

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ	ANADOLU UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES
---	--

Cilt / Volume: 2

No / Number: 1

2002

İÇİNDEKİLER / CONTENT

1

Turhan KAÇAR

Roma İmparatorluğun'da Kilise Konsillerinin
Siyasallaşması: İznik Örneği

1-18

1

Şükriye RUHİ

The Modal Adverbs *mutlaka* and *kesinlikle* in the Context of
Directives and Deontic Modality in Turkish

19-38

1

Mustafa ÇAKIR

Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı

39-58

1

Hülya BARTU

Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign
Language Education Policies

59-80

1

Suat USLU

Aydan CAVCAR

Havayolu İşletmelerinde Bir Maliyet Unsuru: Avrupa Hava Sahası'nda
Hava Trafik Yol Ücretleri

81-94

1

Atila ÖZER

Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkenti Ankara İçin
Düşünülen Amblem ve Tartışmalar

95-108

1

Dilek ERBAŞ

Şerife YÜCESOY

Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Uygulama
Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt
Verme Yönteminin Karşılaştırılması

109-120

1

Sosyal Bilimler Dergisi

Makaleleri Yazım Kuralları

Instructions to Authors

121-124

Roma İmparatorluğun'da Kilise Konsillerinin Siyasallaşması: İznik Örneği*

Yrd.Doç.Dr. Turhan KAÇAR
Balıkesir Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi

Öz: Erken Kilise konsillerinin yapısı eskiçağlı Hıristiyan yazarlar tarafından farklı değerlendirilmektedir. Bir yanda bu konsilleri Hıristiyanlık propogandası için geliştirilmiş kurumlar olarak ele alınırken, öbür yanda, konsiller siyasal çatışmalar platformu olarak görülmektedir. İznik konsilini temel alan bu çalışma bu iki farklı fikri dengelemeyi amaçlamaktadır. Burdaki yaklaşım, kilise konsillerinin toplnmasından, kilise liderlerinin sorunlara yaklaşım tarzına kadar değişen derecelerde siyasallaşmayı ele almaktadır. İznik konsiline ilişkin burada dört temel problem tesbit edilmiştir: toplantı yerinin Ankara'dan İznik'e aktarılması, imparatorluk makamının müdahaleleri, itikad metninin ve kanonların siyasallaştırılması.

Konsil yerinin değiştirilmesi tamamen kilise içi politik kaygulardan kaynaklanmaktadır. İmparatorun amacı dini sorunlara bulaşmaktan ziyade kiliseyi birleştirecek bir çözüm bulma iken, kilise liderleri rakiplerini saf dışı bırakmak için hemen her yolu denemkteydiler. Ancak konsiller Hıristiyanlık tarihi açısından ele alındığı zaman büsbütün olumsuz sonuçlar da doğurmamıştır, çünkü hem kilise disiplini hem de itikadi kimlik bu konsillerde tanımlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Dördüncü yüzyıl Kilise tarihi, İznik konsili, Ariusçu tartışma.

Abstract: The Christian opinions regarding the nature of the early church councils differed whether they were an instrument of the Christian propaganda or they were the platforms for political conflicts. This paper, having taken the council of Nicaea as a case study, seeks to redress the balance between these two entirely different perceptions. The approach here is an attempt to understand the degree of the politicization of a church meeting from the aspects of convocation, the way the Church Fathers handled the business, the imperial attitudes and expectations. I have four main concerns here; the reasons behind the re-location of council from Ankyra to Nikaia, the contribution of the imperial bureau to politicization and controversies on the creeds and canons.

My answers to the above problems are mainly these. The change of the site of the council was completely a political enterprise of Eusebius of Nicomedia, as he discerned the disaster the Arians would have come across. The imperial authority did not directly get involved the religious controversies, the emperor only wanted to unite the church. The early church fathers tried every method to produce a text which would test or excommunicate their rivals. However the church councils were not that bad at all, as they were also concerned the moral and religious problems of their congregations and it was through the church councils that the identity of catholic or orthodox emerged out of shadow.

Key words: The Fourth-Century Church Politics, the Council of Nicaea, the Arian Controversy.

* Bu çalışma, 1-4 kasım 200 tarihinde İznik Vakfı tarafından düzenlenen I. Uluslararası İznik sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

1.GİRİŞ

Kilise konsillerinin yapısı, çağdaşları tarafından farklı şekilde yorumlanmıştır. Üçüncü yüzyılın hemen başında Afrika'lı Tertullianus (160-225), henüz kendi ülkesinde tanık olmadığı, fakat Grek dünyasında (Küçük Asya'da) gerçekleştiğini duyduğu, ilk kilise konsillerini 'Hıristiyanlık dininin onuru ve temsili' diye yazarken, ¹ dördüncü yüzyılın sonlarında, konsillerde asil üye olarak bulunan Kapadokya Babaları'ndan Nazianzus'lu (Eskiçağ Kapadokya'da bir antik kent) Gregorius (329-389), kilise konsillerini 'kötülük üreten platformlar' olarak niteliyor ve konsilleri 'çözüm merkezi olmaktan ziyade sorun merkezi' olarak görüyordu. ² Her iki kilise mensubu sahip oldukları farklı tecrübelerine binaen, farklı yargılara varmışlardır. Ancak, her iki gözlemde de bir dereceye kadar gerçeklik payı vardır. Kilise konsilleri üçüncü yüzyıl başlarında oluşum aşamasındaydı ve sadece kilisenin iç işlerini ilgilendiren mahalli bir kurumdu. Henüz çok siyasallaştırılmadığı için de, daha ruhanî karakterdeydi. Halbuki dördüncü yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren, yani Constantinus'un (306-337) Hıristiyanlığı tanınması ve geniş ölçüde desteklenmesiyle, ³ kilise konsilleri sadece kilisenin bir sorunu değil, fakat aynı zamanda devletin de bir sorunu haline gelmiştir. Dolayısıyla, kilise konsilleri toplantı yerinin tesbitinden, konsil görev alacak devlet görevlilerinin belirlenmesine kadar her alanda siyasallaştırılmıştır. Fakat, bu olgu sadece dördüncü yüzyıla veya Constantinus ve sonrası döneme mahsus bir şey değildir. ⁴ Constantinus dönemi ile Constantinus öncesi dönemi, kilise konsilleri açısından, birbirinden ayıran temel fark, Constantinus'dan sonra devlet desteğini de arkasına alan kilise kurumunun kamusal alana çıktığı zaman, kendi içerisindeki çatışmaların yükselen şiddetidir. Bunun en önemli sebebi, kilise içindeki farklı siyasi ve teolojik grupların, imparatorun desteğini almak için girdikleri yarıştır, çünkü imparatorun desteğine sahip olan grup diğerine üstünlük kuracağını düşünmektedir. Hakikaten, kilise konsillerinde alınan kararlar, Constantinus'dan sonra imparatorluk yaptırımları ile desteklenmektedir. ⁵ Halbuki önceleri alınan kararlar her zaman uygulanmayabiliyordu, ya da daha doğrusu bunlara muhalefet edildiği zaman, kilise kulluk gücüne sahip olmadığı için, yapılacak çok fazla bir şey yoktu. ⁶

¹ Tertullian, *On Fasting*, 13.

² Gregory of Nazianzus, *Letter*, 130.1-2.

³ Baynes, (1972), Constantinus'un kilise politikalarına müdahalesini, imparatorun samimi dindarlığının bir sonucu olarak da yorumlamıştır.

⁴ Kilise konsillerinin politik bir enstrüman olarak kullanılmasını üçüncü yüzyılın ortalarında Carthago (Kartaca) piskoposu Cyprianus'un topladığı ruhanî meclislerde de görebiliriz. Cyprianus'un konsilleri için kendi yazdığı mektuplar önemli bir kaynaktır. Bunun yanısıra bkz. Amidon, (1983) 328-39; Dvornik, (1951), 1-23.

⁵ Bu husus, konsilin resmi mektubu dışında, Constantinus kendi yazdığı mektuplarında da açıklamaktadır. Mesela Constantinus'un Alexandria (Mısır'da) kilisesine yazdığı mektup için bkz. Socrates, *HE*, 1.9.17 vd.

⁶ İznik konsilinden yaklaşık yarım asır önce, Antiochia piskoposu Paulus'a karşı toplanan konsilin kararları imparatorluk yardımı gelinceye kadar uygulanamamıştı. Eusebius, *HE*, 7.30. Paulus'un yolaçtığı tartışmaya ilişkin modern literatürde çok değerli çalışmalar var; Loofs, (1924); Millar, (1971), 1-17; Norris, (1984), 50-70.

Bu çalışmanın amacı, Hıristiyanlığın ilk evrensel konsili olan İznik (Nicaea) toplantısının nasıl ve hangi noktalardan politize edildiğini tartışmaktır.⁷ Bize ulaşan birinci el kaynakların yetersizliği ve konsilin kayıtlarının ya kasten tutulmamış olması, ya da tamamen kaybolması veya yok edilmesi nedeniyle, İznik konsili hakkında yazmak zor bir iştir.⁸ Bir diğer zorluk ise, İznik konsili üzerine Batı'da mevcut olan muazzam literatür, bu konuda yeni bir şey söylemeyi neredeyse imkansızlaştırıyor. Burada, detaylı olarak değinilmediğini gözlemlediğim, konsilin yerinin değiştirilmesi ve resmi itikad metninin ve yasaların oluşturulması sürecinde piskoposların konsili nasıl siyasallaştırdıklarını inceleyeceğiz. Bunun için öncelikle, İznik konsilinin kısa bir tarihsel arka planını ele almak, okuyucuyu sonraki tartışmalara hazırlaması açısından önemlidir.

2. İZNIK KONSİLİNİN TARİSEL ARKA PLANI

İznik konsili, imparator Constantinus'un (306-337) tahta çıkışının yirminci yıl dönümüne (*vicennalia*) tekabül eden miladi 325'in Haziran -Temmuz aylarında,⁹ yaklaşık ikiyüzlü civarında piskoposun katılımıyla,¹⁰ hem bu yirminci yıldönümünü kutlamak, hem de başta Aryanizm olmak üzere, kilise içi diğer ayrılıkçı gruplarının durumlarını ve çeşitli disiplin problemlerini çözmek için toplanmıştır.¹¹ Aslında konsilin öncelikli sorunu, Constantinus'un Roma dünyasının tek hakimi olmasından sonra Hıristiyanlığa verdiği desteğin geniş çaplı bir katılımla deklare edilmesidir. Zira, Eusebius Constantinus'un hayatını anlattığı eserinde, Hıristiyanlığın bu büyük toplantısından ziyade, imparator ve imparatorluğun ihtişamını detaylı olarak anlatır. Ayrıca konsilin, Constantinus'un Licinius'a

⁷ İznik konsilinin genelliği özellikle Athanasius tarafından dördüncü yüzyılın ortalarından itibaren vurgulanmaya başlanmıştır. Athanasius, *Apologia Contra Arianos* (=Aryanistlere Karşı Savunma), 7.2. İznik konsiline takılan genel sıfatının kökeni için bkz. Chadwick, (1972), 132-35.

⁸ Socrates, HE, 1.8.'de konsilin kayıtlarına ilişkin Heraclae (Marmara Ereğlisi civarında bir antik kent) piskoposu Sabinus'a gönderme yapar.

⁹ İznik Konsilinin ilk açılışı modern tarihçiler tarafından genel olarak 1 Haziran 325 olarak kabul edilir. Barnes,(1981), 215 n.59; Lane-Fox, (1986), 655.

¹⁰ İznik'da kaç piskoposun gerçekten hazır bulunduğu tam olarak bilinmiyor, çünkü konsile katılan üç piskoposun kaleminden çıkan yazılar farklı rakamlar veriyor. Caesarea (Filistin'de) piskoposu Eusebius, *Vita Constantini* (=Constantinus'un Hayatı, bundan sonra VC). 3.8'de ikiyüzlü; Antiochia piskoposu Eustathius yaklaşık ikiyüzyetmiş kişinin varlığını söylüyor, Theodoret, HE, 1.7; Alexandria piskoposu Athanasius önce ortalama üç yüz (*Apologia Contra Arianos* 23, *Historia Arianorum* (=Aryanizmin Tarihi) , 66, 67) daha sonra ise, gelenekselleşen üçyüzonsekiz rakamını (ad Afros, 2), veriyor. Ayrıca bu konudaki modern araştırmalar, katılımın ikiyüz yirmiyi geçmeyeceğini ifade ediyorlar. Meselâ Honigmann (1939) 17-76. Athanasius'un kabul ettiği ve neredeyse klişeleştirdiği üçyüzonsekiz sayısı ise Tevratî bir geleneğe işaret ediyor. Genesis, 14.14'de Hz. İbrahim'in, Sodom'da yaşayan ve esir edilen yeğeni Lut'u kurtarmak için 318 adamını silahlendirdiği yazılıdır ki, sayı Athanasius tarafından İznik konsilini kutsallaştırmak için uydurulmuştur.

¹¹ Konsil'in üç birinci elden kaynağı bize ulaşmıştır; Caesarea piskoposu Eusebius'un kendi kilisesine yazdığı mektup, (bkz. Theodoret, HE, 1.12; Opitz, (1934a), Urkunde 22. Antiochia piskoposu Eustathius'un bir yazısından kalma fragmen (bkz. Theodoret, HE, 1.7); Alexandria piskoposu Athanasius'un (İznik'da piskoposu Alexander'ın yardımcısı bir diyakon idi) *De Decretis* (=Doktrin Üzerine) adlı eseri (özellikle 19 ve 20. bölümleri). Barnes (1981), özellikle 11 ve 12. Bölümler; Luibheid, (1982). Kısa bir Türkçe bilgi için bkz. Dvornik (1990), 5-12.

karşı kazandığı zaferin hemen arkasına denk gelmesi bu görüşü desteklemektedir. Hakkaten Roma'da imparatorların, sonu sıfırlı biten yıl dönümlerini kutlamaları bir gelenektir. Constantinus da otuzuncu yıldönümünü bir konsille kutlamış, oğlu Constantius ise, yirminci yılını Roma'ya giderek kutlamıştı. Fakat, tarihi süreç içerisinde konsilin ikincil sorunu olan Aryanizm, ve diğer Kilise sorunları yol açtıkları krizden dolayı, İznik konsilinin öncelikli probleminiymiş gibi anlaşılmıştır.

Aryanizm, Alexandria'da Baucalis kilisesinin papazı Arius'un,¹² dördüncü yüzyılın ilk çeyreğinde, Hıristiyan teolojisini, devrin 'baskın teslisçi ilahiyat anlayışının' tersine, tek bir Tanrı'nın varlığına ve mutlaklığına vurgu yapmasıyla başlayan ve bütün dördüncü yüzyılı kapsayan ve hatta beşinci yüzyılda Got kavimlerinin resmi mezhebi halini alarak devam eden ve daha sonraları ise gizli gizli varlığını sürdüren bir Hıristiyan ilahiyatıdır.¹³ Aryanizmin doğuş kronolojisi, genellikle M.s. 318-323 yılları arasına yerleştirilir. ¹⁴ Arius, Alexandria kilisesinin mensuplarından oluşan bir sinodda teolojisini savunur ve piskopos Alexander teolojik olarak Arius'un görüşlerini çürütemeyince politik bir yola başvurur ve Mısır genelinden topladığı yaklaşık yüz piskoposdan oluşan bir sinod sonrasında, Arius'u afazoz ederek kentten sürer. ¹⁵ Arius bunun üzerine yaklaşık bir asır önce aynı yolu izleyen Origenes gibi, Filistine gider ve orada kabul görür. Daha sonra Bithynia'daki Nicomedia'ya (bugün İzmit) giderek, eski arkadaşı Eusebius tarafından toplanan bölgesel bir sinodu müteakip kiliseye geri kabul edilir. ¹⁶ Arius'un Alexandria'dan ayrılışı ile İznik konsili arasında geçen zaman içerisinde, Akdeniz kentlerinin önde gelen piskoposları, mektuplaşma vasıtasıyla yürüttükleri lobi faaliyeti neticesinde, Aryanistler ve rakipleri olarak bölünürler. Aryanizmin ilk ortaya çıkışında Constantinus'un müdahale etmesi mümkün değildi çünkü doğuda imparator Licinius'tu (308-324).

Constantinus'un Akdenizli piskoposların bu büyük tartışmasından ne zaman ve ne şekilde haberdar olduğunu bilmiyoruz. Fakat 324 yılında Licinius'u bertaraf ederek Roma dünyasının tek hakimi olmasıyla birlikte, Alexander ve Arius'a yazdığı ortak bir mektupla, tartışmaya ilk kez doğrudan müdahale etmiştir. ¹⁷ Constantinus, tartışmayı Alexand-

¹² Epiphanius, Panarion, 69.1.2'de Alexandria'da yarı bağımsız dokuz bölgesel kiliseden söz ediyor ki, bunlardan biri olan Baucalis Arius'un kilisesidir.

¹³ Aryanist teolojinin ilk amentüsü, Arius tarafından bir Bithynia sinodundan sonra yazılmış ve piskoposu Alexander'a gönderilmiştir. Bkz. Athanasius, De Synodis (=Konsiller Üzerine), 16; Epiphanius, Panarion, 69.7. Bireysel Aryanistler yüzyıllarca gizlice var olmaya devam edecektir ki, bunların en ünlü temsilcilerinden birisi yer çekimi teorisinin sahibi ünlü fizikçi Isaac Newton'dur (1642-1727), ona göre 'Arius'un teolojisi Eskiçağ'ın bozulmamış Hıristiyanlığından başka bir şey değildi'. Wiles, (1996), 77.

¹⁴ Bu konuda eski fakat hala geçerli bir çalışma için bkz. Opitz, (1934b) 131-159.

¹⁵ Alexander'ın yaklaşık yetmiş piskoposluk merkezine yazdığı mektubu için bkz. Socrates HE. 1.6.4 vd; Socrates mektubu imzalayan ruhban sınıfının isimlerini kaydetmiyor, fakat Athanasius Depositio Ariani (=Arius'un Azledilmesi) adlı isimleri kaydetmekle birlikte sadece Alexandria'lı papaz ve diyakonların isimlerini alıyor. Ayrıca bkz. Epiphanius, Panarion, 69.3.3 vd; Sozomenus, HE, 1.15.4 vd; Opitz, (1934a) Urkunde 4b.11; modern çalışmalar için bkz. Barnes (1981), 204 vd; Hanson (1988), 129-38.

¹⁶ Telfer, (1936), 60-3.

