
- H3 = Büyümeye dayalı (büyüme çekişli) ihracat: Büyümeden ihracata doğru tek yönlü nedensellik*
- H4 = Büyümeye dayalı (büyüme çekişli) ithalat: Büyümeden ithalata tek yönlü nedensellik*

- H5 = İhracata dayalı büyüme ve büyümeye dayalı ihracat: Büyüme ve ihracat arasında çift yönlü nedensellik*
- H6 = İthalata dayalı büyüme ve büyümeye dayalı ithalat: Büyüme ve ithalata arasında çift yönlü nedensellik*
- H7 = İhracata dayalı ithalat: İhracattan ithalata tek yönlü nedensellik*
- H8 = İthalata dayalı ihracat: İthalattan ihracata tek yönlü nedensellik*
- H9 = İhracata dayalı ithalat ve ithalata dayalı ihracat: İthalat ve ihracat arasında çift yönlü nedensellik*
- H10 = Değişkenler arasında nedensellik ilişkisi yoktur.*

İktisat literatüründe dış ticaret ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen, bu çalışmalarda genel olarak dış ticaretin sektörel dağılımı göz önünde bulundurulmamıştır. Dış ticaretin (ihracatın ve ithalatın) iktisadi büyüme üzerindeki etkisini konu edinen ampirik çalışmaların özeti Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Literatürde Dış Ticaret ve Ekonomik Büyüme İlişkisi

Yazarlar	Ampirik Yöntem	Dönem / Sıklık	Ülke(ler)	Nedensellik ilişkisi
Balassa (1985)	Kesitsel Veri Analizi	1973-1978	43 gelişmekte olan ülke	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme
Uddin vd. (2010)	Granger Nedensellik Testi ve Eşbütünleşme Modelleri	1980-2005 Yıllık	Bhutan	İhracat $\Rightarrow$ İthalat İhracat $\Rightarrow$ Büyüme Büyüme $\Rightarrow$ İthalat (Uzun dönem ilişkisi)
Hye ve Boubaker (2011)	Autoregressive Distributed Lag (ARDL) Yaklaşımı	1960-2008 Yıllık	Tunus	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme İthalat $\Leftrightarrow$ Büyüme İthalat $\Leftrightarrow$ İhracat
Baharumshah ve Rashid (1999)	Johansen ve Vector Error Correction (VEC)	1970-1994 Üçer aylık	Malezya	İhracat $\Leftrightarrow$ Büyüme Tek. ith. $\Rightarrow$ Büyüme
Tapşın (2015)	Toda-Yamamoto Nedensellik Analizi	1974-2011 Yıllık	Türkiye	İhracat $\Leftrightarrow$ Büyüme Büyüme $\Rightarrow$ İthalat İthalat $\Rightarrow$ İhracat
Erdoğan (2006)	Eşbütünleşme ve Granger Nedensellik Testleri	1923-2004 Yıllık	Türkiye	Büyüme $\Rightarrow$ İhracat (Anlamlılık düzeyi: %5) Büyüme $\Leftrightarrow$ İhracat (Anlamlılık düzeyi: %10)
Soyyigit (2010)	Toda-Yamamoto Nedensellik Analizi	1990-2008 Yıllık	Türkiye	Ara ve yatırım malları ithalatı $\Rightarrow$ İmalat sanayi ihracatı Ara ve yatırım malları ithalatı $\Rightarrow$ Büyüme

Uğur (2008)	Vector Autoregression Models (VAR Analizi)	1994-2005 Üçer aylık	Türkiye	GSYH $\leftrightarrow$ Yatırım malı ithalatı GSYH $\leftrightarrow$ Hammadde ithalatı GSYH $\Rightarrow$ Tüketim malları ithalatı
Takım (2010)	Granger Nedensellik Analizi	1975-2008 Yıllık	Türkiye	Büyüme $\Rightarrow$ İhracat
Saraç (2013)	Doğrusal Olmayan Ekonometrik Yöntem	1989-2011 Üçer aylık	Türkiye	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme İthalat $\Rightarrow$ Büyüme (Not: Hem daralma hem de genişleme dönemlerinde)
Kaya ve Hüseyini ¹ (2015)	En Küçük Kareler Yöntemi ve Granger Nedensellik Analizi	1980-2012 Yıllık	Türkiye	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme İthalat $\Rightarrow$ Büyüme İthalat $\leftrightarrow$ İhracat
Korkmaz ve Aydın (2015)	Var Modeli	2002-2014 Üçer aylık	Türkiye	İthalat $\leftrightarrow$ Büyüme İhracat — Büyüme
Bilgin ve Şahbaz (2009)	Eşbütünleşme, Hata Düzeltme Modeli ve Toda-Yamamoto Granger Nedensellik Analizi	1987-2007 Aylık	Türkiye	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme

¹ Çalışma kapsamında ihracat, ülkelere/bölgelere ve ürün gruplarına göre sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda sermaye yoğun sanayi ürünlerin ihraç edilmesi, emek yoğun ürünlere kıyasla GSYH üzerinde daha büyük bir etki yaratmaktadır. Üstelik Türkiye'nin AB üyesi ülkelerle yapmış olduğu ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkisi, Yakın ve Ortadoğu ülkeleriyle yapılan ihracatın etkisinden daha fazladır (Kaya ve Hüseyini, 2015: 749).

Yapraklı (2007)	Granger Nedensellik Analizi	1970-2005 Yıllık	Türkiye	Top. ihr. $\Rightarrow$ Büyüme San. ihr. $\Rightarrow$ Büyüme Mad. ihr. $\Leftrightarrow$ Büyüme Tar. ihr. $\Leftrightarrow$ Büyüme
Dar vd. (2013) ²	Dalgacık Tabanlı Korelasyon ve Çapraz Korelasyon	1992-2011 Aylık	Hindistan	D1 ve D2 ölçeklerinde; İhracat — Büyüme D3 ve D4 ölçeklerinde; İhracat $\Rightarrow$ Büyüme D5 ölçeğinde; İhracat $\Leftrightarrow$ Büyüme
Guan ve Hong (2012)	Granger Nedensellik Analizi	1960-2010 Yıllık	ABD	İhracat $\Leftrightarrow$ Büyüme İthalat — Büyüme
Guru-Gharana ve Adhikari (2011)	Toda- Yamamoto- Dolado- Lutkephol Genişletilmiş Var Tekniği	1979-2008 Yıllık	Çin	İhracat $\Rightarrow$ Büyüme İthalat — Büyüme
Mangır (2012)	Johansen ve Juselius Eşbütünleşme ve Granger Nedensellik Analizi	2002-2011 Üçer aylık	Türkiye	Kısa dönemde; İhracat $\Leftrightarrow$ Büyüme Uzun dönemde; İhracat $\Rightarrow$ Büyüme

Notlar:

1- Kısaltmalar: GSYH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla, Tek. ith.: Teknoloji ithalatı, Top. ihr.: Toplam ihracat, San. ihr.: Sanayi ihracatı, Mad. ihr.: Madencilik ihracatı ve Tar. ihr.: Tarım ihracatı

2- $\Rightarrow$: Tek yönlü nedensellik, $\Leftrightarrow$: Çift yönlü nedensellik, — : Nedensellik yok.

² Zaman faktörü 5 farklı ölçeğe ayrılmıştır. D1-D2 kısa dönemi; D3 orta dönemi; D4-D5 uzun dönemi belirtmektedir. (D1 2-4 ay; D2 4-8 ay; D3 8-16 ay; D4 16-32 ay; D5 32-64 ay)

Türkiye’de Ekonomik Büyüme, İhracat ve İthalatın Gelişimi

Bu bölümde Türkiye’nin 2000-2016 dönemindeki ekonomik büyüme performansına yer verilecek olup; aynı zamanda ele alınan dönemde yapılan ihracat ve ithalatın ülke gruplarına ve sektörlerine göre dağılımı ortaya konacaktır. Türkiye’nin ele alınan dönemde ekonomik büyüme performansı Şekil 1’de ele alınmaktadır.

Şekil 1 Ekonomik Büyümenin 2000-2016 Dönemindeki Gelişimi

Kaynak: World Bank, 2017a.

(2016 yılına ait veri, TÜİK (2017b)’den elde edilmiştir)Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere, 2000-2001 ve 2008 yıllarında yaşanan krizlerin ardından Türkiye ekonomisinde negatif büyüme yaşanmıştır. Fakat Türkiye’de krizlerin sonrasında hayata geçirilen başarılı politikalar sayesinde krizlerin etkisi kısa sürede atlatılmış olup; 2002 yılında %6,2 ve 2010 yılında ise %9,2’lik bir büyüme performansına ulaşılmıştır. Türkiye’nin 2000-2016 döneminde en fazla ihracat yaptığı ülke grupları Şekil 2’de gösterilmektedir.

Şekil 2 Ülke Gruplarına Göre İhracat

Kaynak: TÜİK, 2017a.

Notlar:

1- Değer: ABD Bin \$

2- İslam İşbirliği Teşkilatı'nın 57; AB'nin 28; OECD'nin 34 üyesi bulunmaktadır. (bkz. Ek-1)

Şekil 2'den de görüldüğü gibi, Türkiye ele alınan dönemde en fazla OECD ülkeleriyle ihracat yapmıştır. Fakat söz konusu grup içerisinde birçok AB üyesi ülkenin bulunduğu düşünüldüğünde, Türkiye'nin ihracatında AB üyesi ülkeler ön plana çıkmaktadır. Diğer yandan Türkiye'nin 2000-2016 döneminde en fazla ithalat yaptığı ülke grupları Şekil 3 yardımıyla ortaya konmaktadır.

Şekil 3 Ülke Gruplarına Göre İthalat

Kaynak: TÜİK, 2017a.

Notlar:

1- Değer: ABD Bin \$

2- Diğer Asya grubu içerisinde 31 ülke yer alırken; Karadeniz Ekonomik İşbirliği ise 12 ülkeden oluşmaktadır. (bkz. Ek-2)

Şekil 3'e göre; Türkiye'nin toplam ithalatı içerisinde en yüksek pay OECD ve AB üyesi ülkelere aittir. 2016 yılında OECD ülkeleriyle yapılan ithalatın toplam değeri 100.483 bin dolar iken; AB ülkeleri ile yapılan ithalatın toplam değeri ise 77.500 bin dolardır. Bu bağlamda ihracatta olduğu gibi Türkiye'nin ithalatında da AB üyesi ülkeler son derece önem arz etmektedir.

Türkiye'nin 2015 yılında sektörel bazda en fazla dış ticaret işlemi gerçekleştirdiği ana fasıllar Tablo 2'de ortaya konmaktadır.

Tablo 2 İhracatı ve İthalatı En Çok Yapılan 20 Fasıllar

İhracat		İthalat	
Fasıllar	Değer (Milyon \$)	Fasıllar	Değer (Milyon \$)
Motorlu kara taşıtları	17.465	Mineral yakıtlar ve mineral yağlar	37.843
Makineler	12.344	Makineler	28.104
Kıymetli taşlar	11.264	Elektrikli makine ve cihazlar	17.639
Örme giyim eşyaları	8.935	Motorlu kara taşıtları	17.544
Elektrikli makine ve cihazlar	8.291	Demir ve çelik	14.775
Demir ve çelik	6.563	Plastik ve mamulleri	12.268
Örülmemiş giyim eşyası	5.921	Organik kimyasal ürünler	4.716
Demir çelikten eşya	5.471	Hassas optik, ölçme tartı ayar cihazları	4.621
Plastik ve mamulleri	5.371	Eczacılık ürünleri	4.296
Mineral yakıtlar yağlar	4.519	Kıymetli taşlar	4.184
Yenilen meyve	2.755	Havacılık ve uzay taşıtları	3.830
Mobilyalar	2.755	Alüminyum ve alüminyumdan eşyalar	3.334
Alüminyum mamulleri	2.371	Bakır ve bakırdan eşyalar	2.986
Mermer	2.254	Demir ve çelikten eşya	2.742
Sebze meyve müstahzarları	2.188	Kağıt, karton ve eşyaları	2.684
Kauçuk ve kauçuktan eşya	2.166	Kauçuk ve kauçuktan eşya	2.525
Halılar	2.010	Pamuk, pamuk ipliği, pamuklu mensucat	2.265
Dokunmuş hazır eşya	1.901	Sentetik ve suni filamentler	2.097
Pamuk ipliği ve mensucatı	1.704	Muhtelif kimyasal ürünler	2.049
Sentetik ve suni filamentler	1.565	Sentetik ve suni devamsız lifler	1.966

Kaynak: TİM, 2016: 49-90.