¹⁷ Constantinus'un mektubunun tam metni için bkz. Eusebius, VC, 2.64 vd.

ria piskoposunun otoriteren girişimlerine bağlar ve tartışmanın teolojik özünü hafife alır. ¹⁸ İmparator, her iki tarafa tartışmalarda filozoflar gibi davranmalarını tavsiye eder, çünkü filozoflar aynı görüşü paylaşmasalar bile, birbirleriyle diyalogu sürdürür. Constantinus'un mektubunu Alexandria'ya götüren özel kurye, uzunca bir zamandan beri imparatorun kilise işlerinde danışmanlığını yapan Kurtuba piskoposu Ossius'dur (ö. 357). O, Alexandria'da Alexander'ın tarafında yer alır ve şehirde toplanan sinoda başkanlık eder. ¹⁹ Alexandria'dan dönüşünde Antiochia'ya uğrayan Ossius, kendi ifadesi ile 'Antiochia kilisesini yeni piskopos seçimi nedeniyle kargaşa içerisinde' bulur ve uhdesinde bulundurduğu imparatorluk otoritesine dayanarak, Antiochia'da bir sinod toplar. Sayıları elliye bulan katılımcıların tamamı Suriye-Filistin yöresinden gelir. ²⁰

Antiochia konsili, hem Antiochia kilisesine yeni bir piskopos seçecek, hem de Aryanistlerin Suriye-Filistin bölgesindeki gücünü test edecektir. Neticede, Antiochia piskoposluğuna sıkı bir anti-Aryanist olan Suriye Beroe piskoposu Eustathius seçilir. Konsil bir itikad metni benimser ve bu metne imza atmayan ve Arius'a yakınlığı tesbit edilen üç piskoposu geçici olarak aforoz eder ²¹ ve bunlara tövbe için Ancyra'da (bugün Ankara) toplanacak 'büyük ve kutsal sinodda' fırsat verileceğini de belirtir. Konsil bilindiği gibi Ancyra yerine İznik'te toplandı. Konsilin gruplar halinde veya bir bütün olarak toplandığına ilişkin değişen veriler mevcut, ama en azından bir kaç seansta bütün katılımcıların birarada bulunduğu bilinmektedir. ²² Konsilin başkanlığını Constantinus'un danışmanı ve Alexandria piskoposu Alexander'ın müttefiği Ossius yaptı. ²³ Muhafız birliklerini konsilin toplandığı yazlık sarayın dışına bırakan imparator, onursal başkan olarak bizzat hazır bulundu. ²⁴ Konsil, çoğunluğu Roma'nın doğu eyaletlerinden gelen piskoposlardan oluşuyordu ve batıdan çok az katılımcı vardı. Konsilde, resmî bir itikad metni benimsendi ve kabul etmeyenler aforoz edildi. Sadece Arius ve iki piskopos arkadaşı itikad metnine itiraz edebildi. Novatianus ve Meletius taraftarları ²⁵ denilen ayrılıkçı gruplar, geçici bir sü-

¹⁸ Eusebius, *VC*, 2.69.

¹⁹ Athanasius, *Apologia Contra Arianos*, 74.3 ve 76.3. Barnes (1981), 212-14.

²⁰ Antiochia konsilinden hiçbir erken Kilise tarih yazarı bahsetmediği için bu yüzyılın başına kadar varlığı bilinmiyordu. Bu konsile ilişkin dökümanları ilk keşfeden Alman bilimadamı E. Schwartz oldu, ve bunları *Nachrichten von der kgl Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen* 1905'de yayımladı. Konsilin resmi mektubunun Süryanice ve Grekçe versiyonu için bkz. Opitz (1934a), Urkunde 18, ve İngilizce çevirisi için Cross, (1938), 49-76.

²¹ Caesarea piskoposu, Eusebius Neronias'lı (Cilicia bölgesinde bir kent) Narcissus ve Laodicea (Suriye'de) piskoposu Theodotus.

²² Eustathius ve Eusebius'un gözlemlerine dayanarak, imparatorun konsili açış konuşmasında ve sonunda verdiği resepsiyonda ve itikad metninin oylanması ya da imzalanması esnasında bütün katılımcıların hazır bulunduğu söylenebilir. Bkz. Eusebius, *VC*, 3.12, 15-16; Eustathius'un konsile ilişkin gözlemi için bkz. Theodoret, *HE*, 1.12.

²³ Antiochia konsilinin başkanı olan Ossius'un burada da aynı yetkiyle görev yaptığı söylenebilir, çünkü imza listesinde ilk Ossius'un adı geçiyor ve 343'teki Serdica (Sofya) konsilinde her iki imparatorun onayını almış olması yine Ossius'un İznik'daki önemli görevine delil teşkil edebilir. Mansi (1759), II. 697.

²⁴ Eusebius, *VC*, 3.15

²⁵ Her iki grup farklı bir doktrine sahip değil ancak itirazları ya da istekleri kurumsallaşan Kilise içerisinde kendilerine de farklı bir yer verilmesiydi. İznik'te yayınlanan 8. yasa için bkz. Jonkers, (1954), 41. Novatianus taraftarlarının, konsilin Mısır kilisesine yazdığı mektupta da Meletius grubunun durumuna değinilir. Socrates, *HE*, I.9.6.

reliğine de olsa kiliseye yeniden entegre edildi. Konsil, kilise teşkilatını daha merkezi bir yapıya kavuşturacak önlemleri de içeren yirmi maddelik bir yasa (*kanon*) seti hazırladı.²⁶

Şimdi, bu çalışmanın temelindeki soruya, yani İznik konsilinin hangi aşamalarında teolojik grupların siyasal manevralara yöneldikleri sorusuna geçebiliriz. Ben bu soruyu dört ana başlık etrafında tartışmak istiyorum. Bunlar 1- ilk konsil yeri seçiminde ve sonra değiştirilmesinde, 2- imparatorluk ofisinin taleplerinde, 3- itikad metninin oluşturulmasında, 4- yasaların yapımında yoğunlaşmaktadır.

3. SİYASALLAŞTIRAN KONSİL

3.1. Başlangıç Aşaması: Ancyra'dan İznik'e

325 yılı başlarında Antiochia konsilinde alınan, ilk genel konsilin yerine ilişkin karar imparator Constantinus tarafından değiştirilmemiş olsaydı, bugün İznik konsili hakkında değil de, Ancyra (Ankara) konsili hakkında konuşuyor olacaktık. Fakat konsil, Ancyra'da toplanmadı. Antiochia'da piskoposların niçin ilk başta Ancyra'yı 'büyük konsilin' toplantı mahalli olarak seçtikleri, hem coğrafi hem de kilise politikaları açısından değerlendirilebilir. Ancyra tercihi, bir çok açıdan kesinlikle zekiceydi. Öncelikle, Ancyra coğrafi olarak bulunduğu merkezi konumdan dolayı Anadolu'dan ve Suriye'den gelecek piskoposlar için yolların kavşak noktasında olduğu için önemlidir.²⁷ Antiochia konsilinin anti-Aryanist çoğunluğunun, Ancyra'yı tercih etmelerinin diğer mühim bir sebebi de, Ancyra'nın hızlı bir Arius muhalifi olan Marcellus'un²⁸ idaresinde bulunmasıdır ki, bu Aryanist cepheyi çökertmek için önemli bir avantaj olacaktı. Buna ilaveten Ancyra, Diocletianus'un 303'de başlattığı ve 313 yılında sona eren 'Büyük Takibatın' hemen akabinde, bu takibatın yaralarını sarmak için toplanan bir konsile ev sahipliği yapmış ve burada da konsilin başkanlığını Antiochia piskoposu Vitalis yürütmüştü.²⁹ Dolayısıyla Antiochia ve Ancyra kiliseleri arasında bir yakınlaşma doğmuştu ki, bu da Ancyra tercihinde diğer bir faktör olabilir. Binaenaleyh, Ancyra'yı Hristiyanlığın ilk genel konsilinin yeri olarak tesbit eden piskoposlar, tercihlerinde hem kentin coğrafi konumunu hem fiziksel imkanlarını, hem de kendi gruplarına destek verecek güçlü bir piskoposun varlığını gözönüne almışlardır.

²⁶ İznik itikadının metni ve ona ilişkin geniş bir tartışma için bkz. Kelly, (1972), 205-230; Hanson, (1988), 163-172. İtikadın Grekçe ve Latince metinleri için bkz. Tanner, (1990); yasaların metni için bkz. Jonkers (1954), 38-47.

²⁷ Foss, (1977), 29-87; aynı yazar, "Ankyra" (1985), 448-65.

²⁸ Salamis (Kıbrıs) piskoposu Epiphanius, *Panarion* 69.4.3'de Alexander'ın İznik öncesi dönemde 70 civarında propaganda amaçlı mektup yazdığını kaydeder. Muhtemelen bu mektupların muhataplarından biri de Marcellus olmalıdır. Marcellus ve teolojik tutumu için bkz. Hanson (1988), 217-235. Marcellus'un İznik'daki pozisyonuna ilişkin bkz. Logan (1992), 428-446.

²⁹ Katılımcı listesine bakılınca bu konsil Küçük Asya ve Suriye'nin genel konsili olarak nitelenir. Hefele, (1871), 199-201. Konsilin dökümanları için bkz. Hefele, ibid. 201 vd. Percival, (1997), 63-75 ve Jonkers (1954), 28-35.

Şimdi sormamız gereken soru; Birinci genel konsilin, Antiochia konsilinde belirlendiği şekliyle, niçin Ancyra'da toplanmayıp İznik'e transfer edildiğidir. Bu sorunun da iki türlü cevabı var. Birincisini Constantinus piskoposlara yazdığı konsilin İznik'e alındığını bildiren mektubunda zaten üç madde halinde açıklıyor. Bunlar; 'İznik'nin Avrupadan gelecek katılımcılar da göz önüne alındığında daha merkezi bir konumda bulunması', 'İznik'nin Ancyra'ya nazaran daha yumuşak bir iklime sahip olması', ve son olarak 'imparatorun da Nicomedia'daki başkentinden fazla uzaklaşmadan konsilde hazır bulunmak istemesidir'.³⁰ Bu son noktaya önde gelen bir tarihçi, Constantinus'un muhtemel bir politik krizden çekindiği için başkentten uzaklaşmak istemediği notunu düşüyor.³¹ İznik'in Ancyra'ya nazaran batıdan gelecek katılımcılar için daha merkezi bir yer olduğu doğrudur, ancak batıdan fazla bir temsilci gelmedi.

Konsilin Ancyra'dan İznik'e transferinin bir başka açıklaması, piskoposların siyasal manevraları olabilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi Ancyra azıtlı Arius muhalifi Marcellus'un piskoposluk merkeziydi. Arius'un eski arkadaşı Nicomedia piskoposu Eusebius'un,³² saray içi gücünü kullanarak, Arius ve arkadaşlarının Ancyra'da adaletli muamele görmeyeceği propogandası ile Constantinus'u etkilemiş olması mümkündür. Eusebius'un saray içi gücü, Constantinus'un kızkardeşi ve eski imparator Licinius'un eşi Constantia'ya dayanmaktadır.³³ Daha önce sabık doğu Augustus'u Licinius'a kilise işlerinde danışmanlık yapan ve Alexandria'da şehirden kovulan Arius'u, Bithynia piskoposlarından oluşan bir sinodda kiliseye tekrar geri kabul eden Eusebius, politik hususlarda oldukça deneyimliydi. Öyle ki, Eusebius siyasi gücünü kullanarak imparatorluğun doğu kanadında Aryanistler aleyhine toplanan sinodları yasaklatmıştı.³⁴ Hatta imparator Constantinus'un, İznik konsili sonrası Nicomedia kilisesine gönderdiği bir mektupta Eusebius'u alaycı bir şekilde 'piskopos katili' diye suçlaması, Eusebius'un politik aktivitelerini ima etmektedir.³⁵ Dahası 324'de Constantinus Licinius'u yendiği zaman, mağlup imparatorun canının bağışlanması için oluşturulan heyette Eusebius, Constantia'ya eşlik etmişti.³⁶ Eusebius'un politikacı kimliğine bir atıfta Alexandria piskoposu Alexander'dan gelir. Alexander, Arius'un afaroz edilerek Alexandria'dan sürülmesinden sonra yazdığı ve ulaşabildiği bütün piskoposlara gönderdiği bir mektupta, Eusebius'u 'Aryanist meydan okumanın' esas lideri olarak anar ve onun kilise politikalarını yönlendirme arzusuna gönderme yapar.³⁷ Hakikaten hem kendi faaliyetleri hem de rakiplerinin hakkındaki ifa-

³⁰ Opitz (1934a), Urkunde 20; Stevenson (1987) 338.

³¹ Barnes (1981), 214.

³² Arius, Eusebius'a gönderdiği mektupta Antiochia'da papaz Lucianus'un sınıfındaki eski arkadaşlıklarına atıfta bulunur, Theodoret, *HE*, 1.5.4; Epiphanius, *Panarion*, 69.6.

³³ Bu konuda, Barnes (1981), 70; Philostorgius *HE*. 1.9'a atıfta bulunur; ayrıca Rufinus, *HE*, 10.12; Socrates, *HE*, 1.25 ve Sozomenus, *HE*, 2.27.2 Constantia'yı Aryanist davanın koruyucusu olarak sunarlar.

³⁴ Grant (1983), 3.

³⁵ Constantinus'un Nicomedia Kilisesine mektubu için bkz. Theodoret, *HE*, 1.20.1-10; Opitz (1934a), Urkunde 27.

³⁶ Constantinus'un yukarıda atıfta bulunduğum mektubu Eusebius için kendisine Licinius'dan gelmiş bir ajan diye söz eder; Grant (1983), 3.

³⁷ Alexander'ın mektubunun metni Socrates, *HE*, 1.6.4 vd. verilir (özellikle 4 ve 5. pasajlar).

desi ve hatta Arius'un Alexandria'dan kovulunca ona sığınması Eusebius'un politikacı kimliğine ışık tutmaktadır.

Bu verilerle, ilk genel konsilin Ancyra'dan İznik'e transferinin gerisindeki esas nedenin, sadece imparatorun ileri sürdüğü gerekçeler olmayıp, bunun yanısıra Eusebius'un Aryanist grup lehine yürüttüğü siyasi lobi faaliyetinin Constantinus'un konsil yerini değiştirmesine ilişkin kararında etkili olduğunu söyleyebiliriz. İmparatorun bizzat hazır bulunmak için konsili İznik'e nakletmesini, çekindiği politik bir krizin yanı sıra, kilise işlerine ilişkin edindiği bir tecrübe ile de açıklayabiliriz. Şöyle ki, Constantinus, 311 yılında Kuzey Afrika'da ortaya çıkan ve Roma ve Arlate (Arles, Fransa) konsillerinde çözümlenemeyen piskopos Donatus'un yol açtığı krizden bu yana, piskoposların yalnız başlarına bırakılınca birbirlerine karşı ne kadar agresif olduklarını da görmüştü.³⁸ Hakikaten imparatorun bu tecrübesi ile Nazianzuslu Gregorius'un, bu yazının başında aktardığımız gözlemleri tamamen örtüşmektedir.

3.2. İmparatorluk Politikaları: Caesaropapizm (?)

Constantinus'un İznik konsilinin oluşum sürecine katkısını, imparatorun dinsel-siyasal yetkeyi kendi uhdesinde birleştirdiği şeklinde, yani 'Caesaropapizm' olarak değerlendirilebilir miyiz? Bu soruyu öncelikle şu şekilde cevaplandırabiliriz. Her şeyden evvel, erken dördüncü yüzyılda, ortaçağların anladığı şekliyle bir papalık kurumu yoktu. Roma piskoposluğunun eline geçirdiği her fırsatı etki alanını genişletmek için kullandığı doğru olmakla birlikte, gücü batıyla sınırlıydı. Hatta Afrika'da bile otoritesi tanınmıyordu. Dolayısıyla dördüncü yüzyılda papalık diye bir kurum yoktu. İmparatorun konumuna gelince, en azından Constantinus'dan I. Theodosius'a kadar geçen sürede Roma imparatorları hiç bir surette resmi olarak dinin özüne ilişkin kararların oluşturulmasına müdahil olmadılar.³⁹ Ne İznik konsilini toplayan Constantinus, ne de İkinci genel konsili (M.s. 381 Constantinopolis) toplayan I.Theodosius, konsil sonunda oluşturulan kararlara imza atmışlardır. Constantinus'un oğlu Constantius kilise işlerini organize etmek için çok çaba sarfetmesine rağmen dinin içsel icaplarına ilişkin piskoposların kararlarına hiç müdahale etmemiş ve bunun içindir ki onun döneminde Roma'nın son büyük tarihçisi Ammianus Marcellinus'un tepkisini çekecek kadar çok sayıda sinod toplanmıştır.⁴⁰ Dördüncü yüzyılda imparatorlar, hiç bir surette önde gelen piskoposluklara, Roma, Alexandria, Antiochia ve Constantinopolis'e (İstanbul) yapılan atamalara doğrudan müdahale etmediler. İmparatorlar, sadece piskoposları seçen ya da azleden sinodların kararlarını uygulamakla yetindiler. Onun için, papalığın daha tam anlamıyla kurumsallaşmadığı, imparatorların da piskoposlaşmadığı bir dönemi 'Caesaropapizm' formülü ile açıklayamayız.

Peki, sadece ve sadece Hıristiyan kilisesini ilgilendiren bir meseleye Constantinus niçin müdahil olmuştu? Bu konudaki cevaplar genelde iki tema etrafında toplanmaktadır: Bi-

³⁸ Frend (1952) 141-68.

³⁹ Roma imparatorlarının kilise ile ilişkileri için bkz. Millar, (1977), 551-607 özellikle s. 584 vd. Constantinus dönemi için çok önemlidir.