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'nin 2015 yılında en çok ihracat yaptığı ilk beş fasıl sırasıyla motorlu kara taşıtları, makineler, kıymetli taşlar, örme giyim eşyaları ve elektrikli makine-cihazlar olmuştur. Diğer yandan ithalat açısından mineral yakıtlar-mineral yağlar, makineler, elektrikli makine-cihazlar, motorlu kara taşıtları, demir-çelik ve plastikler ilk sıralarda yer almaktadır. Fakat ülke gruplarına göre sektörel dış ticaret rakamları dikkate alındığında, AB üyesi ülkelerle yapılan ihracatta makineler, motorlu kara taşıtları, örme giyim eşyası ve elektrikli makine-cihazlar fasılları ön plana çıkarken; ithalatta ise motorlu kara taşıtları, makineler, plastikler ve elektrikli makine-cihazlar fasılları dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada; Türkiye ile AB üyesi ülkeler arasında motorlu kara taşıtları, makineler ve elektrikli makine-cihazlar fasıllarına yönelik gerçekleştirilen dış ticaretin büyümeye etkisi analiz edilecektir.

Veri ve Metodoloji

Bu çalışmada, elektrik ve elektronik ekipmanları ve taşıt (demiryolu ve tramvay taşıtları hariç) sektörlerindeki ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkisi AB ülkeleri³ ve Türkiye için 2012-2015 dönemi kapsamında dinamik panel veri yöntemleri (panel birim kök ve eş-bütünleşme testleri ile Havuzlanmış Ortalama Grup Tahmincisi, Ortalama Grup Tahmincisi ve Dinamik Sabit Etkiler yöntemleri) kullanılarak analiz edilmektedir. Veriler; Uluslararası Ticaret Merkezi ve Dünya Bankası veri tabanlarından alınmış, bu verilerin analizinde Stata 14 paket programı kullanılmıştır.

Çalışmada elektrik ve elektronik ekipmanları (EEXP) ve taşıt (VEXP) sektörlerindeki ihracat bağımsız, GDP ise bağımlı değişken olarak kullanılmaktadır. Elektrik ve elektronik ekipmanları ve taşıt sektörlerine ilişkin veriler, bir Uluslararası Ticaret Sınıflandırma sistemi olan Harmonize Sistem baz alınarak derlenmiştir⁴.

Pesaran, Shin ve Smith (1999) tarafından geliştirilen Havuzlanmış Ortalama Grup Tahmincisi (Pooled Mean Group Estimator-PMGE), yatay kesitler boyunca uzun dönem katsayılarını aynı olacak şekilde kısıtlarken, kısa dönem katsayılarının ülkeler arasında farklılaşmasına olanak sağlamaktadır.

PMGE, Dışsal Değişkenli Kendiyle Bağlı Model (ARDL, p,q) modeline dayanmaktadır:

$$y_{it} = \sum_{j=1}^p \lambda_{ij} y_{it-j} + \sum_{j=0}^q \delta'_{ij} x_{it-j} + \mu_i + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Modelde; x_{it-j} ($k \times 1$), i grubu için açıklayıcı değişkenlerin katsayı vektörlerini, μ_i sabit etkileri, λ_{ij} gecikmeli bağımlı değişkenin katsayılarını, δ_{ij} ($k \times 1$) katsayı vektörlerini göstermektedir.

(1) numaralı denklem;

³ Bu ülkeler; Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Hırvatistan, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç ve İngiltere'dir.

⁴ Sınıflandırma detayı için bkz. <http://www.foreign-trade.com/reference/hscodet.htm?cat=14> Erişim Tarihi: 13.05.2017.

$$\Delta y_{it} = \phi_i y_{it-1} + \beta'_i x_{it} + \sum_{j=1}^{p-1} \lambda_{ij}^* \Delta y_{it-j} + \sum_{j=0}^{q-1} \delta_{ij}^* \Delta x_{it-j} + \mu_i + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Şeklinde ifade edilebilir. Bu denklemde;

$$\begin{aligned} \phi_i &= -\left(1 - \sum_{j=1}^p \lambda_{ij}\right), \beta_i = \left(\sum_{j=0}^q \delta_{ij}\right), \lambda_{ij}^* = \left(-\sum_{j=1+1}^p \lambda_{im}\right) \text{ ve } \delta_{ij}^* \\ &= \left(-\sum_{m=j+1}^q \delta_{im}\right) \end{aligned} \quad (3)$$

Kaynak: Byrne ve Davis, 2003: 9-10.

MGE, PMGE'den farklı olarak uzun dönem parametrelerinin de birimler arasında farklılaşmasına olanak sağlamaktadır. Tahmincilerden elde edilen hata düzeltme terimi (ϕ_i), eşbütünleşme testi olarak kullanılmaktadır. Negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan hata düzeltme terimi, y_{it} ve x_{it} arasında uzun dönemli bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Miletić, 2012: 482). Uzun dönem parametrelerinin homojenliği Hausman (1978) testi kullanılarak sınanabilmektedir. Uzun dönem homojenliği varsayımı altında hem MGE hem de PMGE tutarlı tahminciler iken, etkin tahminci sadece PMGE olmaktadır (Demirgüneş, 2015: 421).

Çalışmada uzun ve kısa dönem ilişkilerinin analizinde kullanılan panel vektör hata düzeltme modeli şu şekilde formüle edilebilir:

$$\Delta Y = \phi_i \varepsilon_{it-1} + \beta'_{i1} X + \sum_{j=1}^{p-1} \lambda_{ij1} \Delta Y_{it-1} + \sum_{j=0}^{q-1} \delta_{ij1} \Delta X_{it-j} + u_{it}$$

Bulgular

Ekonometrik araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesinde serilerin durağanlığının araştırılması önemli bir konudur. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, serilerin durağanlığı tespit edilirken, seriler arasında yatay-kesit bağımlılığının dikkate alınmasını önermektedir. Birim kök testleri arasında yatay kesit bağımlılığını dikkate alan birim kök testleri ikinci nesil (Moon ve Perron (2004), Bai ve Ng, 2004, Breitung ve Das, 2005 ve Pesaran, 2007), dikkate almayan birim kök testleri ise birinci nesil birim kök testleri (Homojen olanlar; Breitung-2000, Hadri-2000, ve Levin, Lin ve Chu-2003, heterojen olanlar Maddala ve Wu-1999, Choi-2001 ve Im-Pesaran ve Shin,2003) olarak bilinmektedir.

Çalışmada yatay-kesit bağımlılığının test edilmesinde; yatay kesit boyutu (N=29) zaman boyutundan (T=14) büyük olduğu için Pesaran (2004) tarafından geliştirilen CD testi tercih edilmiştir. Tablo 3’de yer alan CD test sonuçlarına göre, çalışmada ele alınan tüm değişkenler için H_0 hipotezi reddedilmekte, buna göre değişkenlerin tamamında yatay kesit bağımlılığı olduğu kabul edilmektedir. Yatay kesit bağımlılığının olması, ele alınan değişkenler için ikinci nesil birim kök testlerinin kullanılacağını göstermektedir.

Tablo 3 Pesaran CD Test (2004) Sonuçları

Değişkenler	CD-test Değeri	Olasılık	Corr	abs (corr)
GDP	34.04	0.000	0.451	0.478
VEXP	35.62	0.000	0.472	0.616
EEXP	25.59	0.000	0.339	0.589
H_0 Hipotezi: Yatay-kesitler bağımsızdır. abs(corr): Ortalama mutlak korelasyon katsayısı.				
H_a Hipotezi: Yatay-kesitler bağımlıdır.				

Değişkenlerin tamamı için yatay kesit bağımlılığını dikkate alan, Pesaran (2007) tarafından literatüre kazandırılan yatay-kesitsel olarak geliştirilmiş IPS (Cross-Sectionally Augmented-CIPS) testi kullanılmıştır. Gerek trendsiz ve gerekse trendli durumlar için yapılan birim kök testlerinin sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır. Buna göre ihracat-büyüme ilişkisinin analizlerinde kullanılan değişkenlerin düzeyinde durağan olmadıkları görülmüştür. Seriler birinci farkları alınarak durağan duruma getirilmiştir.

Tablo 4 Birim Kök Testlerinin Sonuçları

Değiş/ Birim Kök Testleri	Lag	Pesaran (2007) (CIPS)			
		Trendsiz		Trendli	
		Zt-bar	Olas.	Zt-bar	Olas.
GDP	0	-2.961	0.002	-0.117	0.453
	1	-2.596	0.005	0.575	0.717
VEXP	0	0.532	0.703	0.765	0.778
	1	1.347	0.911	0.120	0.548
EEXP	0	0.196	0.578	-0.442	0.329
	1	0.080	0.532	0.677	0.751
BİRİNCİ FARKLAR					
GDP	0	-9.311	0.000	-8.635	0.000
	1	-4.846	0.000	-5.544	0.000
VEXP	0	-6.370	0.000	-3.377	0.000
	1	-3.960	0.000	-2.689	0.004
EEXP	0	-7.586	0.000	-4.638	0.000
	1	-3.932	0.000	-3.183	0.001

***: Katsayı %1 düzeyinde anlamlıdır. **: Katsayı %5 düzeyinde anlamlıdır.

Birinci farkları alınarak durağan duruma getirilen seriler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı eşbütünleşme testleri (Pedroni ve Kao testleri) kullanılarak araştırılmıştır. Tablo 5'ten de görülebileceği gibi, taşıt alt sektörü ile GSYH arasında Westerlund eşbütünleşme testlerinden iki tanesine, elektrik alt sektörü ile GSYH arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan eş-bütünleşme testlerinden üç tanesine seriler arasında eş-bütünleşme vardır.

Seriler arasında uzun dönemli bir ilişki tespit ettikten sonra uzun ve kısa dönem ilişkilerin yönü ve katsayıları PMGE ve MGE kullanılarak hesaplanabilir.

Tablo 5 Panel Eş-bütünleşme (Waterlund, 2007) Testi

GDP ve VEXP Arasındaki Eşbütünleşme			
İstatistikler	Değer	Z-Değeri	P-Değeri
Gt	-1.156	-0.929	0.176
Ga	-3.226	0.683	0.753
Pt	-14.391	-9.974	0.000
Pt	-10.453	-17.533	0.000
GDP ve EEXP Arasındaki Eşbütünleşme			
İstatistikler	Değer	Z-Değeri	P-Değeri
Gt	-1.397	-2.177	0.015
Ga	-4.080	-0.329	0.371
Pt	-10.945	-7.022	0.000
Pt	-7.233	-11.544	0.000

* Gecikme uzunluğu seçiminde Schwarz bilgi kriteri dikkate alınmıştır.

İhracat alt sektörleri ile GSYH arasındaki ilişki PMGE ve MGE kullanılarak araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Taşıt alt sektöründeki ihracat ile GSYH arasındaki ilişkiye yönelik olarak kurulan ARDL modelinde Hausman test istatistiği 2.27 olarak bulunmuş, test istatistik değerine göre H_0 hipotezi reddedilememiş, bu yüzden uzun dönem parametrelerinin homojen olduğu ve PMGE'nin tutarlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Buna göre, uzun dönem parametresi birimden birime değişmez iken, kısa dönem parametreleri değişmektedir. PMGE sonuçlarına göre, taşıt alt sektörünün sadece uzun dönem parametresi istatistiksel olarak anlamlıdır ve işareti beklentiler doğrultusunda pozitifdir. Kısa dönem hata düzeltme parametresi (-0.54) negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre kısa dönemde ortaya çıkan dengesizliklerin %54'ü bir sonraki dönemde düzelecek ve uzun dönem dengesine yaklaşması sağlanacaktır. Elektrik alt sektörü ile GSYH arasındaki ilişkiyi test eden diğer modelin bulgularına bakıldığında, Hausman test istatistik değerine göre PMGE'nin daha etkin sonuçlar verdiği görülmektedir. PMGE sonuçlarına göre, elektrik alt sektörünün sadece uzun dönem katsayısı anlamlı ve pozitifdir. Bu modelde hata düzeltme parametresi de negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre kısa dönemde ortaya çıkan dengesizliklerin yaklaşık olarak %49'u bir sonraki dönemde düzelecek ve uzun dönem dengesine yakınlashılacaktır. Gerek taşıt gerekse elektrik alt sektörlerinde dengeye gelme hızının yaklaşık 2 yıl olduğu söylenebilir.

Her iki model karşılaştırıldığında, elektrik alt sektöründeki ihracatın GSYH'ye katkısının taşıt alt sektöründeki katkıdan daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6 PMGE ve MGE Bulguları

GDP ve VEXP Modeli		
D. GDP	PMGE	MGE
ecVEXP	7.52e+08*** (5.23e+07)	4.48e+09** (2.21e+09)
SRec	-.5403759 (.0967065)***	-.7022507*** (.0962802)
VEXP D1.	1.28e+08 (6.92e+08)	-2.03e+09 (1.56e+09)
constant	3.25e+16*** (1.23e+16)	1.23e+16 (1.14e+16)
Hausman	chi2(1)=2.27, Prob>chi2 = 0.1316	
GDP ve EEXP Modeli		
D. GDP	PMGE	MGE
ec EEXP	1.05e+09*** (3.42e+07)	1.28e+09 2.45e+09
SRec	-.4909385*** (.0910139)	-.6360162*** (.0847775)
EEXP D1.	1.55e+09 (1.13e+09)	1.13e+09 (1.05e+09)
constant	2.69e+16** (1.26e+16)	1.81e+16* (1.08e+16)
Hausman	chi2(1)=0.01, Prob>chi2 = 0.9259	

Not: Parantez içindeki değerler standart hataları göstermektedir. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Modeller birim etkileri bakımından değerlendirildiğinde, taşıt alt sektöründe; Bulgaristan, Hırvatistan, Estonya, Letonya, Litvanya, Malta ve Slovenya ülkelerine ait hata düzeltme parametreleri anlamlı bulunamamıştır. Bu ülke dışındaki diğer AB ülkelerinde ve Türkiye'de hata düzeltme parametreleri anlamlı çıkmıştır. Hata düzeltme parametrelerinin anlamlı bulunduğu bu ülkelerde taşıt alt

sektöründeki ihracat ile iktisadi büyüme arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Taşıt alt sektöründe uzun dönem ilişkisi bulunamayan ülkeler ele alındığında, söz konusu ülkelerin AB ülkeleri içerisinde ekonomik büyüklük ve gelişmişlik konularında diğer AB ülkelerine nazaran iyi performans sergileyemeyen ülkeler oldukları ve taşıt alt sektörü ihracatında bu ülkeler kadar ön planda

olamadıkları değerlendirmesinde bulunulabilir. Nitekim; taşıt ihracatında, Almanya, Fransa, İngiltere, İspanya, Çek Cumhuriyeti gibi ülkeler daha ön planda yer alan ülkelerdir. Diğer taraftan elektrik ekipmanları alt sektöründe yapılan ihracatın büyüme ile olan ilişkisinin birim etkilerine bakıldığında; Bulgaristan, Hırvatistan, Kıbrıs, Estonya, Letonya, Litvanya ve Slovenya ülkelerine ait hata düzeltme parametreleri anlamlı değildir. Dolayısıyla bu ülkelerin dışında kalan AB ülkeleri ile Türkiye’de elektrik ekipmanları alt sektöründeki ihracat ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir ilişki vardır.

Sonuç ve Değerlendirme

Modeller birim etkileri bakımından değerlendirildiğinde, taşıt alt sektöründe; Bulgaristan, Hırvatistan, Estonya, Letonya, Litvanya, Malta ve Slovenya hariç diğer AB ülkeleri ile yapılan ihracat, uzun dönemde Türkiye’nin ekonomik büyümesini etkilemektedir. Nitekim; taşıt ihracatında, Almanya, Fransa, İngiltere, İspanya, Çek Cumhuriyeti gibi ülkeler daha ön planda yer almaktadır. Diğer yandan elektrik ekipmanları alt sektöründe yapılan ihracatın büyüme ile olan ilişkisinin birim etkilerine bakıldığında hata düzeltme parametreleri anlamsız çıkan ülkeler; Bulgaristan, Hırvatistan, Kıbrıs, Estonya, Letonya, Litvanya ve Slovenya’dır. Diğer ülkelerle yapılan ihracat ile ekonomik büyüme arasında ise uzun dönemli bir ilişki bulunmuştur.

Bu bağlamda Türkiye’nin AB ülkelerine yaptığı ihracat içerisinde taşıt alt sektörünün payının 2015 yılı itibariyle %20 olduğu dikkate alındığında, söz konusu sektördeki ihracatın Türkiye’nin iktisadi büyümesine önemli katkılar sağladığı ve sağlamaya da devam edeceği tartışılmaz bir gerçektir. Türkiye’nin

yerli otomobil projesini hayata geçirmesi ve ilgili alanda diğer ülkeler ile rekabet edilebilmesi önümüzdeki yılların temel ekonomi politikaları arasında yer almaktadır. Özellikle otomobil ihracatında karşılaştırmalı üstünlüklere sahip olabilmek için, otomobil üretiminde kullanılan ekipmanların büyük ölçüde yerli üretim olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi noktasında Ar-Ge harcamalarının artırılması, patentlere ve verimli projelere teşvik verilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, elektrikli makine ve ekipmanlarının AB ülkelerine ihracatı da yüksek düzeylerde gerçekleşmektedir. Gerek taşıt gerekse de elektrik ekipmanları sektörlerindeki ihracatın yanı sıra, Türkiye’nin daha yoğun ileri teknolojilerin kullanıldığı sektörlerde de (örneğin; uzay ekipmanları, dijital ürünler vb.) üretim ve ihracat konularında gelişme kaydetmesi gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Baharumshah, A. Z., & Rashid, S. (1999). Exports, Imports and Economic Growth in Malaysia: Empirical Evidence Based on Multivariate Time Series. *Asian Economic Journal*, 389-406.
- Balassa, B. (1985). Exports, Policy Choices, and Economic Growth in Developing Countries After The 1973 Oil Shock . *Journal of Development Economics*, 23-35.
- Bavlı, S., Köksal, M. Z., & Atıl, A. (2013). *Küresel ve Ulusal Dış Ticaret Gelişmeleri*. Ankara: T. C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Ekonomik Analiz ve Değerlendirme Dairesi.
- Bayraktutan, Y. (2003). Bilgi ve Uluslararası Ticaret Teorileri. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 175-186.

- Bhagwati, J. (1958). Immiserizing Growth: A Geometrical Note . *The Review of Economic Studies*, 201-205.
- Bilgin, C., & Şahbaz, A. (2009). Türkiye'de Büyüme ve İhracat Arasındaki Nedensellik İlişkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 177-198.
- Byrne, J. P., & Davis, E. P. (2003). Panel Estimation of the Impact of Exchange Rate Uncertainty on Investment in the Major Industrial Countries. *NIESR and Brunel University* , 1-28.
- Çoban, O. (2004). Beşeri Sermayenin İktisadi Büyüme Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 131-142.
- Çoban, O. (2013). *İktisada giriş*. Konya: Atlas Akademi.
- Dar, A. B., Bhanja, N., Samantaraya, A., & Tiwari, A. K. (2013). Export Led Growth or Growth Led Export Hypothesis in India: Evidence Based on Time-Frequency Approach. *Asian Economic and Financial Review*, 869-880.
- Demir, O., Kutlar, A., & Üzümcü, A. (2005). Dış Ticaret ve Beşeri Sermayenin Büyümedeki Rolü: Türkiye Örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 180-196.
- Demirgüneş, K. (2015). Determinants of Target Dividend Payout Ratio: A Panel Autoregressive Distributed Lag Analysis . *International Journal of Economics and Financial Issues* , 418-426.
- Edgeworth, F. Y. (1894). The Theory of International Values I. *Economic Journal* , 35-50.
- Erdoğan, S. (2006). Türkiye'nin İhracat Yapısındaki Değişme ve Büyüme İlişkisi: Koentegrasyon ve Nedensellik Testi Uygulaması. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi* , 30-39.
- Erk, N., Ateş, S., & Direkçi, T. (1999). Gümrük Birliği Sonrası Türkiye Dış Ticareti'ne Yoksullaştıran Büyüme Hipotezi Çerçevesinde Bakış: Zaman Serisi Analizi. *Uluslararası ODTÜ Ekonomi Kongresi III* (s. 1-13). Ankara : ODTÜ.
- Foreign Trade (2017). *Harmonized system codes*. Erişim Tarihi: 13.05.2017, <http://www.foreign-trade.com/reference/hscodet.htm?cat=14>.
- Guan, J. L., & Hong, Y. (2012). An Empirical Analysis on U.S. Foreign Trade and Economic Growth . *AASRI Procedia* , 39-43.
- Guru-Gharana, K. K., & Adhikari, D. R. (2011). Econometric Investigation of Relationships Among Export, FDI and Growth in China: An Application of Toda-Yamamoto-Dolado-Lutkepohl Granger Causality Test. *Journal of International Business Research* , 31-50.
- Hye, Q. M., & Boubaker, H. B. (2011). Exports, Imports and Economic Growth: An Empirical Analysis of Tunisia . *The IUP Journal of Monetary Economics* , 6-22.
- International Trade Center (2017). *International trade in goods-exports 2001-2016*. Erişim Tarihi: 10.05.2017, <http://www.intracen.org/itc/market-info-tools/statistics-export-country-product/>.
- Kaya, V., & Hüseyini, İ. (2015). İhracatın Sektörel Yapısı ve Ülkelere Dağılımının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri: Türkiye Örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 749-773.
- Korkmaz, S., & Aydın, A. (2015). Türkiye'de Dış Ticaret-Ekonomik Büyüme İlişkisi: Nedensellik Analizi . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 47-76.

- Mangır, F. (2012). Export and Economic Growth in Turkey: Cointegration and Causality Analysis . *Economics, Management and Financial Markets*, 67-80.
- Meclisi, T. İ. (2017). *Ekonomi ve Dış Ticaret Raporu*. İstanbul: Küçük Mucizeler Yayıncılık ve İletişim Hizmetleri.
- Miletic, M. (2012). Estimating the Impact of the Balassa-Samuelson Effent in Central and Eastern European Countries: A Revised Analysis of Panel Data Cointegration Tests. *Panoeconomicus*, 475-499.
- Reinhard, S. (2012). Free Trade and Absolute and Comparative Advantage. *WeltTrends Thesis*, 1-112.
- Saçık, S. Y. (2009). Dış Ticaret Politikası ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Teorik AÇıdan Bir İnceleme . *KMU İİBF Dergisi* , 162-171.
- Saraç, T. B. (2013). İhracat ve İthalatın Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği. *Ege Akademik Bakış* , 181-194.
- Schumacher, R. (2012). Free trade and absolute and comparative advantage. *WeltTrends*, Potsdam.
- Soyyigit, S. (2010). Türkiye'de İhracata Dayalı Sanayileşme Stratejisi Uygulamaları ve İmalat Sanayii Üzerinde Etkinliği: Nedensellik Analizi (1990-2008). *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 135-156.
- Takım, A. (2010). Türkiye'de GSYİH ile İhracat Arasındaki İlişki: Granger Nedensellik Testi . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1-16.
- Tapşın, G. (2015). The Relationship Between Foreign Trade and Economic Growth in Turkey. *International Review of Research in Emerging Markets and the Global Economy* , 417-429.
- Temel, Ü. C. (2016). Ekonomik Büyüme ve Dış Ticaret İlişkisi. *Paradigma*, 1-14.
- TÜİK (2017a). *Dış ticaret istatistikleri*. Erişim Tarihi: 28.04.2017, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1046.
- TÜİK (2017b). *Dönemsel gayri safı yurtiçi hasıla*. Erişim Tarihi: 21.05.2017, <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24566>.
- Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı (2017). *Üye devletler*. Erişim Tarihi: 25.05.2017, <http://www.ab.gov.tr/233.html>.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2017a). *İslam işbirliği teşkilatı*. Erişim Tarihi: 25.05. 2017, <http://www.mfa.gov.tr/islam-isbirligi-teskilati.tr.mfa>.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2017b). *İktisadi işbirliği ve gelişme teşkilatı (OECD)*. Erişim Tarihi: 25.05.2017, <http://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi-ve-gelisme-teskilati-oecd.tr.mfa>.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2017c). *Karadeniz ekonomik işbirliği örgütü*. Erişim Tarihi: 25.05.2017, <http://www.mfa.gov.tr/karadeniz-ekonomik-isbirligi-orgutu-kei.tr.mfa>.
- Uddin, G. S., Khan, S. A., & Alam, M. (2010). An Empirical Study on Export, Import and Economic Growth in Bhutan . *Indian Development Review*, 95-104.
- Uğur, A. (2008). Import and Economic Growth in Turkey: Evidence from Multivariate VAR Analysis. *Journal of Economics and Business*, 54-75.
- Varma, A., & Chacko, A. (2017, 5 21). *International Economics*. universityofcalicut:

<http://www.universityofcalicut.info/SDE/VI%20Sem.%20BA%20Economics%20-%20Core%20Course%20-%20International%20Economics.pdf>
adresinden alınmıştır

World Bank (2017a). GDP growth. Erişim Tarihi: 18.05.2017,
<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=TR&view=chart>.