⁴⁰ Ammianus Marcellinus, 21.16.18'de Constantius'un *cursus publicus* (İmparatorluk posta sistemi) piskoposların konsillerine peşkeş çektiğinden şikayet eder.

rincisi Constantinus'un dini endişeleri, diğeri ise imparatorun kiliseyi kendi politik ihtirasına alet etmek istemesi.⁴¹ Bunların her ikisinin de doğru olması veya doğruluk payı taşıması doğaldır. Fakat daha geniş bir perspektif Roma geleneğinde imparatorun anayasal konumu üzerine yoğunlaşmaktadır.⁴² Buna göre, yasal olarak kamu düzeninin koruyucusu ve devletin başı, dolayısıyla kamuyu ilgilendiren her noktada imparatorun söz sahibi olması tabiidir. Bu noktayı destekleyen ikinci bir husus ise, imparatorun aynı zamanda Augustus'tan bu yana *Pontifex Maximus* yani 'baş rahip' olmasıdır.⁴³ Şüphesiz bütün bunları destekleyen daha tabii bir durum ise din ve siyaset arasındaki hakikaten ayrılmaz ilişkidir. Bunu sadece Constantinus'un seleflerinin din ve siyaset arasında kurdukları bire bir yakınlık ve onun da bu aynı yolu izlediği şeklinde yorumlamak gerçek dışı değildir. Meselâ Diocletianus Hıristiyanlara zulm ederken, bir başka dini yücelttiğini ya da o dinin mensuplarının kendi politik hedeflerine destek verdiklerini biliyordu.⁴⁴ Ya da Galerius, Constantinus'dan hemen önce Hıristiyanlara ilişkin bir bağışlama fermanı çıkardığı zaman, 'Hıristiyanların kendi Tanrı'larına imparatorun ve imparatorluğun sağlık ve selameti için dua etmelerini' istiyordu.⁴⁵ Constantinus'un farkında olduğu bir husus daha vardı. Constantinus, Diocletianus'un uyguladığı Hıristiyanların kovuşturulması operasyonuna bizzat tanık olmuş ve bu olaylar esnasında Hıristiyanların ne kadar sebat ve sabır gösterdiklerini görmüştü.⁴⁶ Ayrıca Constantinus, Roma imparatorluğunun hemen her kentinde teşkilatı bulunan kilisenin kendisine sağlayacağı popüler desteğin de pekala farkındaydı.

Burada bir başka soruya yani Constantinus'un İznik'te nasıl bir yol izlediğine değinmeliyiz. Yukarıda açıkladığımız hususlardan dolayı Constantinus, İznik'te kendisine her türlü teolojik ve politik kampaşmaların üzerinde bir konum biçti. Meselâ daha konsil başlarken bazı piskoposlar birbirlerini imparatora şikayet ettilerse de (burada muhtemelen en fazla itiraza muhatap olan kişi yine Nicomedia piskoposu Eusebius olmalıydı), Constantinus piskoposların kendisine sundukları şikayet dilekçelerini yaktı.⁴⁷ Suçlamaların doğruluğu ya da yanlışlığı bir yana, burada bir grubun bir başka grubu konsil üyeliğinden düşürerek üstünlük kurma manevrası görülmektedir. Tabii imparatorun bu hareketindeki politik zekayı da görmemek mümkün değil, çünkü Constantinus daha konsilin başında herhangi bir gruba uzak ya da yakın durmayarak gruplara olan eşit uzaklığını muhafaza etmek istiyordu. Bu arada imparatorun 'birleşik kilise vizyonu' çerçevesinde iz-

⁴¹ Bu çok eski bir görüş ve ilk olarak 19. Yüzyılın ortalarında Jacob Burchardt tarafından dile getirildi. Daha sonra İngiliz bilim adamı N. Baynes bu görüşe karşı çıkarak Constantinus'un samimi bir Hıristiyan olduğunu iddia eder. Burchardt (1949); N. Baynes 1972. Constantinus'un ihtidasına ilişkin bkz. Jones, (1948), 73-90.

⁴² Ullmann, (1976), 1-16.

⁴³ Roma İmparatorluğunun kurucusu Augustus bu görevi nasıl üstlendiğini ünlü *Res Gestae* 10.2'de anlatır.

⁴⁴ Diocletianus'un Hıristiyanların kovuşturulmasına ilişkin fermanı için bkz. Eusebius, *HE*, VIII.2.4-5; Barnes (1981), 148-163.

⁴⁵ Galerius'un Hıristiyanlara serbestiyet fermanı için bkz. Lactantius, *De Mortibus Persecutorum* (=Zalimlerin Ölümü Üzerine), 34. Galerius'un bu fermanı ölüm döşeginde imzaladığını da not etmeliyiz.

⁴⁶ Jones, (1964), 77-83; Friend, (1984), 456-63.

⁴⁷ Socrates, *HE*, 1.8

lediği politikaya da değinmek gerekmektedir. Constantinus, teorik olarak bu politikasını, daha Aryanist tartışma İznik'e taşınmadan önce belirtmişti. O, yukarıda da ifade ettiğim gibi, Alexander ve Arius'a gönderdiği ortak mektubunda, teolojik tartışmaların filozofların tartışması gibi olmasını öğütüyor, 'farklı düşünceler olsa bile bunun ayrılıkçılığa sebebiyet vermemesini' tavsiye ediyordu.⁴⁸ İmparator, uzlaşmacılığını konsilin açılışında gruplara eşit mesafesini koruyarak devam ettirdi. Hatta konsili açış konuşmasında ve bizzat katıldığı bölümlerinde piskoposlara ölçülü olmalarını tavsiye ediyor ve sert konuşanlara müdahale ediyordu.⁴⁹

3.3. İtikadın Politizasyonu: Ya da 'İota' Kavgası

Piskoposların tahayyül ettiği kilise politikaları ve bunun pratikteki yansımaları nasıldı? Bu iki açıdan cevaplandırılacaktır. Birinci olarak si itikad metinleri hazırlanırken gelişen politik manevralar ve manipülasyonlar ele alınacak ve ikincisi olarak ise, yirmi maddelik İznik yasalarının hazırlanması esnasında, katkıda bulunan piskoposlar kurulunun zihinsel arka planındaki politik olaylar analiz edilecektir.

İznik konsilinde üç farklı itikad formülü ortaya kondu. Bunlardan ilki, Filistin Caesarea piskoposu Eusebius'un kaleme alıp okuduğu, Caesarea kilisesinin geleneksel itikadıydı ki, bunu Eusebius Antiochia konsilinde uğradığı geçici afarozun kaldırılması için sunmuştu.⁵⁰ Constantinus bu teolojiyi ortodoks olarak kabul edince piskoposlar için iki tercih vardı; ya daha kısa bir zaman önce geçici olarak afaroz ettikleri Eusebius'u tekrar afaroz edecekler ve böylelikle ilk Hıristiyan imparatoru da sapkın olmakla suçlayacaklar, ya da gönülsüzce de olsa bu teolojiyi kabul edeceklerdi. Nihayetinde içinde buldukları dilemmayı ikinci şıkkı seçerek ya da seçmeye zorlanarak aştılar. İkinci bir itikad formülü, Aryanist grup adına ileri sürüldü. Nicomedia piskoposu Eusebius tarafından ileri sürülen itikad metni, konsil içerisinde bir galeyana neden oldu ve sonuçta bu metin, Antiochia piskoposu Eustathius'un tabiriyle 'paramparça edilip atıldı'.⁵¹ Bu ikinci itikad taslağının Eusebius tarafından konsilin daha başında teklif edilmesi ilk bakışta zekice görünmeyebilir, ama şunu da unutmamak gerekir ki, Eusebius'un amacı, teklif ettiği itikadın benimsenmesinden ziyade, konsilin bu itikada tepkisini ölçmek ve nihai taslağı, bu tepkileri dikkate alarak hazırlamaktı. Hakikaten Eusebius gibi 'doğuştan politikacı' bir piskoposun, daha konsilin başında bir itikad metni inadı uğruna bütün şimşekleri üzerine çekmeyi düşünebileceğine inanmak güçtür.⁵² İznik konsilindeki üçüncü ve nihai olarak kabul edilen itikad metni ise, konsilin Alexandria kilisesi önderliğindeki çoğunluğun

⁴⁸ Constantinus'un mektubu için bkz. Eusebius, VC, 2.64-72 (özellikle 70 ve 71. Bölümler).

⁴⁹ Constantinus'un İznik konsilinin açılışında Latince olarak yaptığı kısa konuşma için bkz. Eusebius, VC, 3.12.

⁵⁰ Antiochia konsilinin resmi mektubunun Süryanice ve Grekçe versiyonu için bkz. Opitz (1934a), Urkunde18; Cross (1938).

⁵¹ Theodoret, HE, 1.7.

⁵² Nicomedia piskoposu Eusebius hakkında bize ulaşan bilgilerin neredeyse tamamı, teolojik olarak farklı bir grup kanalıyla bize ulaştığı için Eusebius genellikle negatif olarak sunulur, dolayısıyla rakipleri onun dini kimliğinden ziyade politikacı kimliği üzerine yoğunlaşırlar.

benimsediği formüldür. Piskoposların politik tutum ve davranışları hem bu formülün yazım aşamasında, hem de bunu zoraki olarak da olsa kabul edenlerin onu yorumlayışlarında ortaya çıkmaktadır. Önce ikincisinden başlayalım: Caesarea piskoposu Eusebius, konsil esnasında kendi kilisesine yazdığı mektupta, bu itikadı, kendi sunduğu formüle sadece tek bir kelime yani *homoousios*'un (=aynı öz) eklenerek oluşturulduğu şeklinde takdim etmektedir.⁵³ Evvela, Eusebius'un bu mektubu yazmaktaki amacının, Caesarea kilisesinden kendisine karşı yükselecek muhalefeti engellemek, ya da kendi tabiriyle, kilisesini yanlış bilgilendirilmeden ve dedikodulardan uzak tutmak olduğunu belirtmeliyiz. İkinci olarak son İznik itikadı kesinlikle Eusebius'un sunduğu itikad formülü ile aynı değildi, son itikada sadece *homoousios* terimi eklenmemiş, fakat Eusebius'un itikadında yer alan (Hz.) İsa'nın konumuna ilişkin pek çok sıfat ve niteleme köklü bir şekilde farklılaştırılmıştır.⁵⁴ Burada bir başka ilginç husus yaklaşık elli yıl önce 268/9'da toplanan bir Antiochia konsilinin Kutsal metinlerde yer almadığı gerekçesiyle dindışı bulup mahkum ettiği bir terimin yani *homoousios*'un İznik konsilinde ortodoksluğun denektaşı haline gelmesidir.⁵⁵ Bu hususun bir garabeti de, İznik sonrasında resmi ortodoksluğun takipçilerinin bile bu terimi uzun süre kullanmaktan kaçınmalarıdır. Meselâ 328'de Alexandria piskoposluğuna seçilen Athanasius, İznik konsilini can sipere savunmasına ve bu konsili 'en ortodoks' olarak nitelemesine rağmen, uzunca bir süre *homoousios* (=aynı öz) terimini kullanmamıştır.⁵⁶ Bu da aslında İznik itikadının geçerliliğinin, dini temellerden değil de, politik hedeflerden kaynaklandığına işaret etmektedir.

İznik'te iki ana grubun yani Aryanistlerin ve rakiplerinin üzerinde anlaşabilecekleri itikadi bir uzlaşma metni bulunabilir miydi? İmparator Constantinus'un, Caesarea piskoposu Eusebius'un teklif ettiği itikad metnini kabul ediyor görünmesi ve piskoposları bu metni imzalamaya zorlaması, imparatorluk ofisinin genel bir uzlaşma için ne kadar istekli olduğunu ortaya koyuyor ki, zaten Constantinus kendisi de konsili açış konuşmasında bu durumu vurgulamıştı. İznik'te çoğunluğu oluşturan piskoposların da, konsilde bir ara uzlaşma noktasına geldikleri, erken kilise literatüründe -anekdot olarak- ifade edilir. Buna göre, Alexandria patriğinin başını çektiği çoğunluk, itikad formülünü hazırlarken İsa'nın Baba Tanrı'yla olan ilişkisini açıklamak için *homoiosios* (= benzer öz) terimini ortaya atmıştır. Yani bu terimi kabul edenler ortodoks sayılacaktı. Fakat birden, Aryanistlerin bu terimi memnuniyetle benimseyeceklerini farkederek, hemen Aryanistlerin asla kabul edemeyeceği *homoousios* terimini nihai itikada dahil etmişlerdir.⁵⁷ Buradan ortaya çıkan

⁵³ Eusebius'un bu mektubu aynı zamanda İznik konsilinin içeriğine ilişkin elimizde bulunan üç önemli kaynaktan biridir. Bkz. Socrates, *HE*, 1.8; Theodoret, *HE*, 1.12. Eusebius'a göre bu terim, piskoposlar herhangi bir formül üzerine anlaşamayınca bizzat imparator tarafından ortaya atılmıştır.

⁵⁴ İznik itikadı ve Eusebius'un konsile sunduğu Caesarea kilisesinin itikadının detaylı bir teolojik karşılaştırılması Kelly (1971), 217-226'da bulunabilir.

⁵⁵ *Homoousios* teriminin Erken Kilise literatüründeki yeri için bkz. Kelly (1971), 242-54; Hanson (1988), 190-202; Epiphanius, *Panarion*, 73.12. bu terimin Antiochia konsilinde reddedildiğini ima eder.

⁵⁶ Hanson (1988), 436-46.

⁵⁷ Athanasius *De Decretis* 19-20'de bu hadiseyi not eder. Athanasius'un sunduğu bu hadise, Aryanist kilise tarihçisi Philostorgius'un Alexandria piskoposu Alexander ile imparatorun danışmanı Ossius'un konsil toplanmadan önce bu terim üzerinde ittifak yaptıkları şeklindeki iddiayı (Barnes 1981, 215 Philostorgius, *HE* 1.7.7a'ya atıfta bulunur) desteklemektedir ki, Constantinus'un bu terimi Ossius'un teklifi ile ortaya atmış olması mümkündür. Keza Nicomedia piskoposu Eusebius için bu terimin kabul edilemez olduğu bilinmektedir. Eusebius, Tyrus piskoposu Paulinus'a mektubunda bu kelimenin Hıristiyan itikadı içerisinde yeri olmadığını belirtir. Bkz. Theodoret, *HE*, 1.6.1-10.

sonuç şudur: İznik'te bir itikad uzlaşması mümkündür ama bunu piskoposlar istemiyordu veya Alexandria'lı çoğunluk grubu, aslında Aryanistleri test etmek amacıyla kasden böyle bir terimi ortaya atmışlardı. Ya da bir başka spekülasyon da, çoğunluk grubunun homoiosios teriminin Aryanistler tarafından teolojik olarak istismar edileceği korkusudur ve muhtemel bir suistimali önlemek için bu terim benimsenmemiştir.⁵⁸ Ancak, bu konuda ilginç bir noktaya da dikkat çekmek gereklidir. İznik'te benimsenmeyen *homoiosios* terimi 33 sene sonra bir başka kilise grubunun farklılığını deklare etmede anahtar terim oldu. 358 yılında Ancyra piskoposu Basileus tarafından toplanan ve bir yıl öncesinin Sirmium itikadını reddeden Ancyra sinodunun resmi mektubu Hz. İsa'nın konumunu açıklamak için *homoiosios* terimini kullanmıştır.⁵⁹ Basileus'un grubu, Aryanistler ile homoiosios anahtar terimi etrafında toplanan İznik itikadı taraftarı grup arasında bir orta yol izliyordu. Daha da garip olan husus ise sıkı bir İznik itikadı taraftarı olan Alexandria piskoposu Athanasius bile, Basileus'un partisi ile kendi grubu arasında derin bir uçurum görmüyordu. Hatta onları ortodoks olarak kabul edip, aralarındaki tek farkın sadece bir "iota" olduğunu yazıyordu.⁶⁰ Buradan çıkan sonuç, şayet İznik konsilinden 35 sene sonra ortaya çıkan ve İznik itikadının ateşli savunucusu Alexandria piskoposu Athanasius tarafından *homoiosios* terimi ortodoks olarak niteleniyorsa, o halde bu kavram İznik'te de ortodoks olmalıdır. İznik'te kabul edilmeyişinin tek sebebi ise, Aryanistlerin da bu terimin altına imza atacak olmaları idi ki, bu da çok daha geniş ölçekli bir uzlaşma sağlayabilecekti. Ama olmadı. Çünkü İznik'te piskoposlar uzlaşma değil ayrışma arayışında idiler ve her ne pahasına olursa olsun rakiplerini kilise dışına atmayı hedefliyorlardı.

3.4. Yasaların Siyasal Arka Planı

İmparator Constantinus'un İznik konsilinden kısa vadede Aryanist ve diğer bazı kilise içi mahalli sorunların çözümünü beklediğini, fakat uzun vadede ise kilise organizasyonunu sınırları tanımlanmış bir merkezi otorite etrafında toplama arzusunda olduğunu belirtmeliyiz. Bu uzun vadeli projenin tek amacı, şüphesiz kilise teşkilatını sadece imparatorluğun idari aygıtının bir parçası haline dönüştürmek değildi, daha ziyade eyaletlerdeki Roma toplumunu devlete daha çok yaklaştırmak ve bu toplumun gerilimlerini daha yakından kontrol etmektir, çünkü mahalli kiliselerin monarşik yöneticisi olan piskoposlar, toplumu yönlendirmede ve sisteme entegre etmede lokal liderlerdi.⁶¹ Hakikaten Constantinus sonrası dönemin piskoposlarından bu fonksiyonları layıkıyla icra edenleri bulabilmekteyiz. Kilisenin merkezi bir çatı altında toplanması sadece imparatorun değil özellik-

⁵⁸ Jones (1964) 87. Fakat Aryanistlerin da *homoiosios* terimini ortodoks olarak kabul etmediklerini açıkça ifade ettikten sonra, bu terimin itikad metnine özellikle dahil edildiği şeklinde çağdaş bir görüşün varlığına da işaret etmeliyiz. Nicomedia piskoposu Eusebius'un konsile sunduğu bir teklif mektubu için bkz. Ambrose, *De Fide*, 3.15.125; ayrıca bkz. Opitz (1934a), *Urkunde* 21.

⁵⁹ Basileus ve partisi için bkz. Hanson (1988), 348 vd. Löhr, (1993), 81-100. Bunların dışında Basileus'un partisi üzerine, J.N. Steenson tarafından Oxford Üniversitesinde hazırlanmış *Basil of Ancyra and the Course of Nicene Orthodoxy* adlı henüz basılmamış bir doktora tezi de vardır.

⁶⁰ Athanasius, *De Synodis*, 41'de Basileus ve grubuna ilişkin şöyle yazıyor: "İznik'te *homoiosios* terimi dışında ortaya konulan herşeyi kabul edenler düşman olarak görülmemeli; biz onlara ne Aryanist manyaklar ne de kilise babalarının muhalifleri olarak saldırmamalıyız, onlarla sorunları kardeş gibi tartışmalıyız, onlar bizimle aynı şeyi söylüyorlar, tartıştıkları sadece bir kelime".

⁶¹ Chadwick, (1979): 1-14; Liebeschuetz, (1997), 113-125.

le Alexandria ve Antiochia gibi büyük kentlerin piskoposlarının da otoriteriyen girişimlerine uygun düşmekteydi. Piskoposlar özellikle itizali (ayrılıkçı) veya sapkın grupları kontrol etmek için, merkezileştirmenin önemini farkındaydılar, çünkü yasallaşan büyük yetkileriyle, hem uyumsuzların Kilise örgütüne sızmasına müsaade etmeyecekler, hem de daha önceden girmiş olanları kolayca temizleyip atabileceklerdi.