World Bank (2017b). *World development indicators*.
Erişim Tarihi: 10.05.2017,
<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>.

Yapraklı, S. (2007). İhracat ve Ekonomik Büyüme Arasındaki Nedensellik: Türkiye Üzerine Ekonometrik Bir Analiz. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 97-112.

An Examination of Elderly Care Policies in Turkey

Melek ZUBAROĞLU YANARDAĞ

Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Social
Work Department

E-mail: mzyanardag@mehmetakif.edu.tr, ezgimlk@gmail.com

Deniz SAY ŞAHİN

Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Social
Work Department

Abstract: *The elderly population rate in Turkey was 7.7% in 2013, 8.3% in 2016 and it is estimated to rise to 10.2% in 2023, 20.8% in 2050 and 27.7% in 2075 (TURKStat, 2013). These projections show that elderly care and home care for the elderly will be increasingly significant issues during the coming decades. In this research, an examination was made of the current state of the service capacity for elderly care and it was determined that there are 30,000 geriatrics aged >60 years living in public and private nursing homes in Turkey. Of the whole nursing home population, 47% reside in public institutions and 53% in private care homes. In general, there is a greater care burden in lower socio-economic populations than in those at a higher level. In Turkey, the Ministry of Family and Social Policies pays approximately 250 USD (932 TL equivalent in 2016) per month to the caregivers of elderly people in need of care. Countrywide, approximately 481,000 caregivers benefit from this payment (Ministry of Family and Social Policies Operating Report, 2016). Turkish Municipal authorities also have recently started to pay more attention to social work services, particularly elderly care services. In a similar manner, the Ministry of Health also provides medical care to disabled and elderly patients in their own home. In Turkey approximately 30,000 people benefit from residential care. There are a total of 127 state nursing homes and 227 private residential care institutions. There are also a number of alternative care facilities particularly for elderly people from low socio-economic status families. However, it is essential to make some improvements in this field. Recommendations for further development of issues of elderly care are presented in this paper.*

Keywords: Elderly people, Social Work, Care Policy

Introduction

Old age is just a stage of life as is childhood and adulthood. For many individuals, this period is characterised by function loss in a physical sense, which brings up the subject of care. There is also a need to examine this subject in respect of the percentage of geriatrics in the population.

The elderly population in Turkey is increasing just as it is throughout the world. While the elderly population (aged 65 years and above) in Turkey was 7.7% in 2013, it increased to 8.3% in 2016 and it is estimated to rise to 10.2% in 2023, 20.8% in 2050 and 27.7% in 2075 (TURKStat, 2013). This shows the increasing importance of care for the elderly and elderly home care.

Table 1. Population in 2016 according to Age Groups and Gender *

Year	Age group	Total	Gender		Total	Male	Female
			Male	Female			
2016	Total	79 814 871	40 043 650	39 771 221	100	100	100
	0-14	18 925 782	9 715 020	9 210 762	23.7	24.3	23.2
	15-64	54 237 586	27 409 238	26 828 348	68.0	68.4	67.5
	65+	6 651 503	2 919 392	3 732 111	8.3	7.3	9.4

- Results of the address-based population registration system, 2016; TÜİK Statistics Database 2017.

An increasing elderly population creates many requirements. One of these is the establishment of a sufficient number and capacity of residential and daily care institutions. In general, the conditions for admittance to a residential home for the elderly or a care home are age >60 years, good mental health, not

having any contagious disease, no substance or alcohol addiction, and in social/economic poverty, as determined by a social examination report.

In Table 2, the data are shown related to the elderly in institutional care, as provided by the Ministry of Family and Social Policies (2016).

Table 2. Data of Geriatric Care Centres

Geriatric Care Centres	Number of Centres	Number of Beneficiaries
State Residential and Care Homes	140	14 439
Private Residential and Care Homes	227	16 236
Residential Homes for the Elderly	41	157
Total	408	30 832

Both private and state institutions operate in the area of care for the elderly in Turkey with private residential care provided at the rate of

53% and state-run residential and care homes providing a service for 47%.

As reported by Cohaz (2010), from March 2010, residential care services were provided for 7375 geriatrics in 84 Residential Homes and Geriatric Care Rehabilitation Centres with a capacity of 8333 associated with the Ministry of Family and Social Policies (MFSP)[previously known as the Social Services and Child Protection Agency]. These elderly residents comprised 39% females, 61% males, 49% at no charge, 51% fee-paying, and 67% were in a residential home and 33% were in private care. In the same period, there was a total of 264 state and private residential homes with a total bed capacity of 21,472.

According to a study by Zubaroğlu Yanardağ (2015), approximately 20,000 geriatrics were resident in state and private homes in 2014, while according to the most recent MFSP report (2016), there are now more than 30,000 residents in state and private residential care homes for the elderly. When the rates at which this requirement was met are examined according to the sector, the rates of state and private geriatric care were almost equal in 2014. With the increase in the elderly population in Turkey in recent years, there has been a rapid increase in demand for residential and care homes. This demonstrates the importance of policies related to geriatric services.

Table 3. Data of MFSP-associated residential and care homes for the elderly

The number of geriatrics waiting for admittance to state residential and care homes	8206
The number of personnel employed in state residential and care homes	7674
The number of geriatrics residing free of charge	4341

As seen in Table 3, a large group (n:8206) is waiting to be able to be admitted to state residential and care homes. Furthermore, no fees are taken from almost a third of residents in state residential homes.

For disabled elderly individuals who have a heavy burden of care and generally cannot meet their own needs, the MFSP has “home care”. Care service support given at home by the

MFSP is provided for those determined as severely disabled (>50%) in a health commission report, with a household per capita income of less than two-thirds of the minimum wage. For the period July – December 2016, the monthly benefit payment for home care assistance was 932.59 TL (approximately 260 USD). The total amount of transferred resources and the number of beneficiaries are presented below in Table 4.

Table 4. Beneficiaries of Home Care Assistance

Aylık Türü	Monthly cost of assistance	Number of beneficiaries	Cost of transferred resources
Social Assistance given to support care at home for the disabled	932.59 TL approximately 260\$	481 141	5 198 212 010 TL

(Ministry of Family and Social Policies Operational Report, 2016)

According to a study by Zubaroğlu Yanardağ (2015), in Turkey in the first half of 2014, a monthly payment of 800TL (equivalent to 310 USD at that time) was made to caregivers providing care at home for disabled individuals who met the MFSP criteria. In that period, there were approximately 440,000 disabled individuals who benefitted from the home care service in Turkey. Therefore, although the data in Table 4 show an increase of 40,000 beneficiaries in the last 2.5 years, there is a loss of 50 USD per month in the amount of assistance because of inflation.

In addition, there are some elderly and disabled individuals who regularly receive this monthly payment in the context of Law No 2022. The criteria for receiving this monthly payment are that the elderly individual receives no social security assistance or pension, has no property or regular income and the household per capita monthly income is <423 TL (for 2017). According to the new implementation by the MFSP, the means testing is made only on the income of the elderly applicant and their spouse, without any deductions from the monthly incomes of anybody who is living

with them. Within the context of Law No 2022, the monthly amount is increased if the elderly individual in need is also disabled (see Table 5). The payment is made quarterly in advance in March, June, September and December. The cost of transferred resources and the number of beneficiaries for 2016 are presented in Table 5 according to the types of payment. With the exception of the first row in Table 5, no age grouping has been made and the groups referred to are mixed.

In recent years, local authorities have started to give much more importance to social work and have leaned towards the subject of geriatric care. In this context, many municipalities have opened and are opening care centres for the elderly. Furthermore, local authorities have also started to include “healthcare services at home” in the services provided for the disabled and the elderly. Some municipalities, such as Istanbul Metropolitan Municipality provide a patient carer service for the elderly who are at risk and have a weak social support system.

Table 5. Data of the monthly payments made under Law No. 2022

Type of monthly payment	Monthly payment (TL)	No of Beneficiaries*	Transferred Resources **
Elderly (>65 years)	228.35	620 019	1 579 660 587.40
Disabled (>70%)	514.38	284 951	1 577 380 545.78
Disabled (40%-69%)	342.92	338 814	1 277 759 722.65
Carer of disabled child(<18 years)	342.92	91 478	327 264 887.48
Silicosis (15%-34%)	740.98	189	1.730.955.83
Silicosis (35%-54%)	846.83		
Silicosis (55% +)	943.61		
TOTAL		1 335 451	4 763 796 699.14

(*) No of beneficiaries: the total number who benefitted by receiving at least one payment in 2016.

(**) the total of the transferred resources for March, June, September and December 2016 (MFSP Operational Report, 2016)

With increased implementation of MFSP home healthcare services in recent years, healthcare services are provided at home for the disabled, the elderly and the elderly with restricted mobility. It is known that in the long-term, family physicians will take a more active role in this service and could manage the referral chain when necessary.

Care of the elderly is examined under three headings of acute, subacute and chronic care.

Acute care: This is included in the care of the elderly in hospital. In addition to medical treatment, the aim of this care is to create a

multi-directional discharge plan with multidisciplinary collaboration.

Subacute care: This includes rehabilitation and complex medical care and /or wound site care. This group requiring care have been discharged from hospital but still require medical care.

Chronic care: This group includes the elderly with multiple chronic diseases and who cannot live independently in the community (Altınbaş & Cankurtaran, 2006; Bilge, Elçioğlu, Ünalacak & Ünlüoğlu, 2014).

Within the framework of these three types of care, services are provided for the elderly by hospitals, family physicians and local

authorities. In addition, “chronic care patients and subacute care patients” are evaluated more within home healthcare services.

Finally, for many elderly individuals who are living in their own home or with their families, daily care services are provided by the MFSP “Elderly Care Service Centres”. There are also known to be similar institutions in some local authorities. However, there are extremely few of these institutions. According to data available for 2013, there were 5 Elderly Care Service Centres with 1066 elderly registered members in Turkey (<https://eyh.aile.gov.tr/uygulamalar/yasli-bakim-hizmetleri/yasli-bakim-hizmetleri>).

For all these aforementioned services directed at the elderly to be able to meet the needs of elderly individuals, it is important that gaps in the system are filled and developments are made.

Conclusion and Recommendations

It is noticeable that there are some deficiencies in the services of geriatric care related to both the population density and the restricted resources. The recommendations given below should be considered for the elimination of these deficiencies.

- One of the most important points is to increase the capacity of elderly care institutions. It also seems to be necessary to move from an institutional model of care to a home-based model.
- In recent years in particular, an example of an elderly care system for the future has been formed with the model of “Living Homes” as a model of service for the shelter and care of specific elderly

individuals. In this context, care for the elderly in their own home or “Living Homes” will be a positive development as a place where they feel as safe as possible.

- For the elderly to benefit from institutional care, they must have no mental illness, no contagious illness, and no addictions, but there are no special residential or care homes for this geriatric group. Revisions must be made for this group.
- There must be an increase in daily care centres for the elderly. It is important that these services are made available throughout every province of the country.
- There must be a reconsideration of the criteria which the elderly must meet to be able to benefit from social assistance. For example, a flexibility should be considered in the criteria for an elderly disabled person to be able to receive the care at home payment. It would be appropriate to evaluate separately the specific care costs (according to the disease, disability and psychosocial status) and thus the care burden could be controlled.
- A functional solution should be found to the needs of caregivers for a rest and a holiday. In the MFSP 2010/12 circular, it was stated that a disabled person may be left at a care centre for 30 days (or 2 x 15 days) for a caregiver’s annual holiday, but there is no mention of weekly respite. Furthermore, as institutional capacity is full, the elderly may not be accepted. It is essential that policies are made related to this subject.
- A legal infrastructure should be prepared for a home caregiver to be registered and to be covered by national insurance. As this infrastructure does not exist as yet in Turkey, caregivers cannot plan for the future with any security.

- Local authorities should take more responsibility for the care of the elderly and follow up those in need locally. At this stage, the employment of social workers and case managers could be considered useful. In this way, experts will be able to engage in advocacy activities on behalf of the elderly. Moreover, it is important that the necessary number of home care personnel are employed as intermediaries in municipalities in addition to specialist healthcare personnel.
- Finally, there is a long-term requirement for care insurance for all citizens, so that when an individual is in need of care (whether elderly, young or a child), services can be taken (daily or residential) covered by the care insurance and this would provide a comprehensive solution.

References

- Turkish Ministry of Family and Social Policies (ASPB) Operating Report 2016. [Internet] Available from: <http://www.aile.gov.tr/data/58b58e4c691407119c139239/2016%20%20Faaliyet%20Raporu.pdf>. Accessed: 10.01.2017.
- Altınbaş, A. & Cankurtaran, M. (2006). Yaşlanma Demografisi ve Yaşlının Bakımı. [Aging Demography and Elderly's Care] Arıoğlu S. (Ed). Geriatri ve Gerontoloji [Geriatrics and Gerontology]. Ankara: Nobel Tıp Publ.: 11-19.
- Bilge, U., Elçioğlu, Ö., Ünalacak, M., Ünlüoğlu, İ. (2014). Türkiye'de Yaşlı Evde Bakım Hizmetleri [Home Care Services for Elderly People in Turkey], *Eurasian Journal of Family Medicine*, 3(1): 1-8 (In Turkish).
- Bakıma Muhtaç Özürlülerin Tespiti ve Bakım Hizmeti Esaslarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik [Legislation on Care Needed Disabled People] - 23 October 2007 – 26679 Sayılı Resmi Gazete.
- Çohaz, A. (2010). Türkiye'de Yaşlı ve Yaşlılara Sunulan Bakım Hizmetleri [Care Services Presented to Elderly and Alderlies in Turkey], *Akademik Geriatri Konuşma Metinleri [Academic Geriatrics Talking Documents]*, Gazi Mağusa 122-126. Retrieved from: http://www.akademikgeriatri.org/files/Akademik_Geriatri_2010/Konusma_Metinleri/8.pdf Accessed: 02.03.2017.
- Turkish Social Services and Child Protection Agency (2010). 2010/12 Nolu Genelge [Notice Numbered 2010/12]. Retrieved from: <http://www.eyh.gov.tr/tr/8364/6-14-Basbakanlik-Sosyal-Hizmetler-ve-Cocuk-Esirgeme-Kurumu-Genel-Mudurlugunun-Gecici-ve-Misafir-Olarak-Bakim-Hizmeti-konulu-2010-12-sayili-Genelgesi> Accessed: 12.12.2016 (In Turkish).
- TURKStat (2013). Nüfus Projeksiyonları, 2013-2075 [Population Projections, 2013-2075]. Retrieved from: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15844> Accessed: 10.04.2017. (In Turkish).
- Zubaroğlu Yanardağ, M. (2015). Empowerment of Care Givers to Elderly, *IV. International Congress on Longevity*, TURİYAK, March 13-14, Istanbul. <https://eyh.aile.gov.tr/uygulamalar/yasli-bakim-hizmetleri/yasli-bakim-hizmetleri> Accessed: 03.04.2017.

An Evaluation of the Perceptions of Industrial Social Work of Outgoing Staff at Hacettepe University Beytepe Hospital

Melek ZUBAROĞLU YANARDAĞ

Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Social
Work Department

E-mail: mzyanardag@mehmetakif.edu.tr, ezgimlk@gmail.com

Deniz SAY ŞAHİN

Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Social
Work Department

Umut YANARDAĞ

Hacettepe University, Social Work PhD Student and Social Worker at Burdur Public Hospital

Abstract: In this study, an evaluation was made of 14 questionnaires completed by selected outgoing staff (retired, resigned, assigned to another institution or discharged, etc.) of Hacettepe University Beytepe Hospital. Industrial social work is a sub-fields of the social work profession which deals with the welfare and productivity of employees. In this context, managing industrial institutions with a humanistic view is supported by the practice of industrial social work. **Method:** The forms were examined through the qualitative research method of document analysis. Common issues were identified and the most relevant themes were included. **Findings:** The 14 participants comprised 5 males and 9 females, of whom, 4 were physicians, 1 a medical professor, 3 dentists, 2 psychologists and the remaining participants were from different professions. The majority of the participants had work experience at a hospital for at least 10 years or more. Three common themes were identified as “participant’s positive thoughts towards the institution”, “participant’s negative thoughts towards the institution” and “participant’s suggestions”. **Conclusion and Recommendations:** As a result of the document analysis, it was seen that all the participants reported both positive/ negative thoughts and suggestions on the related questions from the perspective of industrial social work, it is important to pay attention to the employees’ negative statements and thoughts in order to initiate remedial and preventive procedures both for the wellbeing of employees and for the productivity of the institution. The researchers suggested the following improvements: “organization of small group meetings by the hospital administration in each working unit”, “negotiations between managers and employees on the current working conditions and their improvement”, “organization of social activities for employees”, “placement of suggestion boxes in the hospital”, “the provision of psycho-social counselling for employees”, “improvement of staff salaries within the bounds of possibility.”

Keywords: Employee welfare, Industrial social work, Productivity.

INTRODUCTION:

In this study, an evaluation was made of the “leaving forms” completed by personnel leaving positions at Hacettepe University Beytepe Hospital for whatever reason

(retirement, resignation, re-assignment, dismissal etc). A total of 14 forms from 14 respondents were examined. For many years “industrial social work” has been known as a sub-field in the profession of social work and this field focusses on subjects such as the

welfare of employees and productivity. In this context, the management of industrial organisations with a more humanistic approach is supported by industrial social work practices.

The field of industrial social work is defined as a targetted type of community and social work practice of the world of work (Lee, 1979). Akabas Kurzman and Kolben made a clear definition of industrial social work in the world of work. According to this, industrial social work indicates the use of the expertise of the social work profession in meeting the needs of employees and union members by presenting broader organisational goals.

Generally industrial social workers are specialised as practitioners in this field and deal with off-site services related to the business:

- Provide family, individual or group consultation and make home visits to facilitate adaptation to the work and provide a preventative service related to personal and other problems.
- Actively participate in common social responsibility activities and community development initiatives in the business.
- Provide effective intervention in problems related to the management of employees and work management.
- Provide industrial consultation
- Make case work interventions.
- Organise referral to other institutions including health and training assistance
- Co-ordinate welfare services with other welfare institutions
- Training of employees
- Family planning and family life training
- Management and evaluation of the free time of employees (Kumar, 2006).

One of the most important points focussed on by industrial social work is work stress and burnout. Maslach and Leiter (1997, 17) explained burnout as follows: "Burnout indicates a fracture between what a person does and what they have to do. Burnout represents an erosion of value, respect, emotion and desire. It is almost an erosion of the human soul". In a study by Quesland in Australia of 273 nurses, it was determined that all the nurses had experienced a moderate level of burnout. Hierarchic regression analysis demonstrated that sociodemographic factors played a small but decisive role in burnout (Spooner-Lane & Patton, 2007). According to a study of 43 surgeons in 3 regional hospitals in Fiji, 36 experienced burnout; 10 (27.8%) at a low level, 23 (63.9%) at a moderate level and 3 (8.3%) at a high level (Patel, Huggard & Toledo, 2017).

Just as in other areas, industrial social work may be at micro, mezzo and macro levels. At the micro level, a good example may be the work directed at individuals and couples or families, especially in employee-oriented psychosocial consultation services. At the mezzo level, social group work and psycho-training for small groups are directed at the employees.

Cummins (1995) conducted a group study of 7 sessions with supervisors in a factory in Australia in the context of industrial social work to disclose the anger and disappointments of the group members. Cummins defined the resistance of the workers in the first sessions as a lack of trust in experts and the thought that the study was related to management and they came late to the session and left early and chattered to the person beside them. However, towards the final sessions, the workers had started to trust the experts and reported that they

were strengthened by some of the training given (job-hunting, cv-writing, etc).

Industrial social work practices at the macro level include training activities directed at larger groups, work connected to advocacy, social action and campaigns and efforts to influence policies. Therefore, industrial social work practices benefit employees and assist in humanistic and rights-based services of companies and in a wider context, the related state institutions.

METHOD:

Leaving forms completed by staff leaving Beytepe Hospital between 2011 and 2016 were evaluated with the qualitative research method of document analysis. In this process all the forms were read several times and it was attempted to determine common and differentiating statements. By coding the common statements with the Atlas Qualitative Research Analysis Program, the data were gathered under the headings of specific themes. The statements of the participants were grouped under these themes. To be able to evaluate the data objectively, care was taken to keep identities secret and code names were used. This study was conducted at the request of the hospital administration and the necessary permission was obtained to use the data for scientific purposes.

RESULTS

- Quantitative Results:

The forms were examined of 5 males and 9 females comprising 4 physicians, 3 dentists, 2 psychologists, 1 teacher, 1 computer programmer, 1 healthcare technician and 2 from other professions. The length of tenure of the

participants ranged from 2 months to 36 years, with the majority having worked for 10 years or more. The reasons for leaving were retirement in 6 cases and transfer to a different unit or institution in the other 8 cases.

In general, the opinions stated by the leaving staff in the examined documents were grouped under 3 themes as:

- satisfaction with the institution and positive views
- dissatisfaction with the institution and negative views
- recommendations.

- Qualitative Results: Theme-related Analyses

Theme 1: satisfaction with the institution and positive views

Most of the participants expressed positive views related to Beytepe Hospital and to Hacettepe University in general. This finding, expressed after having left the institution shows satisfaction and positive emotions towards the institution.

B. A.: *"The campus was a workplace with good physical conditions, which had a positive effect on friendships and interaction with people from various other departments. Working with young people keeps you youthful."*

C.T.: *"I was always proud to be working at Hacettepe University as it is a highly respected educational institution. In Turkey it is a driving force both in education and the field of healthcare."*

During the time I worked there, I increased my professional experience, broadened my horizons of human relationships, and made friends who have become a very important part

of my life. I have worked together with highly valued managers and colleagues”.

A. N.: *“I think that I have gained professional experience which would be difficult to acquire elsewhere because of the numbers of patients and variety of patient profiles.....*

It was an opportunity for me to work together with different professional groups and to be able to see their different styles of working. To be able to have had a close relationship with the department in Hacettepe University is one of the most valuable experiences for me. I also felt that personally I was able to benefit from many facilities at the hospital and on the university campus. Therefore, in general it was an enjoyable period of work”.

D.V.: *“ I met some lovely people in the institution where I was working and working with young people on the campus was a positive aspect for me”*

K.D.: *“I gained a lot of experience in the time that I worked at the institution. The nature of the people that I was working with, that the staff were open to developments, and that the administration had supportive attitudes and behaviours to this were positive aspects for me.”*

N. E.: *“I did not see any negative aspect of the institution; it is an extremely well-managed and well-organised institution.”*

M. F.: *“It was extremely important for me to work at an institution of such high quality as Hacettepe University.”*

As can be seen, the positive opinions stated included the physical structure of the institution, the experience acquired, the dynamic structure of the working population, the working system, the prestige of the

institution, the friendships made and the additional facilities offered by the institution.

Theme 2: dissatisfaction with the institution and negative views

The negative views related to the institution are presented below. In particular, these views are of value for preventative corrective works that will be planned on an institutional basis.

C.T.: *“Although a strong phrase, I feel that I was used as I don’t feel that my work and efforts were fully rewarded financially and emotionally. I believe that the reason for this is the management style that views the past only with negativity, does not give importance to the experience of those who have worked in that environment for years and blocks participation of employees in making even the most simple decisions.”*

A.N.: *“There were some points which reduced my job satisfaction and I can say that the majority of those points are related to the fact that the department I was working in could not function as an official department. For a long time, we experienced confusion as to who we were officially associated with....*

The absence of a supervisor leaves the unit open to external interventions and creates a negative effect on the working environment. At the same time, as we were sometimes not identified as an official unit while I was working there, we could not have any logistic support and in particular, cleaning services were not provided and we experienced problems acquiring office materials. In addition, as there were not always extra personnel assigned to the unit, we even had to deal with front office duties ourselves when the auxiliary staff were on leave.....

Apart from these problems, I have no negative opinions about the general functioning of Beytepe Hospital."

E.Y.: *"During the term of office of the previous rector, I was banished to Beytepe. I used to come for 2-3 full days per week. At that time I brought a court case against the university and within 3-4 months, I had won the case and this duty was cancelled. For Mr Feza, the clinical head at that time, the assistant clinical heads, the administrative personnel and even down to the serving staff and teaboy, I have the utmost respect and affection. I left there with very good memories and if asked I would volunteer to go there again for the same specific days. The problem originated from the forcing of the rector himself."*

F. Y.: *"Of course this is not something that the institution took from me. I think that the basic problems of the hospital are that Hacettepe University does not give the necessary importance to primary healthcare as other institutions...."*

G. A.: *"As this was not a suitable area of work for my profession, I suffered both financial and personal losses..."*

K. D.: *"Compared to other institutions, the economic conditions of my professional group were at the lowest level and problems could be experienced in the physical furnishing related to providing psychology services. When working in a very small building, there could be problems with the room, problems with the test room and occasionally (for a short period) there was discrimination between the employees and other professional groups."*

The negative views stated can be summarised as a lack of fulfillment from a financial aspect, non-participation in decision-making within the institution, not working in a position

appropriate to the profession, administrative gaps and uncertainty about supervisors in some units and discrimination between professional groups.