İşte bütün bunların gerçekleştirilmesi İznik konsilinde yasalaşan önemli maddeler sayesinde mümkün olabilecekti. İznik konsili öncelikle büyük piskoposlukların sınırlarını çizdi; buna göre Alexandria piskoposunun müdahale alanı Mısır, Libya ve Pentapolis oldu. Alexandria piskoposunun, Pentapolis ve Libya için hevesi buralarda kök salmış olan Aryanistleri temizlemektir.⁶² Antiochia'nın Doğu'da (Suriye), Roma'nın ise Batı eyaletlerindeki üstünlükleri konsilin altıncı maddesiyle yasallaştı. Kudüs piskoposu da Filistin'in metropolitani sıfatını aldı ki, bunu Caesarea piskoposunun İznik'daki dezavantajlı konumuna ve kendisinin çoğunluğun safında yer almasına borçludur.⁶³ Roma'nın Batı'daki üstünlüğünü tartışmaya çok gerek yok, çünkü daha birinci yüzyılın sonundan itibaren Roma piskoposlarının her fırsatta çevrelerindeki Hristiyan merkezlerle müdahale etmek suretiyle, otoritelerini kurmaya çalıştıklarını biliyoruz.⁶⁴ Piskopos seçimleri, bir eyaletteki tüm piskoposların katılımını ya da en azından üç piskoposun katılımını şart koşuyordu. İlaveten metropolitana yani eyalet başkentinin (metropolis) piskoposuna veto hakkı tanıyıyordu.⁶⁵ Bu durum hem dördüncü hem de altıncı maddelerde vurgulanmaktadır. Metropolitan otoritesini güçlendiren bir başka husus yılda iki kez düzenlenecek olan eyalet sinodlarının yine tek otoritesinin metropolitan olmasıdır. Bunun yanında en küçük kent piskoposundan patriarka kadar bütün piskoposların memnuniyetle benimseyecekleri bir başka yasa ise, "bir piskoposun afaroz ettiği birisinin, ruhban veya laik, bir başka piskopos tarafından kiliseye kabul edilmemesi" ilkesi idi ki, geçmişte Alexandria kilisesi bu tür hareketlerin sıkıntısını yaşamıştı. Üçüncü yüzyılın ünlü ilahiyatçısı Origenes, Alexandria'dan piskopos Demetrius tarafından sürüldüğü zaman, Filistin piskoposları Origenes'e kapılarını açmışlardı. Origenes o tarihten sonra Filistin'de papaz olarak görev yapmıştır.⁶⁶ Benzer bir kriz, Arius'un yol açtığı tartışma sırasında ortaya çıktı. Alexander, Arius'u Alexandria'dan sürünce, Arius Filistine gitti. Burada resmen kiliseye kabul edilip edilmediğini bilmiyoruz, ancak yukarıda da ifade edildiği gibi, Arius Nicomedia piskoposu Eusebius tarafından toplanan kilise meclisi sonrasında, burada kiliseye tekrar kabul edildi.⁶⁷ Bu tür hadiselerin muhtemelen daha alt düzeyde pek çok örneği vardır, ama çok iyi bilinen bu iki örneğin, İznik'da piskoposların safları sıklaştırmasında önemli bir etken olduğu da kesindir.

⁶² İznik konsilinin altıncı yasaının yorumu için bkz. Chadwick, (1960), 171-95.

⁶³ Yasa 7.

⁶⁴ Daha Hristiyanlığın ilk yüzyılı içinde Roma piskoposunun Korinth kilisesinde çıkan krizde arabuluculuk yapması, ikinci asırda Paskalya krizinde takındığı yönlendirici rol, ve üçüncü yüzyılda Roma, Carthago ve Anadolu piskoposlukları ile ilişkiler Roma'nın tedrici yükselişinin kilometre taşlarıdır.

⁶⁵ Yasa 4 ve 5.

⁶⁶ Origenes'in hayatı ve konusu olduğu kriz için bkz. Crouzel, (1998), 1-36; Trigg, (1998), 15-61.

⁶⁷ Telfer (1936), 60-3.

4. SONUÇ

Bu kısa çalışma İznik konsilinin bütününe yönelik bir değerlendirme değildir. Bunun için konsile ilişkin pek çok husus detaylı olarak işlenmedi ki, zaten batı literatüründe İznik konsili çok detaylı olarak ele alınmıştır. Fakat İznik konsili üzerine daha ayrıntılı çalışma bir makale boyutundan ziyade bir monograf boyutunda ele alınmalıdır. Sonuç olarak, yukarıda tartıştığım İznik konsilinin politizasyonu şüphesiz sadece dinin içsel icabları üzerine olmamış, fakat kilise teşkilatının merkezileştirilmeye doğru resmi bir atılımın da platformu olmuştur. Özellikle İznik ve sonrası konsillerde, kiliseyi daha merkezi bir yapıya kavuşturmayı amaçlayan yasaların yapılmış olması, siyasallaşmanın pozitif sonuçlarıdır. Zira önceleri gevşek federasyonu andıran bir durumda olan kiliseler, İznik konsiliyle birlikte, daha merkezi bir yapıya doğru çekilmeye başlanmıştır. Netice olarak, kilisenin alternatif bir yönetsel organizma durumuna gelmesinde İznik'te atılan adım çok önemli olmuştur.

I. Eskiçağ Kaynaklar ⁶⁸

Ambrose [Ambrosius], *On the Christian Faith*, NPNF 2. Seri cilt X (içinde) (T&T Clark: Edinburgh 1992).

Ammianus Marcellinus, *The Later Roman Empire (A.D. 354-378)*, (Selected and translated by W. Hamilton with an Introduction and Notes by A. Wallace-Hadrill) (Penguin Books: Harmondsworth 1986).

Athanasius, *Selected Works and Letters*, NPNF 2. Seri cilt IV (T & T Clark: Edinburgh 1991 yeni basım).

Epiphanius, *The Panarion. Selected Passages*, (İngilizce çeviri P. R. Amidon) (Oxford University Press: Oxford 1990).

Eusebius HE= Eusebius of Caesarea, *The Church History (=Historia Ecclesiastica)* NPNF 2. Seri cilt I, (T & T Clark: Edinburgh 1991, yenibasım).

Eusebius VC= Eusebius of Caesarea *The Life of the Emperor Constantine (=Vita Constantini)* NPNF 2. Seri cilt I, (T & T Clark: Edinburgh 1991, yenibasım).

Gregory of Nazianzus [Gregorius], *Select Orations and Letters*, NPNF 2. Seri cilt VII (T&T Clark: Edinburgh 1989 yenibasım).

⁶⁸ Aşağıdaki bibliyografyada ve metnin tümünde kullanılan kısaltmalar şunlardır: ANF: The Ante Nicene Fathers; HE: Historia Ecclesiastica (veya Ecclesiastical History, Eusebius, Socrates, Sozomenus, Theodoret gibi dördüncü ve beşinci yüzyıl kilise tarihi yazarlarının eserlerinin geleneksel kısaltması); NPNF: The Nicene and Post Nicene Fathers; VC: Vita Constantini (=The Life of Constantine).

- , *Briefe*, hrsg. von Paul Galley, *Die Griechischen Christlichen Schriftsteller* serisi içinde (Akademia Verlag: Berlin 1969).
- Lactantius, *Deaths of Persecutors*, (= *De Mortibus Persecutorum*) ANF cilt VII, (T & T Clark: Edinburgh 1994 yenibasım).
- Philostorgius, *Kirchengeschichte*, ed. by Joseph Bidez, 2nd ed. by Friedhelm Winkelmann, in *Die Griechischen Christlichen Schriftsteller* serisi içinde, (Akademia Verlag: Berlin 1972).
- Res Gestae Divi Augusti (= *The Achievements of the Divine Augustus*) ed. P.A. Brunt & J.M. Moore (Oxford University Press: Oxford 1967).
- Rufinus of Aquileia, *Church History* -10 ve 11. Kitaplar-, İngilizce çeviri Philip R. Amidon, (Oxford University Press: Oxford 1997).
- Socrates HE= Socrates Scholasticus, *The Ecclesiastical History* NPNF 2. Seri cilt II (T & T Clark: Edinburgh 1989 yenibasım).
- Sozomenus HE= The Ecclesiastical History of Sozomenus, NPNF 2. seri, cilt II (T & T Clark: Edinburgh 1989).
- Tertullian [Tertullianus], *On Fasting*, ANF cilt III, (T & T Clark: Edinburgh 1993, yenibasım).
- Theodoret, HE= *The Ecclesiastical History*, NPNF 2. Seri cilt III (T & T Clark: Edinburgh 1996).

II. Modern Literatür

- Amidon, R. P., (1983). "The Procedure of St. Cyprian's Synods" *Vigiliae Christianae* 37, s. 328-39.
- Barnes, T.D., (1981). *Constantine and Eusebius*, Harvard University Press: Londra.
- Baynes, N., (1972). *Constantine the Great and the Christian Church*, (2. Basım H. Chadwick'in önsözüyle) Oxford University Press: New York.
- Burchardt J., (1853). *Die Zeit Constantins des Grossen* Basel; (2. Baskı Leipzig 1880) (=İngilizce çeviri: M. Hadas, *The Age of Constantine the Great*, Routledge: Londra 1949).
- Chadwick, H., (1960). "Faith and Order at the Council of İznik: A Note on the Background of the Sixth Canon" *Harvard Theological Review* 53, 171-95.

- Chadwick, H., (1972). "The Origin of the Title Ecumenical Council" *Journal of Theological Studies* 23, 132-35.
- Chadwick, H., (1979). "The Role of the Christian Bishop in Ancient Society" *Center for Hermeneutical Studies, Protocol of the 35th Colloquy vol 35, 1-14 (=Heresy and Orthodoxy in the Early Church, Variourum reprints: Aldershot 1991).*
- Cross, F.L., (1938). "The Council of Antioch in 325 AD" *Church Quarterly Review* 128, 49-76.
- Crouzel, H., (1998). *Origen*, (İngilizce çev. A.S. Worrall) T&T Clark: Edinburgh.
- Dvornik, F., (1951). "Emperors, Papas and General Councils" *Dumbarton Oak Papers* 6, 1-23.
- Dvornik, F., (1990). *Konsiller Tarihi, İznik'ten II. Vatikan'a*, (çev. Mehmet Aydın) TTK yay: Ankara.
- Frend, W.H.C. (1952) *The Donatist Church, A Movement of Protest in Roman North Africa*, Clarendon Press: Oxford.
- , (1984) *The Rise of Christianit*, Fortress Press: Philedelphia.
- Foss, C., (1977). "Late Antiquity and Byzantine Ancyra" *Dumbarton Oak Papers* 31, 29-87.
- , (1985). "Ankyra" *Reallexicon Antike und Christentum* I, 448-65, Stuttgart.
- Grant, R.M., (1983). "Religion and Politics in the Council of İznik" *Christian Beginnings: Apocalypse to History*, 1-12, Variorum Reprints: Londra (=Grant, R.M., "İznik Konsilinde Din ve Politika" (Türkçe çev. Turhan Kaçar) *Türkiye Günlüğü* 47, 1997: 130-139).
- Hanson, R.P.C., (1988). *The Search for the Christian Doctrine of God*, T&T Clark: Edinburgh.
- Hefele, C.J., (1871). *A History of the Christian Councils* T&T Clark: Edinburgh. (=Hefele, C.J., *Histoire des conciles*, (Fransızca çeviri notlar ve ekler H. Leclercq, Paris 1907).
- Honigmann E., (1939). "La Liste Originale Des Pères De Nicée" *Byzantion* Tome XIV, 17-76.

- Jones, A.H.M., (1948). *Constantine and the Conversion of Europe*, Londra, (=yeni basım University of Toronto Press: Toronto, Buffalo, Londra 1997).
- Jones, A.H.M., (1964). *The Later Roman Empire 284-602*, Blackwell: Londra (=John Hopkins University Press: Baltimore, 1992).
- Jonkers, E.J., (1954). *Acta Et Symbola Conciliorum Quae Saeculo Quarto Habita Sunt*, Textus Minores vol. XIX, Brill: Leiden.
- Kaçar, T., (1998). "Arius ve Ariuşçulluk (M. 318-381) Dördüncü Yüzyıl Hıristiyanlığının İtikâdi Mücadelesinden Bir Episod" *Türkiye Günlüğü* 53, 115-126.
- Kelly, J.N.D., (1972). *Early Christian Creeds*, Longman: Londra.
- Lane Fox, R., (1986). *Pagans and Christians in the Mediterranean World from the Second Century AD. to the Conversion of Constantine*, Penguin Books: Harmondsworth.
- Liebeschuetz, W., (1997). "The Rise of the Bishop in the Christian Roman Empire and the Successor Kingdoms" *Donum Amicitiae. Studies in Ancient History*, 113-125, (ed. by E. D_browa), Kraków.
- Logan A.H.B., (1992). "Marcellus of Ancyra and the Councils of 325: Antioch, Ancyra and İznik" *Journal of Theological Studies* 43, 428-446.
- Loofs, F., (1924). *Paul von Samosata, Eine Untersuchung Zur Altkirchlichen Literatur und Dogmengeschichte*, J.C. Hinrichs'sche Buchhandlung: Leipzig & Berlin.
- Löhr, A.W., (1993). "A Sense of Tradition: The Homoiousian Church Party" *Arianism After Arius, Essays on the Development of the Fourth Century Trinitarian Conflicts*, 81-100, (ed. by Michel R. Barnes & Daniel H. Williams), T&T Clark: Edinburgh.
- Luibheid, C., (1982). *The Council of İznik*, Galway University Press: Galway.
- Mansi, J.D. (1759) *Sacrorum Conciliorum, Nova Et Amplissima Collectio*, Florentia (=yeni basım Berlin 1901).
- Millar, F., (1971). "Paul of Samosata, Zenobia and Aurelian: The Church, Local Culture and Political Allegiance in the Third Century Syria" *Journal of Roman Studies* 61, 1-17.
- Millar, F., (1977). *The Emperor In The Roman World*, Duckworth: Londra.

- Norris F.W., (1984). "Paul of Samosata: Procurator Ducenarius" *Journal of Theological Studies* 35/1, 50-70.
- Opitz, H-G., (1934a). Athanasius Werke, Dritter Band, Erster Teil, *Urkunden Zur Geschichte Des Arianischen Streites 318-328*, Walter De Gruyter & Co: Berlin & Leipzig.
- Opitz, H-G., (1934b) "Die Zeitfolge des arianischen Streites von den Anfängen bis zum Jahre 328" *Zeitschrift für Neutestamentliche Wissenschaft* 33, 131-159.
- Percival, H.R., (1997). *The Seven Ecumenical Councils of the Undivided Church*, T&T Clark: Edinburgh.
- Stevenson, J. (1987) *A New Eusebius, Documents Illustrating the History of the Church to A.D. 337*, SPCK: Londra.
- Tanner, N., (1990). *Decrees of the Ecumenical Councils*, vol.1, Georgetown University Press: Washington.
- Telfer, W., (1936). "Arius Takes Refuge at Nicomedia" *Journal of Theological Studies* 37, 60-3.
- Trigg, J. W., (1998). *Origen*, Routledge: Londra.
- Ullmann, W., (1976). "The Constitutional Significance of Constantine the Great's Settlement" *Journal of Ecclesiastical History* 27, 1-16.
- Wiles, M., (1996). *Arianism Through the Centuries*, Oxford University Press: Oxford.

The Modal Adverbs *mutlaka* and *kesinlikle* in the Context of Directives and Deontic Modality in Turkish¹ (Yönlendirme Sözeylemi ve Yükümlülük Kipliği Bağlamında *mutlaka* ve *kesinlikle* Kiplik Belirteçleri)

Associate Professor Şükriye RUHİ
Middle East Technical University
Faculty of Education

Abstract: *The study of deontic modality has largely concentrated on the semantics of linguistic forms with little systematic discussion of its connection to pragmatics. This paper aims to sketch a deictic model for describing linguistic form in deontic modality for the purpose of linking linguistic forms to pragmatic usage within a politeness-theoretic perspective. The model is based on the idea that deontic modality may distinguish between deictic centres consisting of the speaker and the 'other.' The model is illustrated in the context of two modal adverbs in Turkish directives, namely 'mutlaka' and 'kesinlikle'. This study examines the adverbs particularly in the expression of prohibition and denial of permission and claims that the differential use of the adverbs may be explained with reference to politeness strategies such that an obligation in Turkish can involve a positive politeness strategy, while a strong prohibition calls for a negative politeness strategy. As such, a positive directive in Turkish can claim common ground by relying on circumstantial support to intensify its meaning (e.g., 'Bunu mutlaka yap'), but a prohibition (e.g., 'Bunu yapma') is a stronger face-threatening act. Prohibition requires an intensification marker that reflects the attitude/judgment of the speaker or others, hence, the grammaticality of 'kesinlikle'.*

Key words: *modal adverbs, deontic modality, directives, politeness theory*

Öz: *Yükümlülük kipliği genellikle anlambilimsel özellikleri bağlamında incelenmiş ve edimbilimsel kullanımla ilgili bağlantısı sistematik bir biçimde kurulmamıştır. Bu yazıda dilsel görünümler ile edimbilimsel kullanımı incelik kuramı çerçevesinde ilişkilendirmek amacıyla yükümlülük kipliği için bir gösterimsel model sunulmakta ve yükümlülük kipliğinin konuşucudan ve 'diğer'den (İng. other) olmak üzere iki ayrı gösterimsel merkezi olabileceği ileri sürülmektedir. Model yönlendirme sözeyleminde 'mutlaka' ile 'kesinlikle' kiplik belirteçleri incelenerek açıklanmaktadır. Çalışmada iki belirtecin kullanımı özellikle yasaklama ve izin vermeme sözeylemlerinde incelenmiş ve Türkçede yükümlülüğün ifadesinin pozitif incelik stratejileri, kesin yasaklamanın ise negatif incelik stratejileri içerebileceği öne sürülmüştür. Türkçede yükümlülüğün güçlendirilmesi (örneğin, 'Bunu mutlaka yap') ortak yargı, bilgi, vb. kaynaklara dayandırılabilirken, yasaklama (örneğin, 'Bunu yapma') daha yüz kızartıcı bir sözeylem (İng. face-threatening act) olarak görünmektedir. Bu nedenle yasaklama konuşucunun tutum ya da yargılarını ifade eden 'kesinlikle' belirteci ile güçlendirilmektedir.*

Anahtar sözcükler: *kiplik belirteçleri, yükümlülük kipliği, yönlendirme sözeylemi, incelik kuramı.*

¹ An earlier version of this paper was presented at the First Manchester Conference on Turkic Languages, The University of Manchester, April 6-7, 1999.