Theme 3: Recommendations of those leaving the institution

In addition to the positive and negative views of the institution, the leavers also made some suggestions and recommendations related to the institution. Some of these are stated below.

B.A.: *"Actually there is no point in me making a suggestion. For me it is too late and it is thought-provoking that an institution such as a university is so lacking in satisfaction studies when there are so many scientists."*

C.T.: *"I think that it would be more productive to introduce the possibility of employees stating their views in small groups or in individual written form as you have done here rather than in large groups. I think it is necessary to view the workplace not only as the external building and internal equipment, but as a whole together with the employees."*

H. B.: *"To increase the efficiency of the study, it is important to listen to people and resolve their problems, to value employees and to give importance to them."*

G. A.: *"There should not be the rationale of 'it's as I wanted'. People should work where they will be happy. A person should work in their own professional field. The duties and authority given to people should not be abused. When there are changes to be made, the opinions of the employees should be taken into consideration."*

K. D.: *"I have found this questionnaire to be positive. Job satisfaction and productivity could be increased with regular meetings with each*

professional group, consideration of the problems of professional groups working with each other, and taking a stronger attitude to fight for better economic conditions.”

M. F.: *“It is important to maintain the same level. I have no other recommendation.”*

P. R.: *“To behave fairly with good intentions...”*

The recommendations of those leaving the institution can be summarised as taking the opinions of employees individually or in small groups, importance should be given not just to the physical environment but also to employees, the problems of employees must be heard, employees should work only in their own professional area, the views of personnel should be considered related to changes, economic conditions should be improved, the same level of work should be maintained and there should be fair behaviour.

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS:

As a result of the document analysis of 14 employees leaving Beytepe Hospital, there were seen to be both positive and negative views of the institution and some suggestions were also presented.

Some of the respondents with negative views had come there opposed to the university administration at the time they were working and experienced problems related to that. When the criticisms of the institution were evaluated in general, it was noticeable that the focus was on dissatisfaction (especially for those delivering psychosocial services) related to economic conditions (salary), non-participation of employees in decision-making, recognition of the employee's right to speak, a lack of

rooms (problems of the building), uncertainty about supervisors, and an insufficient number of personnel.

An evaluation by the administration of Beytepe Hospital of the statements reporting negative views related to the institution would be helpful in corrective work on certain points. From the perspective of industrial social work, listening to negative evaluations in particular is important in respect of starting corrective preventative work, both in terms of the welfare of employees and for the institution to be able to work more productively. At the same time, this can also help to reduce employee stress.

‘Decreased job satisfaction, increased complaints and dissatisfaction of the employees, reduced productivity, an increase in workplace accidents, increased absence from work, loss of workforce, estrangement from work, reduced quality, burnout syndrome’ and other similar negativities in the workplace are some of the results of organisational stress (Gray-Stanley and Muramatsu 2011). Social resources such as internal control, personal strengths and social support at work are effective in the prevention of burnout and can help deal with the workload of direct care workers and the realisation of other stressors related to work (Gray-Stanley and Muramatsu 2011). Therefore, social support in the workplace is an extremely important indicative dimension and an increase of support should be provided with industrial social work practices.

In a study in France of 1200 healthcare workers, the prevalence of depression was determined as 19.4% in female personnel and 22% in males. It was also reported that 6.5% of females and 9.4% of males had experienced both depression and burnout together (Martin, Poyen, Boudier, Gouvernet, Rivet, Disdier, Martinez, Scotto, 1997). Burnout is often seen

in employees in the healthcare sector in particular. In a study by Rijeka in Croatia of 459 physicians, burnout was found to be widespread at a high level (Tomljenovic, Kolaric, Stajduhar, Tesic, 2014).

As a result of this study, it can be considered that to provide employee satisfaction and prevent employee burnout, the administration of Beytepe Hospital could also increase productivity by the implementation of improvements such as holding regular small group meetings with units, the consideration of subjects to improve both the service and personnel working conditions, organising social activities for personnel, creating a suggestion box for personnel and improving economic conditions within the limits of possibility. In addition, with the presentation of additional suggestions by the Human Resources Department of the hospital and collaboration with social workers in the institution, support could be provided in the framework of an industrial social work practices unit to be established, which would also increase productivity in the workplace.

References:

- Akabas, S. H., Kurzman, P. A., Kolben, N. S. (1979). *Labor and Industrial Settings: Sites for Social Work Practice*. New York: CSWE.
- Cummins, H. (1995). Social work in industry: Groupwork on the factory floor an experience of working. *Australian Social Work*, 48(1), 37-40.
- Gray-Stanley, J.A., Muramatsu, N. (2011). Work Stress, Burnout, and Social and Personal Resources Among Direct Care Workers. *Res Dev Disabil*. 32(3), 1065-1074
- Kumar, M. D. (2006). *Industrial Social Work: What to do with Organisation?*. Retrieved from: https://www.indianmba.com/Faculty_Column/FC311/fc311.html Accessed: 02.05.2017.
- Lee, G. M. (1979). *Industrial Social Work: a review of the literature and an evaluation of an employee assistance program*. Dissertations and Theses, Paper 2824.
- Martin, F., Poyen D., Boudier E., Gouvernet, J., Rivet, B., Disdier, P., Martinez, O., Scotto JC. (1997). Depression and Burnout in Hospital Health Care Professionals. *Int J Occup Environ Health*, 3(3), 204-209.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress And What To Do About It*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Patel, R., Huggard, P. & Van Toledo A. (2017). Occupational Stress and Burnout among Surgeons in Fiji. *Frontiers in Public Health*, 5, p:41.
- Spooner-Lane, R. & Patton, W. (2007). Determinants of burnout among public hospital nurses. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 8-16.
- Tomljenovic, M., Kolaric, B. Stajduhar, D. & Tesic, V. (2014). Stress Depression and Burnout Among Hospital Physicians in Rijeka Croatia. *Psychiatria Danubina*, 3(26), 450-458.

The Examination of Organizational Gossip Functions in terms of Socio-Demographic Variables in Health Employees

Gülcan ŞANTAŞ

Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, gulcan.kahraman@hacettepe.edu.tr

Özlem ÖZER

Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, oozer@mehmetakif.edu.tr

Fatih ŞANTAŞ

Bozok University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, fatihshantas@gmail.com

Özgür UĞURLUOĞLU

Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, ougurlu@hacettepe.edu.tr

Abstract: This study aims to evaluate the perceptions of health employees related to organizational gossip and demonstrate whether demographic characteristics are effective in terms of organizational gossip. The universe of this study covers whole medical and administrative personnel who serve in an university hospitals in Afyon, Turkey. In the study, sampling method was not applied, the whole universe was tried to be reached, the data were obtained from total 310 participants. Data were collected by questionnaires. Descriptive statistics, significance test of difference between two means and one way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. The results showed that participant's scores for four dimensions of organizational gossip had statistically significant difference in terms of age, gender, marital status, occupation, and tenure in the health sector. According to the results, organizational gossip was statistically significantly higher in 26 years and older, women, single, nurses, and in the participants working in the health sector for 1-2 years.

Keywords: Gossip functions, Health personnel, Hospital, Turkey

Introduction

Although gossip constitutes about 65% of the individual's speech in the working environment (Dunbar, 2004:105), this concept is one of the

least studied topics in organizational research. The reason for this situation is the breadth of the scope of the investigations, the difficulty of conceptualizing, and multidisciplinary point of view (Waddington and Fletcher, 2005:379).

The gossip, known as the oldest media in the world, is the informal dimension of the communication process (Kapferer, 1992:12). Workplace gossip is defined as informal and judgmental talk in the workplace about another staff of the organization that is not present (Kurland and Pelled, 2000:429). It is defined as non-obligatory talk about absent third persons. Gossip is a social activity because at least three people are involved in the action (Wittek and Wielers, 1998:189). Another definition is the process of informally communicating value-laden information about members of a social setting (Noon and Delbridge, 1993:25).

Michelson et al. (2010:382) states that people feel better when they see someone else's faults and weaknesses. If these mistakes and weaknesses are shared with a third person, it is expressed as gossip. In a sense, gossip is evaluative social conversations about individual and specific behaviors (DiFonzo and Bordia, 2007:25).

Since the meaning of gossip is often negative, it is also labeled as "poisonous" (Baker and Jones, 1996) and deals with a part of the dark under life of organizations frequently neglected by studies (Vaughan, 1999). It may lead to disconnections of dialogue between persons and certain activities. Where there is lack of information, the gossip is concentrated there, and the meaning gaps are created (Solmaz, 2004:40). However, Baumeister, Zhang, and Vohs (2004) note that gossip is about positive instances of rule strengthening. Gossip is considered as a system that facilitates the process of obtaining information when it is necessary to make quick decisions within the organization. Also, it is important in the discovery, elaboration and interpretation of events in the organization (March and Sevón, 1988:102). People feel better by exploring and

discussing the mistakes and weaknesses of others through gossiping (Michelson et al., 2010:12).

Rosnow (1977) notes that rumor has three functions: knowledge, influence and sincerity. These functions can be summarized as the need to acquire knowledge, the need to influence and control other people's actions, and to establish sincerity through common values created between individuals (Grosser et al., 2010:180). Gossip is also considered as an emotional support tool (Dunbar, 2004:100).

It is important to understand the nature of the gossip mechanisms in healthcare organizations where teamwork and human-related communication are crucial. Employees' perceptions on gossip function can be influential in protecting the organization from the negative and devastating effects of gossip and creating a peaceful work environment. When the literature is examined, the causes of the gossip in the working environment and positive and negative reflections on the working environment are emphasized. However, it is seen that the number of studies that deal with empirical issues seems to be limited in healthcare organizations. For this reason, this study aims to evaluate the perceptions of the employees working in health institutions about gossip functions, and reveal whether the demographic features are effective in terms of organizational gossip.

Material and Method

Study sample consist of 310 medical and administrative personnel working at a university hospital in Afyon, Turkey. 350 questionnaires were distributed and 310 were returned for a response rate of 88%. Data were

collected by convenience sampling. Females composed of 64.5 % of the sample. The average age of the overall respondents was 28 and 52.6 % of the respondents were married. In educational point of view, 111 (35.8 %) of participant were high-school graduate, 64 (20.6%) of the participants had two-year degree, 97 (31.3 %) of the participants had four-year degree and 38 (12.3 %) had post-graduate degrees. 61.9% of the participants were nurses, 23.5 % were other medical officials, 9.4 % were doctors and 5.2 % were administrative staff.

Gossip functions were measured using the Gossip Functions Questionnaire developed by Foster (2004). Gossip has four functions named as information, friendship, influence and entertainment. The scale consisted of 24 items and a 5 point Likert scale ranging from “strongly disagree (1)” to “strongly agree (5)”. A sample item is “Generally, I try to figure out what is going on in the lives of people around me”.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21.0 was used for all statistical analysis. The significance test of the difference between the two means and one way analysis of variance (ANOVA) were used in order to investigate whether there are differences in the variables examined. The Tukey test was used to determine the differences between the units.

Results

Table 1 shows the scores of the subscales of gossip functions in health employees according

to various variables such as age, gender, education status, occupation, tenure in the health sector and current hospital.

When analyzed the test results of the participants' scores on the information sub-dimension comparing to various variables, participants' scores on the information dimension were statistically significantly different according to age ($t=2.592$; $p<0.05$), gender ($t=8.900$; $p<0.05$), marital status ($t=-2.973$; $p<0.05$) and tenure in health sector ($F=3.759$; $p<0.05$).

When analyzed the scores of the health employees, friendship dimension was statistically significantly different according to age ($t=3.227$; $p<0.05$), gender ($t=8.619$; $p<0.05$), marital status ($t=-3.100$; $p<0.05$), occupation ($F=6.950$; $p<0.05$) and tenure in the health sector ($F=3.771$; $p<0.05$). The scores of participants' on the influence and entertainment dimensions differed in terms of gender and marital status.

Generally, in the study, it was found that hospital employees, who were 26 years or younger, were given higher scores than those who are 27 years or older on the information and friendship dimensions. It was determined that women had higher scores than men and singles had higher scores than married ones in the study. The occupational groups that gave the highest scores to gossip function were respectively nurses, other health employees and physicians. Employees who worked in the health sector for 1-2 years have given higher scores to the gossip function than employees who were working for 6 years and longer.