1. INTRODUCTION

The study of deontic modality has largely concentrated on the semantics of linguistic forms with little systematic investigation of its connection to pragmatic usage. The relevance of pragmatic factors to the interpretation of linguistic form has been pointed out in some studies (see, for example, Kocaman 1988); however, the interrelation between linguistic form and pragmatic usage has largely been handled in an ad hoc manner with conflicting results obtained in cross-linguistic research on issues of appropriateness in style (see, Wierzbicka 1985 and Spencer-Oatey 2000 for similar comments). The main reason for the present state of the art in pragmatics is that linguistic analyses in pragmatics, especially those carried out with a politeness-theoretic perspective as developed by Brown and Levinson (1987) have assumed universal strategies of interpretation for linguistic forms. However, data on different languages show that there is no necessary strict correlation between linguistic form and interpretation in context (Wierzbicka, 1991). Given the present state of research, one approach to resolve this problem is to disentangle the semantics of linguistic form from issues relating to pragmatics.

This paper aims to sketch a deictic model for describing linguistic form in deontic modality for the purpose of linking linguistic forms to pragmatic usage within a politeness-theoretic perspective. The model is based on the idea that deontic modality may distinguish between deictic centres consisting of the speaker and the 'other.' The model is illustrated in the context of two modal adverbs in Turkish directives, namely *mutlaka* and *kesinlikle*. The study examines the adverbs particularly in the expression of prohibition and denial of permission and claims that the differential use of the adverbs may be explained with reference to politeness strategies such that an obligation in Turkish can involve a positive politeness strategy, while a strong prohibition calls for a negative politeness strategy. As such a positive directive in Turkish can claim common ground by relying on circumstantial support to intensify its meaning (e.g., *Bunu mutlaka yap* – lit., 'do this definitely', 'You must absolutely do this/Do do this'), but a prohibition (e.g., *Bunu yapma* – 'Don't do this') is a stronger face-threatening act. Prohibition requires an intensification marker that reflects the attitude/judgement of the speaker or others, hence, the grammaticality of *kesinlikle*.

Sections 2 and 3 in the paper discuss the semantics of negation and theoretical orientations in deontic modality, and propose a framework for studying deontic modality based on Frawley's (1992) model of deictic centres in modality. Section 4 examines the distribution of the modal adverbs and compares the various expressions of prohibition and denial of permission in terms of politeness strategies. The conclusion draws attention to the insights to be gained from studying linguistic form and politeness strategies independently to arrive at a better understanding of the two inter-related systems.

2. NEGATION IN DEONTIC MODALITY

In Ruhi et al (1997), the usage of the modal adverbs *mutlaka*, *kesinlikle*, *herhalde*, *galiba*, and *belki* with tense, aspect, modality markers (henceforth, TAM markers) was studied in the domain of epistemic modality. It was noted that *mutlaka* and *kesinlikle* function differentially, the former being inferential and the latter indicating confidence, hence a marker of subjectivity (1b and c below):

- 1 a Bunu yapabilirsin
This-acc do-abil-2. p sing
'You can do this'
- b *Bunu mutlaka yapabilirsin
This-acc definitely do-abil-aor-2. p sing
- c Bunu kesinlikle yapabilirsin
This-acc definitely do-abil-aor-2. p sing
'You certainly can do this'

In its deontic reading, (1a) is deontic possibility, namely, permission. The permission, though, is expressed through a marker of ability and willingness – which involves an assessment of the addressee's capabilities and attitude ². In other words, the utterance is formulated from the point of view of the addressee. In such cases we observe that *kesinlikle* appears as the appropriate marker to strengthen the propositional content. The adverb, then, is a marker of the speaker's subjective evaluation of the propositional content. On the other hand, *mutlaka* is appropriate for strengthening propositions deriving from forces in the sociophysical world and does not necessarily relate to what may be the speaker's evaluation of a situation. Hence, it is in conflict with subjective evaluation. Summarising Sweetser's view, Frawley (1992: 427) explains that

[w]hen a barrier and force are in the sociophysical world, we get root modality, with notions of obligatory and permitted action and ability to execute actions. But when barrier and force are in the notional/informational world, we get epistemic modality, as in the case of strong epistemic judgment, for example, which expresses an inference about the likelihood that an event will 'move' across the barrier into realisation: that is, achieve abstract factual status. Here we get cognitive force and dynamics.

Sweetser argues there is a similarity in surface forms in modality (in this case, the verbal markers) because they have the same semantic content, but apply to different domains.

² Kerslake (1996: 91) notes that the combination of the ability marker and the aorist is ambiguous and has three modal readings: deontic, dynamic, and epistemic. Since this three-way distinction does not affect the main argument in the paper, only deontic and epistemic modality will be considered.

In this study permission is subsumed under the category of directive speech acts since the direction of fit for the act is "world-to-word" as in requests and commands (Searle, 1976: 4). However, the difference with commands and requests is that it is frequently uttered as a second turn in the adjacency pair.

Thus, Ruhi et al (1997) argued that *mutlaka* is basically deontic, with its epistemic necessity meaning emerging as a metaphorical extension of deontic necessity deriving from sociophysical circumstances.

In Turkish, *mutlaka* and *kesinlikle* emerge in different forms of sentences. While it is possible to intensify an imperative or an obligation with *mutlaka* (2a and 2b below), a negative imperative and obligation (in Palmer's (1995) terms 'necessary not') or denial of permission ('not possible') is qualified with *kesinlikle* (3c i and 3d below). There is also a difference in word order variation. The former adverb can occupy the post-predicate position, a position that allows for the presence of markers related to the interpersonal function of language (Zimmer 1986; Ruhi 1994). However, *kesinlikle* is ungrammatical in this position (3c.ii below).

- 2 a i Ben-i mutlaka ara
I-acc definitely call-Ø
'Do call me'
- ii Ben-i ara mutlaka / Ara ben-i mutlaka
I-acc call definitely/ Call I-acc definitely
- b Ben-i mutlaka ara-malı-sın
I-acc definitely call-nec-2.p sing
'You must definitely call me'
- c *Beni mutlaka ara-ma
I-acc definitely call-neg-Ø
- d *Bun-u mutlaka yap-a-ma-z-sın
This-acc definitely do-abil-neg-aor-2.p sing
- 3 a i ? Ben-i kesinlikle ara
I-acc certainly call-Ø
- b Ben-i kesinlikle ara-malı-sın
I-acc certainly call-nec-2.p sing
'You must definitely not call me'
- c i Ben-i kesinlikle ara-ma
I-acc definitely call-neg-Ø
'Do not call me on any account'
- ii *Ben-i ara-ma kesinlikle³
I-acc call-neg-Ø definitely

³ In epistemic modality, *kesinlikle* can move to the post-predicate position as in 'Eve gitmiştir kesinlikle' (He/she definitely must have gone home) to mark the strength of the speaker's assertion; however this does not seem to be possible in deontic utterances.

We may add prohibition in French, too, to this list: 'Vous ne pouvez pas parler' (lit., You cannot sleep). In all three cases noted by Palmer, we see the use of the negation of possibility markers as expressing 'necessary-not'.

Palmer (1995: 470) accounts for the irregularity of necessary-not forms as dependent on two factors:

1. they are very commonly used forms, much more common than not-necessary
2. the scope of the negation is not accurately indicated by the grammar (I don't think he'll come = I think he won't come)

But these factors do not explain why different modal markers should be used in the above languages, in the denial of permission and prohibition.

Quoting from Lyons (1977:824, 793), directives "impose upon someone the obligation to make a proposition true (or refrain from making it true) by bringing about (or refrain from bringing about) in some future world the state-of-affairs that is described by the proposition." In Searle's (1976) definition of illocutionary acts, this means that directives have a "world to words fit" relationship, which makes the propositional content non-factual.

In this sense negation in directives is not negation of the propositional content since such utterances are 'irrealis' in nature. They share with standard metalinguistic negation the expression of speaker attitude to features of the context and the proposition like in the expression 'He didn't speak, he mumbled' (Horn 1985). Frawley (1992: 432) too notes that "the negative particle in prohibition is not descriptive negation ... it does not deny the truth of propositional content." Denial of permission and prohibition are types of metalinguistic negation since they "reject aspects of context" and are, thus, non-truth-conditional. This feature puts such utterances in the contextual domain, not the propositional domain.

As mentioned above, deontic modality is non-factual. Therefore, there should not be a distinction between uttering a *necessary* and *necessary-not* directive, since both are 'irrealis' and express a desirable state in the world. In his discussion of the various forms expressing irrealis in languages, Chafe (1995) marks negation as one such form available in languages. It could be that a prohibition (*necessary-not*) is stronger on the irrealis scale than a positive directive (*necessary*), indicating a stronger subjectivity in meaning due to its encoding of speaker suppositions to a greater extent than is the case in positive directives. This may be one reason why *kesinlikle* is the appropriate modal adverb in negation of necessity or possibility in Turkish. In other words, while a positive directive appeals to the context-of-situation to justify its utterance, a negative directive cannot and requires a modal adverb that encodes subjective meaning. It is probably because of its encoding subjective meaning that *kesinlikle* occurs in the expression of negative directives.

An implication of such an outlook is that deontic modality may distinguish between one that emerges from the 'self' to the 'other' and one that emerges from the 'other' even

though deontic modality is considered to be essentially 'other' and 'goal-oriented' (cf. Lyons, 1977; Frawley, 1992). Hence, it is intuitively correct to assume that features of the interaction should influence the use of forms in modality. That deontic modality can distinguish between such features of the context underlies the distinction in English, for example, between subjective and objective necessity or between 'self' and 'other':

- | | | |
|---|--------------------------------------|-------------------------------|
| 6 | You may <i>have</i> to leave earlier | You <i>must</i> leave earlier |
| | You <i>can</i> smoke | You <i>may</i> smoke |

In Lyons' (1977) words "have to and can dissociate speaker from obligation and permission." If we re-orient investigation of modality in terms of speaker-hearer relations, it might be possible to arrive at generalisations on how languages codify negation in modality and account for the above-mentioned irregularity in form and meaning. For this purpose, I now turn to related theoretical aspects of the topic.

3. THE SPEAKER-HEARER RELATION IN MODALITY

In a study on *néng* (Eng. can) in Mandarin, the use of which is explained as "the semanticization of *challenge*", Guo (1995: 228) draws attention to Givon's observation on TAM systems "as discourse-pragmatic features" that "play a crucial role ... in indicating their time/truth/certainty/probability modalities vis-à-vis the speaker-hearer contract" (original emphasis). It is argued that

previous approaches [to modality] have failed to recognise the crucial interpersonal function of speaker involvement. Concern has traditionally been with the relationship between speaker and proposition, rather than with that between speaker and addressee, with the proposition serving as a means of actualising the latter relationship.

Within this perspective, the semantics of modality is better sought in the domain of intentionality and the dynamics of the interpersonal use of language.

A scheme proposed by Frawley (1992: 413), which is based on the idea that the semantics of modality can be conceptualised in terms of deixis, is insightful in describing such relationships. Frawley argues that both epistemic and deontic modality can be analysed as instances of deixis. For epistemic modality, he develops a deictic scale in two semantic categories – source of knowledge and strength of knowledge – with the self and others as centres of deixis. Below is the deictic scale developed by Frawley:

Source of knowledge

Self

From

To

Strength of knowledge

scaled categories of inference

necessary > possible

scaled categories of sensation

visual > auditory > other sense > feel

Other

From	scaled categories of external information quote > report > hearsay > other
To	scaled categories of participants other > all else

He argues that a similar type of deictic scheme is applicable to deontic modality, though admittedly, this would be different from that of epistemic modality.

Frawley (1992:421) posits that in deontic modality the reference world is the centre, and that the expressed world is always away from the reference world into some future. He observes that there is remoteness in deontic modality: "The likelihood of the emergence of the expressed world is a function of the connection of the reference world and the expressed world and the speaker's judgment thereof." Such an analysis takes knowledge as the basis for deontic modality. However, it is reasonable to argue that belief and action-theoretic notions are more fundamental in deontic modality. One would expect scales of the expression of the strength of the realisation of the expressed world to emerge as a factor of self and other (individual and all other) power relations and the actualisability of the expressed world within the context-of-situation. This perspective on deontic modality would provide a coherent framework for analysing the modality given the fact that a crucial factor in interpreting deontic utterances is not just the reference world in terms of facts (that is, the world as it is at a given time - 'realis') but speaker-hearer relations in terms of social distance and power relations along with their connection to the desires, wishes, intentions, attitudes, and judgements of the speaker and the addressee. The centres of deixis in deontic modality, then, would also include the self and other. There is remoteness regarding the reference world and the expressed world; however, these are issues independent of the interpersonal relationship and are related to assessment of the actualisation and the degree of realisability of propositions. We observe such features in pre-sequences to requests:

- Senden bir şey isteyebilir miyim? *Can I ask something of you?*
- Ne istediğine bağlı *It depends on what you want*

That role relationships are crucial in interpretation of utterances is clear from the frequently noted fact that while anyone can utter a command, giving permission is 'allowed' only if the speaker is in a position to give or deny permission (Lyons 1977). The following utterance would be interpreted as a directive to leave and not a permission to leave under appropriate social circumstances such as when uttered by an army officer to a lower rank:

- Çık-abil-ir-siniz *You may leave*
go out-abil-aor-2.p pl

Similarly, in English one might say ‘You may leave’ and really mean ‘Please, leave’ or ‘You must leave now.’ Another indication of the importance of the speaker-hearer relation is evident from the fact that, although deontic modality is directed to the future, it is possible for languages to encode a directive with past TAM markers. Turkish, for instance, allows the use of past markers in very polite directives and offers:

- 7 a Otur-ma-z mı -ydı-nız?
sit-neg-aor Q-past-2.p pl
‘Wouldn’t you like to take a seat?’
- b Şu-na bir bak-ma-z mı -ydı-nız?
This-dat one look-neg-aor Q-past-2.p pl
‘Wouldn’t you take a look at this?’
- c Şu-nu bir oku-sa-ydı-nız daha fazla yazar-ı suçla-ma-dan.
This-acc one read-opt-past-2. p pl more writer-acc blame-nom-abl
‘You should just read this before continuing to blame the writer’

Such use of the markers indicates that deixis in deontic modality can mark remoteness of the expressed world as well as distance in speaker-hearer relations. Spanish, too, allows for the imperfective in expressing obligation (Frawley 1992) ⁴:

- 8 deb - ias ir
ought Imperfect,2.p to go
You were obliged to go, more literally, you oughted to go

Making use of Frawley’s (1992) scales of epistemic modality, I propose the following deictic centres for deontic modality (strength of necessity or possibility, and the self and other). The choice of form would depend on the type of interpersonal relationship and topic of the directive ⁵.

⁴ Palmer’s (1986: 100) observation, then, that there are no past tenses in deontic modality may have been an early generalisation since the approach does not take into consideration the pragmatics of modality.

⁵ The strength of the scales has not been indicated as they are beyond the scope of this study. I do not discuss degrees of the realizability of the proposition in this paper either, although they are relevant to the scales, but they can be studied through the deictic distance as indicated by tense, aspect and modality markers and lexical expressions.

Deictic centres in deontic modality (adapted from Frawley 1992)

<i>Direction</i>	<i>Source of necessity or possibility</i>
<i>From Self</i>	needs, desires, intention, attitudes, judgements
<i>From Other</i>	(addressee, individual/all others, societal norms) needs, desires, intention, attitudes, judgements, abilities, obligation
<i>From Self and Other</i>	needs, desires, intention, attitudes, judgements, abilities, obligation

Unlike deixis in epistemic modality, utterances involving deontic modality are always expressed toward an addressee; therefore, the direction from the deictic centre can only be away from the centre. Following the scales above, for example, the utterance ‘Gelmeni istiyorum’ (I want you to come) would be an utterance stemming from the self’s wishes. On the other hand, child language utterances that one frequently observes in Turkish such as ‘X kızar mı?’ (Would X get angry?) would be indirect requests for permission deriving from attitude of the other. Similarly, a hint like ‘X ne der?’ (What would X say?) in adult speech incorporates other’s judgements, and would be interpretable as an indirect prohibition. That a directive speech act can incorporate intentions and attitudes deriving from the addressee as a coercive force is evident in indirect acts such as hints ‘Bunu yapmayı hep istemişsindir’ (You always wanted to do this). There would be predictable differences in the grading of the scales depending on cultural norms of interpersonal relationship roles (i.e. collectivism vs. individualism, ingroupness conceptions, intimacy degrees, and other such sociolinguistic variables). Thus, for example, the use of first person plural optative forms in directives would be formulated from the self-other perspective as markers of positive politeness in Turkish (e.g., ‘Sırayı bozmayalım beyler’).

3.1. Politeness Theory and Directives

As mentioned in the introduction my reason for proposing the scales above and not directly appealing to Politeness Theory is to track the relation between face phenomena and language specific speech act realisations independently of each other. There is a need for a semantic scheme that would show the relations between the linguistic form chosen and its interaction with speaker and hearer roles in the context of situation.

With these considerations in mind, I now look into the strategies that Brown and Levinson (1987: 65-69) put forward. Brown and Levinson make a distinction between positive and negative politeness strategies in linguistic behaviour:

Positive politeness:

1. claim common ground
2. convey that S(peaker) and H(earer) are corporates

Negative politeness:

1. be conventionally indirect
 - a. don't presume/assume
 - b. don't coerce H
 - c. communicate S's want not to impose in H
 - d. redress other wants of H
2. off record

Directives are face-threatening acts in the theory since they impose restrictions on the need of the individual to act regardless of the demands of the other. In other words, directives threaten the negative face of the addressee. On the other hand, directives are threatening to the face of the speaker, too. First, the fulfilment of the expressed proposition could put the speaker in debt toward the addressee and threaten his/her negative face. Second, a possible refusal of the hearer to comply would threaten the positive face of the speaker since the utterance of a directive implies that the speaker views himself/herself and the addressee as corporates. This suggests that an investigation of the same speech act in positive-face oriented linguistic behaviour would give a different analysis. Positive face demands generating feelings of ingroupness and viewing participants as corporates in interaction. This could mean that a directive may not be regarded as negative face-threatening for the speaker or the addressee, but encode solidarity owing to underlying assumptions such as the existence of common interests and the willingness to cooperate.