Table 1. Analysis Results Regarding Subscale Scores of the Gossip Functions According to the Variables of the Participants

Variables	Information		Friendship		Influence		Entertainment	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
Age (year)								
≤ 26	3.06	0.94	3.07	0.78	2.68	0.90	2.79	0.83
≥ 27	2.80	0.84	2.78	0.77	2.54	0.77	2.70	0.87
	t=2.592; p=0.010		t=3.227; p=0.001		t=1.484; p=0.139		t=0.934; p=0.351	
Gender								
Female	3.22	0.82	3.18	0.70	2.85	0.83	2.93	0.86
Male	2.37	0.76	2.45	0.72	2.17	0.66	2.39	0.70
	t=8.900; p<0.001		t=8.619; p<0.001		t=7.406; p<0.001		t=5.610; p<0.001	
Education Level								
High School	3.00	0.94	2.91	0.82	2.62	0.81	2.77	0.91
Associate Degree	3.05	0.87	3.07	0.77	2.69	0.87	2.73	0.77
Graduate and Postgraduate	2.79	0.87	2.86	0.77	2.56	0.84	2.72	0.84
	F=2.519; p=0.082		F=1.542; p=0.216		F=0.573; p=0.565		F=0.129; p=0.879	
Marital Status								
Married	2.76	0.84	2.77	0.78	2.49	0.75	2.59	0.84
Single	3.06	0.93	3.05	0.78	2.71	0.89	2.87	0.83
	t=-2.973; p=0.003		t=-3.100; p=0.002		t=-2.375; p=0.018		t=-2.974; p=0.003	
Title								
Doctor (1)	2.58	0.68	2.64	0.61	2.28	0.64	2.63	0.76
Nurse (2)	3.00	0.90	3.05	0.78	2.66	0.87	2.78	0.87
Health Employees (3)	2.87	0.93	2.73	0.80	2.60	0.80	2.70	0.85
	F=2.935; p=0.055		F=6.950; p=0.001 1-2: p=0.026 2-3: p=0.005		F=2.707; p=0.068		F=0.510; p=0.601	
Tenure in Health Sector (Year)								
1-2 (1)	3.09	0.91	3.05	0.77	2.65	0.87	2.84	0.83
3-5 (2)	2.97	0.90	2.98	0.77	2.66	0.86	2.76	0.84
≥ 6 (3)	2.76	0.86	2.77	0.80	2.54	0.79	2.65	0.87
	F=3.759; p=0.024 1-3: p=0.022		F=3.771; p=0.024 1-3: p=0.029		F=0.729; p=0.483		F=1.356; p=0.259	
Tenure in Current Hospital (Year)								
1-2	2.97	0.93	2.97	0.76	2.55	0.86	2.76	0.83
3-5	2.87	0.87	2.89	0.79	2.60	0.84	2.70	0.88
≥ 6	2.90	0.88	2.86	0.84	2.71	0.78	2.74	0.84
	F=0.402; p=0.669		F=0.497; p=0.609		F=0.785; p=0.457		F=0.188; p=0.828

Discussion

This study aims to evaluate the perceptions of health employees related to organizational gossip and demonstrate whether demographic characteristics are effective in terms of organizational gossip. Since the number of empirical studies that deal with this topic is limited in health institutions, it is believed that the study will contribute to the field.

When analyzed the test results comparing the scores of health employees on the sub-dimension according to various variables in the study, it was found that participants' scores on the information dimension showed statistically significant differences according to age ($t=2.592$; $p<0.05$). When the scores of the health employees' on the friendship dimension were examined, age was found as statistically significant ($t=3.227$; $p<0.05$). Hospital employees who were 26 years of age or younger, have given higher scores both in information and friendship dimension according to the employees aged 27 and over.

Participants' scores on information dimension were found statistically significant according to gender ($t=8.900$; $p<0.05$). Gender ($t=8.619$, $p<0.05$) showed statistically significant differences when the scores of health employees on the friendship dimension were examined. Participants' genders were found statistically significantly different in the influence and entertainment dimension. It can be said that women have higher scores than men in all dimensions. In a study conducted by university students (Levin and Arluke, 1985: 284), women were found much more likely to gossip about close friends and family members than men. From the gender stereotypes point of view, Grosser et al. (2012:53) notes that women seems to engage in gossip than men. However,

man labels their gossip exchanges with such colloquialisms as “shooting the breeze,” “chewing the fat,” or “bullshitting”. These colloquialisms can be understood as semantic tactic that makes their communication appear more socially acceptable. Since women have a more emotional structure, they feel the need to speak more than men and often tend to share the experiences more when they come together. Women can talk to other people on many issues that affect them during the day (Tekgöz, 2013:25).

It is another finding of the study that the scores of the employees on the information dimension showed statistically significant differences according to marital status ($t=-2.973$; $p<0.05$). In addition, it was found that the scores of the health employees on the friendship dimension showed statistically significant difference according to marital status ($t=-3.100$, $p<0.05$). It was found that participants' scores on the influence and entertainment dimensions differed in terms of marital status in the research. It can be said that singles have higher scores than the married ones in all dimensions.

Based on the findings of the study, the scores of the employees given to the friendship dimension differed in terms of occupation ($F=6.950$, $p<0.05$). Physicians and nurses, and nurses and other health employees were the sources of the difference. The occupational groups that gave the highest scores to gossip function were respectively nurses, other health employees and physicians. Nurses are among the first among primary care staff in the hospitals for the creation and dissemination of gossips (Thomas and Rozell, 2007:11). Factors such as female membership, job stress, various individual needs and expectations, ambiguity of roles and responsibilities, and general ambiguities within the health institutions are the

sources of non-formal communication among nurses (Yildirim, 2009). Altuntaş et al. (2014) noted that when nurses were nervous about a situation, or were stressed and felt they needed to talk with someone, they were gossiping for the purpose of disseminating, criticizing, or relieving information. In a study conducted on nurses, it was determined that the nurses made gossip with the nurses first, then respectively physicians, support service employees, patient and patient relatives (Eskin Bacaksiz and Yildirim, 2015: 117).

As a result of the study, it was determined that participants' scores on information dimension showed statistically significant differences according to tenure in the health sector ($F=3.759$; $p<0.05$). It was determined that the scores of the health employees' on friendship dimension showed statistically significant differences according to tenure in health sector ($F=3.771$; $p<0.05$). Employees those were working in the health sector for 1-2 years and 6 years and longer, are the source of difference. Employees in the health sector for 1-2 years gave higher scores to the gossip function according to employees those were working 6 years or longer.

The ability of the gossip function to contribute positively to the health institutions depends on the attitudes of the managers. It is believed that the sharing of open, transparent and accurate information is important when potential gossip can be avoided. So when employees get the right information without ambiguity, they can be less inquisitive and critical about that information. For this reason, hospital administrations are expected to create an organization culture that is prioritized by open communication channels.

References

- Altuntas, S., Altun Sahin, O. and Akyil Cevik, R. (2014). The nurses' form of organizational communication: What is the role of gossip?. *Contemporary Nurse*, 48(1), 109-116.
- Baker, J.S. and Merrill, A.J. (1996). The poison grapevine: how destructive are gossip and rumor in the workplace?. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 75-86.
- Baumeister, R.F., Zhang, L. and Vohs, K.D. (2004). Gossip as cultural learning. *Review of General Psychology*, 8, 111-121.
- DiFonzo, N. and Bordia, R. (2007). Rumor, gossip and urban legends. *Diogenes*, 213, 19-35.
- Dunbar, R.I.M. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *Review of General Psychology*, 8, 100-110.
- Eskin Bacaksiz, F. and Yildirim, A. (2015). Gossip and rumours: the situation in hospitals and attitudes of nurses. *Journal of Health and Nursing Management*, 3(2), 113-120.
- Foster, E.K. (2004). Research on gossip: taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
- Grosser, T.J., Kidwell, V.L. and Labianca, G.J. (2012). Hearing it through the grapevine: positive and negative workplace gossip. *Organizational Dynamics*, 41, 52-61.
- Grosser, T.J., Lopez-Kidwell, V. and Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177-212.

- Kapferer J.N. (1992). *Oynak bir fenomen, dedikodu ve söylenti: Dünyanın en eski medyası*. Çev. Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları; p.11-32.
- Kurland, N.B. and Pelled, L.H. (2000). Passing the word: toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25, 428-438.
- Levin, J. and Arluke, A. (1985). An exploratory analysis of sex differences in gossip. *Sex roles*, 12(3), 281-286.
- March, J.G. and Sevón, G. (1988). *Behavioral perspectives on theories of the firm*. In: W. F. Van Raaij, G. M. van Veldhoven & K. E. Wärneryd (Eds), *Handbook of Economic Psychology* (pp. 368-402). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Michelson, G., Iterson, A. and Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences, and controversies. *Group & Organization Management*, 35(4), 371-390.
- Noon, M. and Delbridge, R. (1993). News from behind my hand: Gossip in organizations, *Organization Studies*, 14(1), 23-36.
- Rosnow, R.L. (1977). Gossip and marketplace psychology. *Journal of Communication*, 27(1), 158-63.
- Solmaz, B. (2004). *Corporate rumor and gossip*. Konya: Tablet Publications.
- Tekgoz, A. (2013). The gender of the gossip: the role of the gossip in the re-inception of the woman's identity, Master Thesis, Firat University Social Sciences Institute, Elazığ.
- Thomas, S.A. and Rozell, E.J. (2007). Gossip and nurses: malady or remedy?. *The Health Care Manager*, 26(2), 111-115.
- Vaughan, D. (1999). The dark side of organizations: mistake, misconduct, and disaster. *Annual Review of Sociology*, 25, 271-305.
- Waddington, K. and Fletcher, C. (2005). Gossip and emotion in nursing and health-care organizations. *Journal of Health Organization and Management*, 19, 378-394.
- Witteck, R. and Rudi W. (1998). Gossip in organizations. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 4(2), 189-204.
- Yildirim, A. (2009). The importance of informal communication in organizations (rumor & gossip). *Hospital Journal*, 60, 46-48.

A Research on Nurses About Communication Satisfaction

Özlem ÖZER

Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, oozer@mehmetakif.edu.tr

Fatih ŞANTAŞ

Bozok University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, fatihsantas@gmail.com

Gülcan ŞANTAŞ

Hacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Health Management, gulcan.kahraman@hacettepe.edu.tr

Abstract: This study aims to examine the perceptions of nurses about communication satisfaction and to investigate whether the socio-demographic characteristics of the nurses differ in the perception of communication satisfaction. The population of the study consists of all the nurses working in a public hospitals operating in Burdur. The survey covers 175 people. and data were collected by questionnaire technique. Descriptive statistics, significance test of difference between two means and one way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. In the results of the study, it was determined that the perceptions of nurses about communication satisfaction differed according to variables such as age and education. The perception of nurses about communication satisfaction was higher in women, at 32 years or older and in the high school education level. Also, the study revealed that the perception of communication satisfaction was higher in the nurses who were working in managerial position, had 10 years or more experience in the health sector and 4 years or more in the current unit.

Keywords: Communication Satisfaction, Hospital, Nurse

Introduction

Communication satisfaction is defined as the degree of satisfaction perception in the information and business relationship in the communication environment (Redding 1972:429). Communication satisfaction is also defined as emotional appraisal of an employee's intra-organizational communication practices and is multidimensional (Carrière et al., 2007:61). Satisfaction of organizational

communication is taken as the satisfaction level of an employee in quantitative and qualitative aspects of interpersonal and organizational communication in the organizational environment (Gülner, 2009:64).

When employees are satisfied with intra-organizational communication, effective business relationships can be established between managers, subordinates and colleagues

(Chan and Lai, 2017:215). Positive results have been obtained in performance, productivity, profitability and customer oriented work in organizations where employees are satisfied with communication. Nevertheless, it has been found that the rates of stress, work stoppage and absence are reduced (Eroğlu and Özkan, 2009:52). It is stated that ineffective communication can harm an organization and even remove the organization (Chang, 2006:4).

The most comprehensive analysis for communication satisfaction in organizations was carried out by Downs and Hazen (1977). The "Communication Satisfaction Scale" was developed to measure communication satisfaction. The scale was multidimensional and there are eight sub-dimensions in the scale. Communication climate discusses communication motivation level, integrating employees for organizational purposes, and evaluating employees' attitudes towards healthy communication attitudes.

Supervisor communication is in order to identify the degree taken into account by the supervisors of the employees, open-mindedness of supervisors, ability to provide guidance in business-related issues, and the ability to solve business-related problems. Organizational integration includes individual communication satisfaction that comes from being aware of the employee's working environment and information about the organization. Media quality is related to communication channels. It provides information on whether the meetings are well organized, written information is clear, and how corporate notices are directed. Horizontal communication is focused on informal and freely-oriented communication. Organizational information consists of corporate values, financial status, information

about the organizational policies and targets. Individual feedback is based on the need to learn about the performance of employees. Finally, subordinate communication includes the field of communication up or down which the manager has with subordinates. The total obtained from these satisfactions shows the amount of satisfaction obtained from organizational communication in general (Downs and Hazen, 1977:66-68).