Based on the distribution of *mutlaka* and *kesinlikle*, I propose the following strategies: An imperative or statement of obligation in Turkish involves a positive politeness strategy, while a prohibition calls for a negative politeness strategy in uttering prohibitions and denial of permission with intensification markers. A positive directive in Turkish can claim common ground by relying on circumstantial support to intensify its meaning, but a prohibition is considered a stronger face-threatening act, which requires a strategy that presents the demand in the directive from the point of view of the speaker when an intensification marker is used. The details for this and how they are related to negation of deontic necessity and possibility are worked out in the following section, but I would like to present variations of one dialogue to support the point that languages vary in their assignment of weightiness to linguistic forms that have similar propositional content. Let us suppose that daughter (D) expresses her intention to go to the disco and mother (M) responds in the ways indicated below:

D		Anne diskoya gidicem	<i>Mom, I'm gonna go to the disco</i>
M	(a)	Gitme	<i>Don't [don't go]</i>
		go-neg	
D		Ama anne	<i>But Mom</i>
M	(b)	Gidemezsin	<i>You can't go</i>
		go-neg-aor-2. p sing	

Utterance (a) is perceived as less inhibiting and imposing than (b) by native speakers of Turkish. If we compare the dialogue above with the version below, we observe that the imperative is the most neutral form of expressing a directive in Turkish, as Palmer remarks (1986: 29-30) for languages in general. The imperative would be placed in between the bald-on record refusal expressed with 'hayır' (no) (c below) and the denial of permission regarding strength of imposition:

D		Anne, diskoya gidebilir miyim?	<i>Mom, can I go to the disco?</i>
M	(c)	Hayır	<i>No</i>
D		Ama anne	<i>But Mom</i>
M		Gidemezsin dedim	<i>You can't go</i>

4 mutlaka AND kesinlikle IN DIRECTIVES

4.1. Distribution

Both *mutlaka* and *kesinlikle* indicate the strength of the speaker's assertion that the proposition regarding the expressed world be realised. I would not say that they alone indicate the speaker's commitment or involvement in the proposition, since they interact with the form of the directive in this respect. The adverbs naturally appear only where the directive structure allows for strong assertion (see 9, 10, 12, 13, 14, and 15 below). So, for example, the adverbs are infelicitous with urge or willingness forms such as 'yap-sa-n' (do-opt-2.p sing) and question form requests 'yap-ar mı-sın' (do-aor Q-2.p sing). We see that *mutlaka* is used in strengthening propositions both in obligations and imperatives, while *kesinlikle* occurs with 'necessary-not' meaning, permission (*possible*), and denial of permission (*not possible*).

<i>necessary</i>	9	yap-malı-sın do-necc-2.p sing <i>You should do (this)</i>	mutlaka/kesinlikle (henceforth, m and k); obligation
		yap-ma-n gerek/gerek-iyor do-nom-2.p sing necessary/necessary-prog <i>It is necessary that you do (this)</i>	" "
		yap-mak zorunda-sın do-inf obligation-2.p sing <i>You are obliged to do (this)</i>	" "

In expressing obligation (grammatically marked by the necessitative marker, -mEII) the modal adverbs enable the rendering of the distinction between necessity originating from self and that from other. The necessitative in Turkish does not distinguish between objective and subjective necessity. While *mutlaka* presents the predicated act as deriving from external obligation, *kesinlikle* focuses on the speaker's attitude that the act be accomplished (cf. 6 above for the distinction in English).

Interesting cases indicating the modal differences between the adverbs besides negation occur in the following structures in imperatives (*necessary*) and permission (possible). With performative verbs, *kesinlikle* is appropriate, while *mutlaka* is ungrammatical:

<i>performative</i> (<i>imperative</i>)	10	bunu (* m/k) yap-ma-n-ı emred-iyor-um this-acc do-nom-acc order-prog-1. p sing <i>'I order you to do this'</i>
--	----	--

The performative *emret-* is a speaker-oriented verb, and therefore, is in semantic clash with *mutlaka*; *kesinlikle* here indicates the strength of the commitment of the speaker to his/her proposition. On the other hand, the formulation of a directive deriving from expression of need allows for use of both adverbs (11 below). While *mutlaka* focuses on the objective need that the expressed world be realised, *kesinlikle* focuses on the speaker's desire that the act be performed. In other words, since *iste-* (want) is interpersonally (self-other) oriented, it can be qualified with *kesinlikle*. But *emret-* derives from the power that the speaker has in accordance with the rights a particular social context confers upon him/her; therefore, qualification with *mutlaka* creates a tautology:

performative 11 bunu (**m/k**) yap-man-ı isti-yor-um
(*desire*) this-acc do-nom-acc want-prog-1.p sing
'I want you definitely to do this'

In this context, a comparison with a directive that has the form of propositional content (Huls, 1987), 'bu şöyle yapılır' (Eng. This is how it's done) is revealing. The aorist and the presence of the impersonal passive morpheme carries the sense of expressing the proposition as a matter of fact, leading to the utterance's being interpreted with its epistemic meaning of judgemental confidence (Note that the impersonal passive with the necessitative marker also has a propositional content form.) Hence, it requires *kesinlikle* in the strengthening of the proposition:

12 (böyle/şöyle) yap-ıl-ır ***m/k**
Like this do-pass-aor

The marking of strength with the simple imperative is more appropriate with *mutlaka*, which underscores the meaning of *mutlaka* as being primarily deontic in meaning:

13 yap **m/?k**
do-Ø

In the expression of permission with the compound abilitative and the aorist, *-Ebilir*, the expression of strength of belief of the speaker can only be directed to the strength of his/her knowledge of the addressee's ability, and not to the self-other relationship – hence, the use of *kesinlikle*. The same form under the epistemic reading can be strengthened with *mutlaka*, but in this case the adverb strengthens the speaker's belief in the addressee's capacity to actualise the expressed world (16a and b below). In other words, it indicates judgemental confidence (Ruhi et al 1997). This shade of meaning is also present in (12) above:

14 a yap-abil-ir-sin ***m/k** *deontic, possible*
do-abil-aor-2.p sing
You may do (this)

b yap-abil-ir-sin **m/k** *epistemic, ability*
You can do this

Regarding the expression of personal assessment with lexical expressions, *mutlaka* and *kesinlikle* exhibit different behaviour. The expression that includes the bound form –*ce*

(*bence*) (Eng. in my opinion), is grammatical with both *mutlaka* and *kesinlikle*. In contrast, *kesinlikle* is compatible with the lexical, non-bound expression *bana göre* (Eng.: lit., to my view). This corroborates Bybee et al's (1995: 240-2) findings that non-bound modal markers tend to be agent-oriented modality expressions, thus allowing for the directive to be uttered from the perspective of the addressee. (15) and (16) below exemplify the distinction:

- 15 a Bence bunu mutlaka yapmalısın *In my opinion you must definitely do this*
b Bence bunu kesinlikle yapmalısın
- 16 a ??Bana göre, bunu mutlaka yapmalısın
b Bana göre, bunu kesinlikle yapmalısın

The previously mentioned difference in word order variation between *mutlaka* and *kesinlikle* suggests that the latter adverb does not incorporate speaker-hearer relational meaning (2a, ii and 3c, ii above, repeated here as 18a and b):

- 18 a Beni ara mutlaka *Do call me/You must definitely call me*
b *Beni arama kesinlikle
c ?Mutlaka beni ara
d ??Kesinlikle beni arama

The neutral position for these adverbs is the immediately pre-verbal position. But while *mutlaka* can take the whole proposition in its scope in the post-predicate position, *kesinlikle* is restricted in its syntactic position and takes the verb as its scope. In sentence initial position, too, *mutlaka* is slightly more grammatical than *kesinlikle*. This difference indicates that although the modal adverbs appear to be semantically similar, they act on different levels of the utterance ⁶.

⁶ G. Aygen-Tosun (p.c.) remarks that the difference in the behaviour of the adverbs might be connected to negative polarity. While this could be the case in negation, it would not explain why deontic possibility requires propositional strengthening with *kesinlikle* as in 'Kesinlikle gidebilirsin' (You may certainly go). In terms of the 'attenuation of the factual status of the content of the proposition' (Frawley 1992: 406), a possibility is higher on the realis scale than a prohibition, which is strongly irrealis in modality. One would thus expect *mutlaka* to be grammatical in the above utterance if the difference could be accounted through negative polarity. The same argument is also valid in the case of conditional utterances and questions. Conditionals and questions decrease the factuality of utterances (Frawley 1992: 405), hence *kesinlikle* would be expected to occur in such utterances. However, we observe that while *kesinlikle* is ungrammatical in conditionals, it can occur in questions:

- Bunu kesinlikle/mutlaka yapman gerekiyor mu? *Do you definitely have to do this?*
Bunu kesinlikle/mutlaka yapması gerekiyor mu? *Did s/he definitely say that?*
Bunu kesinlikle yaptı mı? *Did s/he definitely do that?*

(The reason why *kesinlikle* is the only available adverb in the second sentence is related to the fact that the proposition may be marked for judgemental confidence, not deontic modality.)

The essential meaning of *kesinlikle* as referring either to speaker or hearer intentions or attitudes is revealed in the dialogue below:

- 19 A Beni tehdit mi ediyorsun? *Are you threatening me?*
 B Kesinlikle/*Mutlaka *Absolutely/*Certainly/*Definitely*

Based on the discussion above, it is possible to arrive at these conclusions: *mutlaka* marks directives emerging from the self and other assessment of obligation; *kesinlikle* presents a directive as emerging from the evaluation of the speaker's assessment of a necessity or the addressee's capabilities. The table below summarises the structures where the adverbs are appropriate:

<i>Direction</i>	<i>Linguistic form</i>	
<i>From Self</i>	<i>Imperative:</i>	
	yap-	m/?k
<i>From Self or Other</i>	<i>Necessary:</i>	
	<i>Obligation:</i>	m, k
<i>From Self</i>	<i>Performative:</i>	
	emret-	k
	<i>Non-performative:</i>	
	iste-	m/k
<i>From Other</i>	<i>Propositional content:</i>	
	yap-ıl-ır	k
	<i>Necessary-not:</i>	
<i>From Self or Other</i>	yap-ma-malı-	k
<i>From Other (addressee)</i>	<i>Possible:</i>	
	yap-abilir-sin	k
	<i>Not-possible:</i>	
	yap-a-maz-sın	k

4.2. Prohibition, Permission, and Denial of Permission in Turkish and Other Languages

Turkish is different from Chinese, German, and Bahasa Malaysia in that, unlike the latter group of languages for which the only available forms of prohibition are *not-possible*, Turkish can employ the negation of necessitative form or the imperative for prohibition. The only difference observed is in the use of the modal adverbs *mutlaka* and *kesinlikle*, which suggests that a prohibition and a positive imperative are speech acts of different weights.

Prohibitions to act are more face-threatening acts in that they impose a restriction on the addressee's options (cf. Rohrbaugh 1997). However, positive directives add to the addressee's obligations to act. It does not necessarily follow that they always impose a restriction on one's options in actions. This would explain why *kesinlikle*, which appears to be a speaker-oriented modal adverb is the appropriate form in Turkish, stressing as it were the speaker's commitment to a proposition.

The appearance of possibility modal markers in other languages can also be explained by the factor of not imposing the self's will on the addressee. The option, then, in these languages is to appeal to the addressee's possibility or ability to act. These formulas for *necessary-not* would be putting the force not to act in the external realm of modality, thereby focusing on circumstances external to the speaker in justifying the utterance of the directive. This would mean that *necessary-not* in the deictic scale is reversed, so to speak, in terms of the direction to act. The negation of possibility puts the source of the obligation not on the speaker, but on the hearer as forming the justification for issuing the directive.

However, whether or not this is a less coercing strategy in linguistic behaviour changes across languages. Since it appeals to the addressee's situation, it does appear to be a negative-face strategy in the standard sense. In terms of the strategies outlined by Brown and Levinson (1987), I would say that the objective presentation of the directive lessens the direct expression of the imposition created by the speaker on the addressee. However, encoding the prohibition by appealing to the addressee's abilities decreases the addressee's options to act (Rohrbaugh 1997). Hence, from the addressee's point-of-view, the negation of possibility would be interpreted as a more imposing utterance in Turkish than expressing the same directive as *necessary-not*. To exemplify this, let us compare the following utterances in Turkish and English:

(m/?k) Git	Go	(*m/k) Gitme	Don't go
(m/k) Gitmelisin	<i>You must go</i>	(*m/k) Gitmemelisin	<i>You mustn't go</i>
(*m/k) Gidebilirsin	<i>You may/can go</i>	(*m/k) Gidemezsin	<i>You can't go</i>

In Turkish, the 'not-possible' (denial of permission) forms lack the appeal to speaker-hearer cooperation in meaning. Hence, they are more threatening to the negative-face of the addressee. The positive imperative is neutral in terms of imposition and can appeal to self, other, and external circumstances to strengthen its proposition, which explains why *mutlaka* emerges as the more appropriate modal marker.

5. CONCLUSION

The above discussion suggests that deontic modality requires a consideration of speaker-hearer context in analysing forms in terms of weightiness of the act and ensuing politeness degrees. Though a minor aspect of the grammar of the language, the case of strengthening of a prohibition or a denial of permission with *kesinlikle* in Turkish

suggests that degrees of strength in deontic modality may be described in the semantics of the language with reference to deictic centres of expressing intentionality in the language. Regarding the adverbs, it was observed that *kesinlikle* appeals to the speaker's judgement of what is desirable and possible in the world in deontic modality, while *mutlaka* is grammatical in directives that take the self and other relationship as deictic centres for strengthening the desirability of the expressed world.

Following such an approach based on deictic centres in the semantics of modality, it is possible to develop a method to analyse degrees and kinds of politeness in the language regarding linguistic forms. The deictic scale, for example, would show the difference between 'yap-sa-n' (do-opt-2 p sing) and 'yap-iver' (do-acc-give; 'just do it, won't you') as differing in terms of the wish of the speaker, hence, self-oriented as opposed to the hearer-oriented expression of the directive with the latter formula. Discussions as to which forms are considered to be more polite or which forms would be positive or negative-face oriented would then be considered in the study of the particular language.

Abbreviations

abil	abilitative
abl	ablative
acc	accusative
aor	aorist
k	kesinlikle
m	mutlaka
nec	necessitative
neg	negative particle
nom	nominalizer
opt	optative
p	person agreement marker
sing	singular
pl	plural
pass	passive
Q	question particle
Ill-formedness markers:	
*	unacceptable
?, ??	borderline acceptability

REFERENCES

- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987).** *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. Perkins, R. and Pagliuca, W. (1994).** *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world.* Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, W. (1995).** The realis-irrealis distinction in Caddo, the Northern Irouquoian languages, and English. In J. Bybee and S. Fleischman (eds.), *Modality in grammar and discourse*, 349-365. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Frawley, W. (1992).** *Linguistic semantics.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guo, J. (1995).** The interactional basis of the Mandarin modal néng 'can.' In J. Bybee and S. Fleischman (eds.), *Modality in grammar and discourse*, 205-238. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Horn, L. (1985).** Metalinguistic negation and pragmatic ambiguity. *Language* 61 (1), 121-174.
- Huls, E. (1987).** Directives in Turkish. In H. E. Boeschoten and L. Verhoeven (eds.), *Studies on modern Turkish*, 242-258. Tilburg: Tilburg University Press.
- Huls, E. (1988).** Politeness phenomena in the directives used by Turkish migrant families in the Netherlands. In Sabri Koç (ed.), *Studies on Turkish linguistics*, 1-25. Ankara: METU.
- Kerslake, C. (1996).** The semantics of possibility in Turkish. In Bengisu Rona (ed.), *Current issues in Turkish linguistics*, 85-103. Ankara: Hitit.
- Kocaman, A. (1988).** Modality in the Turkish discourse. In S. Koç (ed.), *Studies on Turkish Linguistics*, 463-468. Ankara: Middle East Technical University.
- Lyons, J. (1977).** *Semantics, Vol. II.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1986).** *Mood and modality.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1995).** Negation and the modals of possibility and necessity. In J. Bybee and S. Fleischman (eds.), *Modality in grammar and discourse*, 453-471. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Rohrbaugh, E. (1997).** *Scalar interpretation in deontic speech acts*. New York and London: Garland Publishing.
- Ruhi, Ş. (1994).** Observations on the function of the post-predicate position in Turkish. *Journal of Turkology* 2(2), 205-223.
- Ruhi, Ş., Zeyrek, D. and Osam, N. (1997).** Türkçede kiplik belirteçleri ve çekim ekleri üzerine bazı gözlemler. In K. İmer et al (eds.), *Dilbilim araştırmaları*, 105-111. Ankara: Kebîkeç Yayınları.
- Searle, J. (1976).** A classification of illocutionary acts. *Language and Society* 5: 1-23.
- Spencer-Oatey, H. (ed.). (2000).** *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London and New York: Continuum.
- Sweetser, E. E. (1990).** *From Etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (1985).** Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics* 9: 145-178.
- Wierzbicka, A. (1991).** Cross-cultural pragmatics: *The semantics of human interaction*. New York: Mouton de Gruyter.
- Zimmer, K. (1986).** On the function of the post-predicate subject pronouns in Turkish. In A. Aksu-Koç and E. Erguvanlı (eds.), *Türk dilbilimi konferansı bildirileri*, 195-206. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı

Prof.Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi

Öz: *Bu çalışmada "Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı" başlığı altında, özellikle Türkiye'den göçün kırkinci yılında, Almanya'daki ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin Türkçeyi anadili olarak öğrenmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gösterilen çabalarda Türkçenin anadili olarak etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın girişten sonraki ilk bölümünde, Almanya'daki vatandaşlarımızın Türkçe kullanımı, ikinci bölümünde Almanya'da anadili ile ikinci dil öğretimi ve kültürleşme süreci arasındaki ilişkiler, üçüncü bölümünde anadili gelişimi ile okul başarısı arasındaki ilişki, dördüncü bölümde anadilinin gelişimini ve toplumsal uyumu etkileyen okul dışı unsurlar üzerinde durulmuş, son olarak da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının toplumsal uyum sağlamaları ve buldukları ülkede aldıkları eğitimi başarı ile sürdürebilmeleri konusunda alınabilecek önlemler öneri olarak sıralanmıştır.*

Anahtar sözcükler: *Birinci dil, anadili, Almanya'da Türkçe, Türkçe kullanımı, ikinci dil edinimi.*

The Use of Turkish as the Mother Tongue in Multicultural Settings in Germany

Abstract: *This study investigates how the second and third generation Turkish immigrants in Germany learn their first language (L1), and how their L1 knowledge contributes to their attempts to adjust themselves to the society they live in. Section one focuses on the way Turkish citizens in Germany use Turkish. Section Two explains the relationship between acculturation and first&second language teaching in Germany. In Section Three, the correlation between L1 development and academic achievement is discussed. Section Four focuses on the external factors affecting L1 development and social adjustment. Finally, Section Five includes a number of suggestions on how to sustain social adjustment of Turkish children in Germany and how to help them maintain academic success in the school system of Germany.*

Key words: *First language, mother tongue, native language, Turkish in Germany, use of Turkish, second language acquisition*

1. GİRİŞ

2001 yılının sonuna doğru Türklerin Almanya'ya işçi olarak gelişlerinin kırkınıcı yılı değişik etkinliklerle kutlandı. Bu yılın bir başka özelliği de Avrupa Parlamentosunun bu yıl Avrpa'da diller yılı olarak kabul etmesiydi.

İşçi göçünün başlamasından sonra aradan geçen kırk yıllık sürenin sonunda Almanya'da yaşayan Türklerin sayısı, 2,05 milyona ulaşarak ülkedeki toplam yabancıların % 28'ine ulaştı (BBfA, 2000, s. 7). Bu sayıya göre, Almanya'da Türkçeyi anadili olarak konuşan insanların sayısı, kimi Avrupa dillerini anadili olarak konuşanların sayısından daha fazla. Kısaca söylemek gerekirse, Almanya'da anadili olarak kullanılan Türkçe Avrupa diller topluluğu içinde gözden uzak tutulamayacak bir dil konuma geldi (Bkz.: Yakut 1983, s. 95). Artık hemen bütün kentlerdeki cadde ve sokaklarda Türkçe konuşan bir kişiyile karşılaşmak, bir iki cümle Almanca dışında, günlük yaşamı tamamen Türkçe konuşarak sürdürmek hiç de güç değil.

Bu gerçekten yola çıkarak, bu çalışmada Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yaşayan Türklerin özellikle ikinci, üçüncü kuşak çocuklarının içinde yaşadığı çok dilli ortamlarda anadili edinimi / kullanımı ile bu durumu betimleyen nedenler üzerinde durulacaktır.

2. ALMANYA'DAKİ TÜRKLERİN KONUŞTUĞU TÜRKÇE

Almanya da dahil olmak üzere, Avrupa ülkelerinde yaşayan vatandaşlarımızın anadili olarak kullandığı Türkçe, vatandaşlarımızın bu ülkelere daha çok kırsal kesimden göç etmiş olmaları ve vatandaşlarımızın Türkiye'de konuşulan Türkçenin geçirdiğı gelişimi izleyememeleri gibi nedenlerden dolayı, ölçünlü (standart) dil olmayıp; her bir vatandaşımızın geldiğı yörenin genel karakteristik yapısını yansıtmaktadır.

Öte yandan son yıllarda uydu veya kablo üzerinden yayın yapan TRTint, Kanal-D, Show TV, interStar, ATV, Kanal 7, Samanyolu TV gibi kanalların etkisiyle yerel ağızların kısmen değişime uğradığı görülse de, vatandaşlarımızca konuşulan Türkçenin, yukarıda değinilen geleneksel karakteristiğini yitirmediğini söylemek mümkündür.

Özellikle gençlerin konuştuğı günlük dil, giderek Türk argosu ve Almanca Türkçe karışımı ile ortaya çıkan karma bir dil özelliğı kazanmaya başlamıştır. Günlük yaşamın telaş ve karmaşasından kendini uzak tutmayı başarıp iyi birer eğitim alanların ise, Türkçeyi ya sınırlı bir söz dağarcığı ile konuştuğı ya da Türkçe konuşmaktan vaz geçip Almanca konuşmayı tercih ettiğı görülmektedir. Günlük iletişim dili olarak sadece Almanca kullanmayı tercih eden gençlerin, kendileriyle yapılan görüşmelerde, "Neden Türkçe konuşmuyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtta, Türkçeyi akıcı olarak konuşamadıklarını; Türkçe konuşurken de hatırlayamadıkları sözcüklerin yerine Almanca sözcükleri kullanarak düzenek değiştirmek (code-switching) istemedikleri için salt Almanca konuşmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Özellikle Türkiye'den dar bir sosyal çevre ve kırsal kültürden gelip Almanya'da üniversite eğitimini tamamladıktan sonra çalışma yaşamına atılmış olanlarda gözlenen bu durum, iki nedenden kaynaklanıyor olabilir:

- a) Gençlerin ev ve günlük yaşamlarında iletişim dili olarak kullandığı Türkçenin sözcük sayısının belli uzmanlık alanlarında tartışmaya giremeyecek ölçüde sınırlı olması ve özellikle yerel sesletim özelliklerinin ağır basması nedenleriyle toplum veya arkadaş çevresi içinde Türkçelerinin yetersizliğinden dolayı küçümsenmek istememeleri;
- b) Türkçe dil bilgilerinin yeterli olmasına rağmen, Türkçe konuşulan ortamlarda sıkça bulunamamaları nedeniyle konuştukları Türkçenin akıcılığını kaybetmesine bağlı olarak, kendilerine duydukları özgüvenlerinin kaybolması.

Bu gruba ait gençlerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri bir ortamda yavaş, ama doğru bir Türkçe konuştukları, Türkçelerini geliştirme konusunda istekli oldukları, Türkçe konusunda anadili bilinçlerini yitirmedikleri, hatta çalışma saatlerinden arta kalan zamanlarda Türkçe dil ve edebiyat söyleşilerine katılmayı arzuladıkları görülmektedir.

Gençlerin eğitim düzeyleri düştükçe dil kullanımındaki özensizlik de buna bağlı olarak artmaktadır. Bu durumda Türkçenin kullanımında başta sözdizimi ve biçim bilgisi olmak üzere kimi standart dışı kullanımlar gözlenmektedir. Özellikle anavatanla kurulu mevcut bağların zayıflaması (Bkz.: Çakır 2001a, s. 24; Çakır 2001b, s. 13) ve Türkçe konuşma alışkanlığının giderek azalması, içinde bulunulan baskın kültürün dilsel özelliklerinin Türkçenin kavram ve yapısal özelliklerindeki anlatım ve sözdizimsel yapılara aktarılmasının (Fusion) etkisiyle konuşulan Türkçenin yapısal değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu değişiklikler sadece konuşma dilinde değil, Türkiye'de yayımlanan ve Avrupa'da da yerel sayfalar ilave edilerek piyasaya sürülen Türkçe gazetelerin dışındaki Almanya kökenli gazete ve dergiler ile Almancadan Türkçeye çevirtilerek Türklere dağıtılmak üzere hazırlanan duyuru, haber ve bilgi nitelikli yazılı metinlerde daha yoğun olarak gözlenmektedir.

Atilla Yakut'un bundan yaklaşık yirmi yıl önce yaptığı tespitten sonra, aradan geçen sürede dil kullanımı konusunda olumlu anlamda bir gelişme olmadığı gibi, Türkçenin kullanımındaki özensizlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar daha da yaygınlaşmıştır. Yakut (1983, s. 96) o günlerde,

"Yalnız Federal Almanya'da basılan gazete, dergi ve öteki yayın çeşitleri de genel olarak Türklere tarafından yönetilmekteyse de en çok dağıtılan yayınlar, Federal Alman kuruluşlarının yapılmaktadır. Federal ya da yöresel Alman kuruluşları, çocuk bakımından yasa ve yönetmeliklere değin değişen birçok konuda, sayısı yüz binleri bulan Türkçe broşürler yayımlamaktadır. İşyerlerinde ve resmi dairelerde bir yıl içinde dağıtılan ya da evlere gönderilen bu yayınların sayısı, bir Türk ailesinin Türkiye'de ortalama olarak eline geçen yayınlardan çok daha fazladır. Bununla birlikte, bu yayınlarla ulaşılmak istenen amaçlara genellikle varılamamaktadır."

şeklinde bir tespitte bulunmuştur. Hüseyin Salihoğlu ise, bugün Almanya'da kullanılan bu dilin Türkiye Türkçesinden ayrı tutulması gerektiğini, bunun olsa olsa Türkçe ile Almancanın karışımıyla ortaya çıkan yeni bir dilin habercisi olarak algılanarak "Türkmanca" şeklinde adlandırılabilmesine dikkat çekmektedir. ¹

¹ "Türkmanca" kavramı, Prof.Dr. Hüseyin Salihoğlu ile 1999'da Almanya'daki ikinci, üçüncü kuşak gençlerin dil ve eğitim sorunları konusunda yapılan bir söyleşiden alınmıştır.

Türkiye Türkçesinin Almanya'da yetişen yeni kuşaklara istendik bir düzeyde aktarılmasını engelleyen bu gelişime koşturucu olarak, özel televizyon kanallarının dil kullanımındaki özensizliği, yerel gazetelerle yoğun dilsel etkileşim içinde bulunulması, gençlerin okul yaşantısı dışında bırakın Almanca konuşan yaşlılarını ama Türkçe konuşan yaşlıları ile bile yeterli ilişki kuramamaları, ya da kurmamaları, onların Türkçe dil gelişimini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir.

Konunun dikkati çeken bir başka boyutu da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının büyük bir kısmının aile içinde sağlıklı dilsel etkileşim olanağı bulamamasıdır. Çocuklarla yetişkinler arasındaki iletişim, buyurgan ve daha çok temel gereksinimleri karşılamaya yönelik bir özellik göstermektedir. Yetişkinlerin arzu etseler bile, çocuklarına sunabilecekleri, onların gereksinimlerini karşılayabilecekleri nitelikli çocuk kitaplarına ulaşmaları neredeyse mümkün değildir. Çocuk ve gençler yaşlarına uygun okuma kitapları bulamadıkları için, rastlantısal olarak ulaştıkları Türkçe kitaplarla yetinmekte veya Alman yaşlılarının okuduğu Almanca kitaplara yönelmektedirler. Kitap okuma oranının çok düşük olduğu ailelerde ise çocukların tek eğlence kaynağını televizyon kanalları oluşturmaktadır. Değişik kuruluşların kendi öznel eğitim anlayışlarına göre hazırladığı yayınlar da çocuklara tamamen kontrolsüz veya velilerin isteği dışında ulaştırılabilmektedir.

Dolayısıyla kapalı bir çevrede, kısır bir döngü içinde sürdürülen tekdüze yaşama bağlı olarak, Türkçenin de iletişim dili olarak yeterli oranda kullanılmaması nedeniyle yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmesi engellenmekte; bu durum onları iki yönlü *yarı dillilik* tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Oysa "*yarı dillilik gerçek anlamda dilsizliktir*" (Felix 1993, s. 316). Bu durum bireyin önce ruhsal dünyasından başlamak üzere, okuldaki akademik başarısını ve giderek tüm yaşamını olumsuz etkileyecek olguların bir habercisi olarak değerlendirilmeli (Bkz.: Siebert-Ott 1998; Vieth-Entus 2000), gerekli önlemler vakit geçirilmeden hayata aktarılmalıdır.

Yurtdışında yetişen ikinci üçüncü kuşak gençlerimizin birbirleriyle veya bu gençlerin ebeveynlerinin çocukları ile Türkçe konuşurken gereken özeni göstermediği, Almanca ile Türkçe arasında sürekli olarak düzenek değiştirdikleri, konuşma sırasında Türkçe karşılığı varken veya bulunabilecekken dahi Almanca hatta İngilizce sözcük kullanma merakı yaygın bir alışkanlık olarak gözlenebilmektedir (Bkz.: Koehn; Müller 1990; Tracy 1996; Wode 1995). Bu alışkanlığın nedeni;

- a) bilgiçlik taslama,
- b) yabancı dil bilgisiyle kendine ayrıcalık sağlama,
- c) kolaycılığa kaçma ve
- d) dil konusundaki bilinçsizlik

olarak değerlendirilmektedir.

Meisel (1989), çocukların karışık dil kullanmalarını üç nedene bağlamaktadır; bunlar:

- a) Çocuklar her iki dilin dilbilgisine yeterince hakim olamamalarından dolayı iki dili birleştirmeyi (Fusion) deniyorlar. Burada her iki dilin dilbilgisi kurallarının ve sözcük bilgisinin tam olarak yerleşmemesine bağlı olarak gerek biçimbirimsel, gerekse

sözdizimsel boyutta olmak üzere her iki dilin dilbilgisel yapılarının, kullanıcının bilinci dışında karışık kullanılması söz konusu olmaktadır.

- b) Çocuklar belli dış etkenlere bağlı olarak (konuşulan konu, ortam ve konuşulan kişi, v.d.) her iki dilde de mevcut yapıdan birini tercih ederek düzenek değiştiriyorlar (Code-Switching). Çocuk burada işlevsel dil becerisinin dışında eşdüzeyde hakim olduğu iki dilsel olgudan birini tercih etmektedir.
- c) Düzenek karıştırma (Code-Mixing) da aslında düzenek değiştirmede olduğu gibi, iki ayrı sistematik yapının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Burada, düzenek değiştirmeden farklı olarak, çocuğun sistematik yapı içinde dil kullanımı sırasında kimi eksikliklerinin ortaya çıktığı ve bu eksiklikleri diğer dildeki beceri ile gidermeye çalıştığı görülür.

Hangi nedenle kullanılırsa kullanılsın "*dil, sadece insanın çıkardığı bir ses dizgesi değil, iletişimin çok yönlü ve karmaşık bir yapı oluşturan sürecinin konuşma organları ve ses dizgesi dışında bir birey olarak sahip olduğu diğer bedensel ifade yöntemlerinden de yararlanarak kullandığı bir iletişim aracı*" (Zimmer 1992, s. 52) olarak değerlendirilmelidir. Bir dil, bir başka dilin ve kültürün etkisinde kalırsa, o dilden sözcük almak zorunda kalır. Örneğin, Almanya'da yaşayan bir kişi "üretim" sözcüğünün yerine, "Produktion" sözcüğünü kullanmakta bir sakınca görmez.

Oysa konuşma, Hurlock (1971, s. 52) tarafından da ifade edildiği üzere, "*çocuğun kullandığı sözcüklerin anlamını da içeren ve toplumun diğer bireylerinin de kolaylıkla anlayabildiği bir ses dizgesidir*". Bir dili konuşanlar, bir göstergesi, bir gerçekliği Türkçe üretmek için çaba göstermezse, diğer ulusların kullandığı göstergeleri kullanarak iletişim kurmaya, anlaşmaya çalışırlar; fakat, bu şekilde de sağlıklı iletişim kurmak mümkün olmaz. Almanya'da yaşayan Türklerin aile içi iletişim kopukluklarının nedenlerinden biri de bu olgudan kaynaklanmaktadır.

"*Avrupa uygarlığının gelişmesinde, ulusal dillerin büyük yeri vardır. Avrupa toplumlarının ulus olarak belirmelerinde en büyük etken dilleridir*" (Göğüş 1978, s. 56). Yurtdışında çok dilli ortamlarda yetişen bir çocuğun kimliğini koruyabilmesi, sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara olumlu uyum sağlayabilme yeteneklerinin gelişmesi için anadili ayrı bir anlam ve önem taşımaktadır. Anadili, "*insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir*" (Atalar 1999, s.5). Bu konuyla ilgili olarak Nermi Uygur (1997, s.14) "*anadilinin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Anadili, her bakımdan beslediğimiz, sonra da birşeyler katmayı denediğimiz; içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir*" diye görüş belirtiyor. Anadili konusunda ortaya atılan görüş ve öneriler, özellikle son yıllarda birbirinden bağımsız özellikler göstermeye başlamıştır. Kimi araştırmacılar (Bkz. Apeltauer 1987) da anadilini "*bireyin kendini en iyi ifade ettiği dil*" olarak tanımlamayı tercih etmektedirler. Özellikle bu tür tanımların ortaya çıkmasından sonra, karışıklıkların ortadan kalkması amacıyla yaygın olarak birinci dil, ikinci dil gibi tanımlamalara da yer verilmektedir.

Almanya'da yetişen gençlerimizin anadillerinin tanımlanması konusuna gelince, bu ülkede yetişen gençlerin bir kısmı kendilerinin bir tek anadillerinin olmadığını, Türkçeyi ve Almancayı aynı düzeyde konuşabildiklerini öne sürüyorlar ve kendilerinin iki dilli ola-

rak kabul edilmesi gerektiğini ifade ediyorlar. Hatta bunlardan bazıları daha da ileri giderek, kendilerinin iki tane anadillerinin olduğunu söyleyebiliyorlar. Nermi Uygur (Uygur 1997, s. 17), bu gençlerin gerçekte bağdaşmayan bir görüşün tuzağına düşmüş olabileceğine dikkat çekerek, "*İnsanın iki anadili olabilir, hatta üç tane, daha fazla bile olabilir. Mantıkça bir çelişme yok bunda. /.../ İki dili şaşılacak kadar iyi bilen, ikisinde de hiç zorluk çekmeden konuşup anlaşılan kimseler tanıdım. Gene de bir dili daha içten benimsediklerini, iste asıl anadillerinin o dil olduğunu düşünmeye eğilimliyim*" diyor.

Kimi genç ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında annelerin çocukları ile Almanca, babaların da Türkçe konuşmaya karar verdikleri tespit edilebiliyor. Bir süre sonra aynı kişilerle yapılan görüşmede Almanca konuşmaya karar veren annenin kararını değiştirip çocuğu ile Türkçe konuşmaya başladığı öğreniliyor ve bu değişikliğin nedeni soruluyor. Alman karışıklık, "Çocuğumu içimden geldiği gibi sevemiyorum." oluyor.

Almanya'daki bu olgudan yola çıkan kimi dilbilimciler (örn.: Apeltauer 1987), bu ülkedeki Türk gençlerinin bir kısmının anadilinin Almanca olabileceğini öne sürerken, bir başka grup da, bu gençlerin Almancayı akıcı bir şekilde konuşmalarına rağmen, bunların Almanca konuşurken ciddi dil yanlışları yaptıklarını, dil kullanım becerilerinin özellikle yazılı anlatım boyutunda yetersiz kaldığını, dolayısıyla bu gençlerin çok iyi Almanca dil bilgisine sahip oldukları konusundaki ilk izlenimin yanıltıcı olabileceğini belirtiyorlar (örn.: Siebert-Ott 1998).

Dolayısıyla, eksik konuşulan bir dilin anadili olabileceğini ileri sürmenin de bilim çevresinde ne denli kabul görebileceği tartışılabilir. Bu durum olsa olsa, iki yönlü yarı dillilik tehlikesinin bir habercisi olarak algılanabilir.