Material and Method

The aim of this study is to examine the nurses' perceptions of communication satisfaction and to investigate whether the socio-demographic characteristics of the nurses differ in the perception of communication satisfaction.

The population of the study consists of all the nurses working in a public hospitals (N=294) operating in Burdur. Sample was not selected in the study and the data collection tool used in the study was distributed to all nurses who agreed to participate in the study. The data collection process was conducted between January 1-January 31, 2017. 175 available surveys were obtained in the study.

"Communication Satisfaction Scale", which was developed by Downs and Hazen (1977) and adapted to Turkish by Bal (2013), was used in the study. The scale consists of 25 questions and 5 sub-dimensions. The measurements were performed by the five Likert scale (1=Strongly Disagree, 5=Strongly Agree). In this study, the reliability value of the scale was determined as $\alpha = 0.960$.

The data obtained from the questionnaires were transferred to the computer and statistical analyzes were performed by using the SPSS 20.0 package program. The descriptive

statistics, the significance test and the one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine whether the data differed in terms of the variables. The Tukey test was used to determine the differences between the units.

Results

Table 1 shows the descriptive results related to the nurses participating in the study. When the

table is examined, it has been seen that 50.9% of the nurses are 33 years and older, 81.7% of them are women and 65.1% of them are in undergraduate and graduate level and 93.7% of them have no managerial position. 50% of the participants are working in the health sector for 8 years or less and are working in the current unit for 4 years or more. More than half of the nurses (54.9%) are working in services.

Table 1. Descriptive Characteristics of the Participants of the Study

Variables	N	%
Age (year)		
≤ 32	86	49.1
≥ 33	89	50.9
Gender		
Female	143	81.7
Male	32	18.3
Education Level		
High School	14	8.0
Associate Degree	47	26.9
Graduate and Postgraduate	114	65.1
Title		
Executive nurse	11	6.3
Non-Executive Nurse	164	93.7
Total Working Time in Health Sector (year)		
≤ 8	88	50.3
≥ 9	87	49.7
Total Working Time in Current Unit (year)		
≤ 3	86	49.1
≥ 4	89	50.9
Working Unit		
Service	96	54.9
Policlinic	35	20.0
Emergency	22	12.6
Intensive Care	22	12.6
Total	175	100.0

Table 2 shows the scores of the communication satisfaction sub-dimensions of the nurses participating in the survey, the test results conducted according to various variables such as age, gender, education status, title, total working time in the health sector, total working time in the current unit, and working unit.

When looking at the test results comparing participants' scores on their communication climate dimension according to various variables, it was observed that the participants' scores regarding the communication climate dimension showed statistically significant differences according to working unit ($F=4,811$; $p<0,05$). According to this, communication climate perception was higher in nurses working in services and intensive care. Although not statistically significant, nurses who were ≥ 32 years old, women, having high school education, having managerial position, and ≥ 4 years in the working unit gave higher scores for communication climate dimension.

When the test results comparing the scores of the nurses with the horizontal communication dimension were compared with the various variables, it was determined that the scores of the horizontal communication dimension of the participants did not statistically differ according to the variables. When the test results comparing the scores of the participants with the supervisor communication according to various variables, participants' scores on communication dimensions with supervisors were found to be statistically significant according to age ($t=-2.315$; $p<0.05$), title ($t=1.880$; $p<0.05$), working time in the current unit ($t=-2.072$; $p<0.05$) and working unit ($F=7.138$; $p<0.05$). According to this, nurses who were 32 years and older, had a managerial position, worked for 4 years in the current unit and worked in services, had higher supervisor communication.

Table 2. Nurses' Attitudes Toward Sub-Dimensions of Communication Satisfaction According to Various Variables

Variables	Communication Climate		Horizontal Communication		Supervisor Communication		Organizational Integration		Organizational Feedback	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
Age (year)										
≤ 31	3.94	0.81	3.30	0,64	3.51	0.90	3.44	0.83	3.44	0.93
≥ 32	4.13	0.48	3.40	0,51	3.78	0.60	3.71	0.57	3.69	0.77
	$t=-1.811$; $p=0.072$		$t=-1.108$; $p=0.269$		$t=-2.315$; $p=0.022$		$t=-2.504$; $p=0.013$		$t=-1.947$; $p=0.043$	
Gender										
Female	4.07	0.64	3.34	0.54	3.64	0.76	3.58	0.71	3.60	0.83

Male	3.80	0.78	3.41	0.72	3.66	0.85	3.55	0.80	3.40	1.00
	t=1.652; p=0.100		t=-0.576; p=0.565		t=-0.149; p=0.882		t=0.273; p=0.785		t=1.189; p=0.236	
Education										
High School	4.20	0.59	3.28	0.44	3.90	0.67	3.75	0.52	3.82	0.67
Associate Degree	3.88	0.83	3.33	0.76	3.53	0.84	3.40	0.79	3.40	0.96
Graduate and Postgraduate	4.08	0.60	3.37	0.50	3.66	0.75	3.63	0.70	3.60	0.83
	F=1.891; p=0.154		F=0.227; p=0.797		F=1.310; p=0.273		F=2.226; p=0.111		F=1.662; p=0.193	
Title										
Executive nurse	4.25	0.66	3.50	0.65	4.07	0.73	3.85	0.83	4.01	1.01
Non-Executive Nurse	4.02	0.67	3.34	0.57	3.62	0.77	3.56	0.71	3.54	0.84
	t= 1.088; p=0.278		t=0.884; p=0.378		t=1.880; p=0.042		t=1.292; p=0.198		t=1.786; p=0.076	
Total Working Time in Health Sector (year)										
≤ 9	3.99	0.76	3.36	0.58	3.57	0.84	3.50	0.79	3.52	0.89
≥ 10	4.08	0.57	3.35	0.58	3.73	0.69	3.65	0.64	3.61	0.83
	t=-0.832; p=0.407		t=0.057; p=0.954		t=-1.373; p=0.171		t=-1.420; p=0.157		t=-0.661; p=0.510	
Total Working Time in Current Unit (year)										
≤ 3	3.95	0.77	3.33	0.59	3.52	0.85	3.51	0.81	3.52	0.93
≥ 4	4.12	0.55	3.37	0.57	3.76	0.67	3.64	0.61	3.61	0.79
	t=-1.628; p=0.105		t=-0.483; p=0.630		t=-2.072; p=0.040		t=-1.259; p=0.210		t=-0.636; p=0.525	
Working Unit										
Service	4.11	0.54	3.36	0.52	3.82	0.62	3.64	0.62	3.62	0.73
Emergency	4.08	0.78	3.36	0.72	3.58	0.88	3.68	0.86	3.71	0.97
Policlinic	3.54	0.92	3.20	0.73	3.02	1.00	3.15	1.00	3.10	1.06
Intensive care	4.11	0.56	3.48	0.36	3.60	0.60	3.57	0.37	3.57	0.91
	F=4.811; p=0.003		F=0.877; p=0.454		F=7.138; p=0.000		F=3.132; p=0.027		F=2.598; p=0.044

When the test results comparing the scores of the nurses with the organizational integration and organizational feedback dimensions were compared according to various variables, the participants' scores on organizational integration and organizational feedback dimensions were found statistically significant different according to age and working unit. The perceptions of organizational integration and organizational feedback were higher in nurses with ≥ 32 years old and in emergency services.

Discussion

The aim of this study is to examine the nurses' perceptions of communication satisfaction and to investigate whether the socio-demographic characteristics of the nurses differ in the perception of communication satisfaction. With this study carried out on nurses working in a hospital operating in Burdur, the effect of variables such as age, gender, educational status, title, total working time in the health sector, total working time in the current unit, and the working unit, on communication satisfaction.

When the test results comparing the scores of the participants with the communication climate were compared with the various variables, it was observed that the participants' scores regarding the communication climate dimension showed statistically significant differences according to the working unit ($F=4.811$; $p<0.05$). According to this, communication climate perception was higher in services and nurses working in intensive care. Ogunjinmi (2013: 332) has found that the working unit has influenced the communication climate on national park employees. Although not statistically significant, nurses who were 32

years of age or older, women, having high school education, having managerial position, 4 years or longer in the current unit, gave higher scores for communication climate subscale.

When the test results comparing the scores of the nurses to the horizontal communication sub-dimension were compared according to various variables, it was determined that the scores of the horizontal communication dimension of the participants did not statistically differ according to the variables. However, Fu and Mount (2002) found that age was one of the defining socio-demographic characteristics of horizontal communication dimension and that older workers had higher level of communication satisfaction than younger ones.

When the test results comparing the scores of the participants for the supervisor communication according to various variables, it was found statistically significant differences according to age ($t=-2.315$; $p<0.05$), title ($t=1.880$; $p<0.05$), total working time in the current unit ($t=-2.072$; $p<0.05$) and working unit ($F=7.138$; $p<0.05$). According to this, the communication perception was higher than those who were 32 years or older, who had managerial position, 4 years or more working time in the current unit, and were working in services. Ogunjinmi (2013: 332) found that the working experience had a significant and positive relationship in communication satisfaction. In contrast to this study, Bal (2013:121) has found that nurses less than 1 year in profession had higher supervisor communication level than those working in this profession for longer. The nurses, who communicate correctly with their supervisors in the health institution and have communication satisfaction, can better understand the work

assigned to her/him and contribute to the success of the organization. From this point of view, it is thought that it is important to determine what constitutes an obstacle in the communication satisfaction of employees who have just started or who are working in a very short period of time.

When the test results comparing the scores of the nurses with the organizational integration and organizational feedback subscale are compared according to various variables, it was observed that participants' scores regarding organizational integration and organizational feedback dimensions showed statistically significant differences according to the age and working unit. Employees aged 32 and older had a higher sense of organizational integration and organizational feedback. Fu and Mount (2002:69) also found differences in the organizational integration and organizational feedback which are sub-dimensions of communication satisfaction according to the age. In contrast to older, satisfaction from the organizational knowledge was found less important in younger people. Bal (2013:119) stated that there was no difference in the age of nurses in terms of organizational integration and individual feedback satisfaction.

As a result of the study, organizational integration and organizational feedback perception were found to be higher in employees working in emergency service. Because nurses working in emergency services serve more people and have the opportunity to work with more people during working hours, it can be said that the perceptions of organizational integration are higher. Nurses working in these units may be more informed about the organization.

The results of this study are limited in their generalization to all employees in the health sector. The sample of the study consists of nurses working in a province of Turkey and in a public hospital. Future studies with larger samples are expected to produce more effective results.

References

- Bal, C.G. (2013). A field study on communication satisfaction in health institutions. *Journal of Social and Economic Research*, 25, 107-126.
- Carrière, J. and Bourque, S. (2007). The role of communication satisfaction as a mediator between an organization's internal communication systems and two job outcomes: Job satisfaction and organizational commitment. *ASAC*, 60-75. http://libra.acadiu.ca/library/ASAC/v28/05/05_60.pdf
- Chan, S.H.J. and Lai, H.Y.I. (2017). Understanding the link between communication satisfaction, perceived justice and organizational citizenship behavior. *Journal of Business Research*, 70, 214-223.
- Chang, J.C. (2006). Communication satisfaction in the privatization process: the experience of Taiwan agency, Unpublished Doctoral Dissertation, Touro University, UMI Dissertation Service.
- Downs, C.W. and Hazen, M.D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *Journal of Business Communication*, 14(3), 63-73.
- Eroglu, E. and Ozkan, G. (2009). The evaluation of relationship between "organizational culture", communication satisfaction" personal characteristics and "organizational culture": an application, *Journal of Selcuk Communication*, 5(4), 50-61.
- Fu, Y.Y. and Mount, D. (2007). Hotel guests' cumulative satisfaction updating process in the context of service failure and service

- recovery. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 8(1), 77-98.
- Gülner, B. (2009). The relationship between dimensions of communication satisfaction and organizing structure: sampling of Selcuk University academicians. *Journal of Selcuk Communication*, 5(4), 62-82.
- Ogunjinmi, A.A., Ladebo, O.J., Onadeko, S.A. and Ogunjinmi, O.K. (2013). Demographic and professional factors as predictors of communication satisfaction among Nigeria National Parks' employees. *European Scientific Journal*, 9(32), 325-336.
- Redding, W.C. (1972). Communication within the organization: an interpretive review of theory and research. New York: Industrial Communication Council.

For

- a fascinating atmosphere,
- a fruitful meeting,
- an opportunity for collaboration,
- a chance to share your expertise
- a place to explore more

We welcome you
in Antalya in October
this autumn.

**Eurasian Conference on
Language & Social Sciences**

September 29 - October 1, 2017 • Antalya, Turkey

Please visit
<http://www.ecsls.org>