3. ALMANYA'DA KONUŞULAN ANADİLİ İLE İKİNCİ DİL EDİNİMİNİN KÜLTÜRLEŞME SÜRECİNE YANSIMASI

Almanya'da son dönemlerde üzerinde en çok tartışılan konulardan biri de "kültür" ve "kültürler arası iletişim" konusudur. Ülkede yaşayan yabancıların Almanya'ya "toplumsal uyumu" ile "geldikleri ülkelerden getirdikleri kültürleri" tartışma ve siyasi polemik konusu yapıyor. Hatta bir grup politikacı, kendi kültürlerinin öncü kültür olduğunu (Leitkultur), ülkede yaşayan yabancıların bu kültürü benimsemesi gerektiğini öne sürüyor (Bkz. Çakır 2000, s. 4). Oysa kültür, "*öğrenilen, dilde saklanıp korunan, eğitimle yeni kuşaklara aktarılıp aşılana bir muhtevadır*" (Güvenç 1997, s. 55). "*Değişik aile, eğitim, okul, meslek, bölge (alt kültür) çevrelerinden kalkıp belli yer ve zamanlarda bir araya gelen, birbirini etkileyen akran grupları arasındaki kültür etkileşimine ise kültürleme denir. Kültürleme var olanı iletirken; kültürlenme, yepyeni kültür nüvelerinde yeni filizleri yaratır ve besler*" (Güvenç 1997, s. 86).

Bu tanıma göre, Almanya'da yetişen yeni kuşak Türkler bir yana, ülkeye gelen ilk kuşağın temsilcileri bile yeni bir kültürleme ve kültürleşme süreciyle karşı karşıyadır. Kendilerini bu süreçten ayrı tutmaları olanaksızdır. Almanların da bu sürece olumlu anlamda katkı sağlamaları, uyumu tek yönlü olarak değerlendirmemeleri beklenir.

Güvenç (1997, s. 87), "kültürleşme" (acculturation) olgusunu bir kültür zenginleşmesi olarak değerlendirirken, "kültürsüzleşme" (aculturation) olayını da bir tür yozlaşma olarak tanımlıyor ve aşağıda bu olguya dikkat çekiyor:

Yeryüzündeki bütün çağdaş kültürler, kültürleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu süreç içinde iki ya da daha çok sayıdaki kültürün karşılıklı olarak etkileşimi sonucu değişik bir yapıya bürünmesi ve ortaya yeni sentezler, dinamik bileşmeler çıkarması söz konusudur. Bu anlamda kültürleşme, toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürleşme sürecinin dış dünyaya, yabancı dil ve kültürlerle açılmasıdır. Kültürleşme, kültürlerin veya o kültürleri yaşayan bireylerin ve grupların doğrudan etkileşime girmeleri şart değildir. Yazılı basın, radyo, TV yayınları, sinema, sanat, moda akımlarının da uzun vadede birbirleriyle yüz yüze gelmeden kültürleşmeleri mümkündür. Çağımızda sıkça sözü edilen globalleşme de bu kültürleşme sürecinin bir sonucudur.

Almanya'daki Türkler de yukarıdaki alıntıda verilen bu kültürleşme sürecinden doğrudan etkilenmektedir. Bu etkilenmeye karşı koyma çabaları ise vatandaşlarımız arasında yer yer radikal gruplaşmalara neden olmaktadır.

Birey ve gruplar olarak, kültürleşmeye karşı tavır alınabilir ama uzun süreçte kültürleşmeyi tümüyle önlemek mümkün değildir. Çocuğun anadili gelişimini de bu süreç içinde ortaya çıkan çeşitli değişkenler etkiler. Bunlardan biri de bugün dünyada ortaya çıkan çok dillilik ve çok kültürlülük akımıdır. Bu akıma bilinçsizce kapılan bir kişi, kendini bir anda sele kapılmış bir nesne gibi belli bir dayanaktan yoksun olarak suyun kuvvetle aktığı yöne doğru savrulurken bulur. Bu durum, sonu nereye varacağı kestirilemeyen tehlikeli bir serüvene benzer. Oysa, kendi dilini ve kültürünü bilen bir kişi, karşılaştığı diğer dil ve kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Çocuk her iki dil ve kültür arasındaki farkları daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kiminle, ne zaman, hangi durumda ve hangi dilde anlaşabileceğini bilir (ADDMP 2000, s. 5).

Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan çocuk, yeni bir kültürleşme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlar. Bu yargıların sonucu olarak, birey kendini bir yozlaşma süreci içinde bulabilir. Bu yozlaşmadan kendini uzak tutmak istiyorsa, iç dünyasına dönerek karşı kültürü toptan reddedebilir ya da bir üçüncü alternatif olarak, erek kültüre ait öğeleri toptan kabul etmeye başlar (Bkz.: Kiefer 1967, s. 40). Sonu asimilasyona kadar uzanan bu kabullenme süreci (Adoptionsverlauf) içinde birey,

- önce kendi kültürü dışında farklı bir dünyanın, kültürel olguların varlığını keşfeder;
- karşı kültüre ait olguları ilgiyle izlemeye, gördükleri ve yaşadıklarıyla ilgili olarak bilgisini artırmaya çalışır;
- erek kültüre ait deneyimleri olumluysa, zamanla kendi kültürünü küçümsemeye başlar;
- benimsediği olguları günlük yaşamına aktarmaya çalışır;
- karşı kültüre olduğundan veya olması gerekenden farklı değerler yükleyerek kendi kültürel değerlerini reddetme eğilimleri ortaya çıkar.

Bu sürecin son aşamasını *asimilasyon* oluşturur. Bu noktada birey artık kendini karşı kültüre daha yakın hissetmeye başlar, kendi dil ve kültürünü red eder.

Halbuki "*Dil gelişimi, mevcut bir dilin toplumsal değerler sistemiyle uzlaşma sürecidir*" (Grimm 1987, s. 599). Anadili gelişmeyen bir bireyin, çok dillilik ve çok kültürlülük akımının etkisiyle kendine ve sosyal çevresine yabancılaşma tehlikesi vardır. Bir çocuk ancak ilişki kurduğu kişilerle olan ilişkisi sayesinde kullandığı dili öğrenir. Bu nedenle özellikle yurt dışında, anadilinin konuşulduğu çevreden uzak yetişen çocuklarda evde konuşulan dil özel bir anlam ve önem kazanmaktadır. Çünkü anadili eğitimi yalnız dil becerileri kazandırmayı amaçlamaz; onun geliştireceği nitelikler arasında "*doğru düşünmek, kişilik geliştirmek, topluma uyabilmek, Türk ve dünya kültürünü kazanmak*" da vardır (Bkz. Göğüş, 1983, s.43).

Kısaca, yurtdışında farklı dil ve kültürlerin etki alanında yetişen bir çocuğun anadilini ve ardından ikinci bir dili öğrenmesi, onun "yerelden evrensele" yapacağı gelişimin temel hareket noktasını oluşturur.

Yerelden evrensele yapılan bir yolculukta, bireyin öncelikle anadilini, dolayısıyla kendi kültürünü öğrenmesini beklemek, onun ikinci dili konuşabilme becerisinin öneminin göz ardı edilmesi anlamına gelmez; aksine anadilinin öğrenilmesi, ikinci dilin geliştirilmesine de olumlu katkı sağlar (Bkz. Çakır 2001a, s.7). Çünkü anadilini yeterince öğrenilememesi, bireyin ikinci dili öğrenmesini de engelleyici etkenlerden birini oluşturur (Nehr v.d. 1988, s. 7). İkinci dil, yurtdışında yaşayanlar için uyumun en temel ve belirleyici öğesidir. Hatta bu konu Türk insanının çağdaş uluslar düzeyine ulaşma çabalarının vazgeçilmez bir aracı, zorunluluğu olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca Türkçenin anadili olarak öğrenilmesiyle ikinci dilin öğrenimi süreci de engellenmeyip gelişecektir. Kaldı ki "*bugünün kişisi, iyi bir yaşam için gerekli araç, gereci sağlamanın güçlüğü yanında, bunların kullanımına ilişkin bilgi, becerilerin edinilmesi sorunuyla da karşı karşıyadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için onun konuşma, yazma, okuma, anlama yeteneklerinin çok iyi gelişmiş olması gerekir. Çünkü bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın başka yolu yoktur. Bunu da ancak anadilini temel alan bir eğitim verebilir*" (Şimşek, 1983, s. 36).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde de bu gerçekten yola çıkan eğitimciler, Yabancılar Sorumlusu Marieluise Beck'in de değindiği gibi, ülkedeki yabancı uyruklu çocukların federal sistem içinde çok dilli eğitim ortamlarında anadillerinin geliştirilmesi için birbirinden farklı projeler geliştirerek yaşama geçirmekte ve ülkelerindeki yabancı uyruklu çocukların kendi dil ve kültürlerine yabancılaşmasının önüne geçmeye çalışmaktadırlar (Bkz.: Baumann 2001, s. 6; Özşınmaz ve Acemi 1999, s. 14). Bu projelerden biri de "İkinci yabancı dil yerine anadili Türkçe" (Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache) adlı projedir (Bkz.: Bielefeld ve Küpper 1998, s. 215 v.ö.).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde yaşayan yabancı uyruklu çocuklara 35 yıldan bu yana verilen anadili eğitimi, ülkenin yabancılar politikasındaki gelişime paralel olarak zaman içinde değişikliklere uğramış, bugün tüm eyalet genelinde 18, sadece Köln'de 14 dilde anadili eğitimi verilir hale gelmiştir (Bkz.: RAA 2001, s. 9).

Alman yetkili makamlarının aldığı bu önlemlerin uygulamada başarılı olması, öncelikle velilerin bilinçlendirilerek çocuklarının anadili derslerine devam etmelerinin sağlanması ve okullarda politik kaygılardan uzak, metodik-didaktik açıdan iyi yetişmiş, her iki kültürü de yakından tanıyan öğretmenlerin görev yapmasına bağlı olacaktır. Çünkü bir okulda anadili dersinin açılması öğrenci velilerinin isteğine bağlıdır ve en az 10 velinin okul yönetimine bir dilekçe ile başvurması; okul yönetiminin bu öneriyi değerlendirerek üst yönetimden öğretmen talep etmesine bağlıdır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde eyalet yönetiminin yabancılara sağladığı bir olanak olan bu derse ilkokuldan itibaren katılan bir öğrencinin, söz gelimi ortaokul (Hauptschule) bitirme aşamasında not ortalaması düşükse, Türkçe dersinden aldığı notun genel başarı ortalamasında değerlendirmeye alınmasını isteme hakkı bulunmaktadır. Bu uygulamanın önemi, özellikle ortaokul diploması almak için gerekli not ortalamasını tutturamayıp tasdikname ile okuldan ayrılan ve daha sonra hiçbir meslek eğitimi de alamayan çocukların durumu dikkate alındığında daha bir belirgin şekilde kendini hissettirmektedir.

Bu eyaletteki Türk veliler, öğleden sonra verilen bu derslere katılımın gönüllülük esastan çıkarılarak zorunlu hale getirilmesi ve kimi taleplerin "öğretmen yok" gibi gerekçelerle geri çevrilmesinin önüne geçilmesini istemektedir. Bunun için de Türkçe öğretmenlerinin kaynak ülkeden, yani Türkiye'den temin edilmesi talebini sıklıkla gündeme getirmektedirler.

Bu ülkede Türk öğretmenlerin görev yapmaları sadece kültürler arasındaki ilişki boyutuyla sınırlı kalmayıp, Türkiye ile Avrupa Birliği içinde yer alan ülkeler arasındaki çok yönlü ilişkilerinin gelişmesine de önemli katkılar sağlayabilecektir.

Bu durumun bilincinde olan Alman makamları, Türkiye'den öğretmen getirmek yerine, Almanca ve Türkçeyi çok iyi bilen ve iyi bir alan eğitiminin yanı sıra öğretmenlik formasyonu da almış başvuru sahiplerini mahalden görevlendirmeyi tercih etmektedir. Bu yolla Türkiye'de iyi bir eğitim almış ve öğretmenlik deneyimi olanlara kapıyı aralık bırakmakla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçmiş dönemlerde yurtdışına gönderdiği Türkçe öğretmenlerinin seçiminde izlediği yanlış politikaların tekrarlanmasını da önlemek istemektedir.

Öte yandan, yakın gelecekte Essen Üniversitesinde açılan Türkçe bölümünü bitirdikten sonra Sekundarstufe II öğretmenlik eğitimlerini tamamlayanların Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmesi planlanmaktadır. Bu bölümün henüz çok yeni olması, uygulanan programın içerik analizinin henüz yapılmamış olması nedeniyle eleştirilere açık olması, okullara staja giden kimi öğretmen adaylarının yetersizliği gibi kimi noktalar bir kısım veli ve öğretmenlerce eleştiri konusu yapılmakla birlikte, bir Alman üniversitesinde böyle bir bölümün açılması Almanya'nın ülkedeki Türkçe dersleri konusunda gelecek için verdiği olumlu bir mesaj olarak algılanabilir.

4. ANADİLİ GELİŞİMİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çocukların anadili gelişimini ve okul başarısını (duyuşsal ve bilişsel becerilerine bağlı performanslarını) etkileyen bir dizi etmenler vardır. Bunlar; okul öncesi eğitim, okul, çocuğun olgunlaşması, öğrenmeye hazır oluşu ve öğrenmeye en uygun zamanın seçilmesidir.

4.1. Okulöncesi Eğitim

1997 yılı verilerine göre, Almanya Federal Cumhuriyeti'nde 18 yaşının altında olan yabancı uyruklu çocuk ve genç sayısı 1.708.401'dir. Bu sayı Almanya'da yaşayan 18 yaşının altındaki toplam çocuk ve genç nüfusunun % 11,3'üne karşılık gelmektedir (Bkz.: Bericht 2000, s. 182). 1997 yılı verilerine göre, Almanya Federal Cumhuriyeti'nde 5.219 Türk çocuğu okulöncesi eğitim kurumuna devam edebilmekte ve bu sayı toplam öğrenciler içinde % 1,3'lük bir orana karşılık gelmektedir (Bkz.: Boos-Nünnig; Hennscheid 1998, s. 13, 14).

Alan uzmanı eğitimciler okulöncesi eğitimi, "0-6 yaşlarındaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini, sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Gürkan 1987, s.2). Çok genel bir ifade ile okulöncesi eğitim, anaokulunda (Almanya'da Kindergarten, Kindertagesstätte olarak adlandırılıyor) verilen eğitimidir.

Çocuğun sosyalleşmesi için içine girdiği ilk formal kurum, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuk burada kendi varlığının ve farklı bir birey olduğunun bilincine varır. Anadilinin yanı sıra, yaşadığı çevrenin dilini ve kültürünü öğrenme olanağı bulur. Okulöncesi yıllarını ailesinin yanında geçiren çocukların, doğrudan ilkokula başlamalarının, çocukların kendi anadilinde eğitim aldığı okullarda bile sorunsuz gerçekleşmediği göz önüne alınırsa, Almanya'da yabancı bir sosyal ve kültürel çevrenin içine girecek çocukların okulöncesi eğitimlerinin ne kadar önemli ve vazgeçilemez olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

4.2. Okul

"Çocukların okulda başarılı olabilmelerinde yalnız zihinsel gelişmelerin değil; bedensel, duygusal ve sosyal alanlardaki gelişmelerinin de büyük rolü vardır" (MEB 1968, s. 365). Bu nedenle "okul, sadece öğretim yapan bir kurum değil; çevresindeki yetişkinlere ve kurumlara da kapılarını açan, binası, görevlileri ve bütün olanaklarıyla çevresine hizmet sunan kültürel bir eğitim merkezi" (MEB 1968, s. 11) olarak değerlendirilmelidir. "Okul, kültür ürünlerini nesilden nesile aktaran bir eğitim kurumudur. İnsan, dilini kullanan kültürel bir yaratıktır. Dil olmadan kültürü tanımak ve ona katılmak olanaksızdır. Çocuk, dil öğrenirken aynı zamanda önemli kültür ürünlerini de tanır ve kullanır." (Cebeci 1999, s.36)

Toplumsal uyumun gerçek anlamda yaşama geçirilebilmesi için, velilerin de bu eğitim kurumlarıyla yakın ilişki içinde olması kaçınılmaz olmaktadır. Velileri bu konuda bilinçlendirme görevi bu ülkedeki sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra (Veli inisiyatif grupları, Türk veli dernekleri v.b.) öğretmen ve okul yöneticilerine de düşmektedir. Okul yöneticilerinin de yabancıların farklılıklarını kendilerinin kültürel değerlerinin yeniden tanımlanmasında, Alman toplumunu olduğu kadar ülkedeki yabancıları da kendi kültürel varlıkları konusunda bilinçlendirilmesinde okulu toplumsal bir kurum olarak kullanabilecek deneyim ve beceriyi kazanmaları beklenir. Çünkü "göç olayı özünde, bir noktadan diğer bir noktaya yapılan yolculukta, hareket edilen noktanın belirsizliğinin yanı sıra, bu noktaya tekrar geri dönüşün de belirgin olmadığı toplumsal bir süreçtir" (Chambers 1996, s. 6). Bu süreç içinde yer alan ve halen Almanya'da farklı düzeydeki eğitim kurumlarına devam eden beş yüz bini aşkın Türk çocuğunun ve gencinin sorunlarının gerçekçi bir analizinin yapılması, gerekli çözümlerin üretilmesi sadece Türk veli ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bu ülkedeki resmi temsilcilerinden değil, ilgili Alman makamlarından da beklenir. Sorunlar, göçün başladığı günden itibaren geçen kırk yıllık bir süreden sonra, toplumların değişik platformlarda birbirleri hakkında konuşmasıyla değil; karşılıklı görüşme yoluyla daha kolay çözülebilir.

4.3. Olgunlaşma ve Öğrenme

Çocuğun gelişmesi, kısmen olgunlaşma, kısmen de öğrenmeyle olur. Bir bitkinin tohumdan meydana gelmesi gibi, zamanla kendiliğinden olan büyümeye olgunlaşma denir. Gelişme ise kısmen öğrenmeyle olur. İnsan yaşadığı sürece öğrenir. Çocuk doğuştan itibaren yaşadığı çevreye daha iyi uyum sağlamak, gereksinimlerini karşılamak için davranışlarını değiştirmeye başlar. Görecek, işiterek, belli durumlarda kendi hareketlerini algılayarak öğrenir. Böylece çocuk, deney, görgü, egzersiz, taklit, çevresindeki kişilerle görüş alış verişinde bulunma yoluyla gelişmeye başlar. Bu türlü çevre uyarılmalarıyla meydana gelen değişikliklere öğrenme denir. Çocuğun gelişiminde olgunlaşma ile öğrenme bir arada yürür. Bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir (Bkz.: MEB 1968, s. 365).

Eğitim, bu anlamda "birey açısından onun yeni davranışlar kazanması, okul açısından ise bireye yeni davranışlar kazandırma demektir" (Özcelik 1988, s. 2).

Konuya bu açıdan bakıldığında, bir çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesi de 'kritik dönem' olarak adlandırılan ergenlik dönemiyle yakından ilişkilidir (Bkz.: Huneke 2000, s. 12). Bu konuda ortaya atılan görüşler "Critical Period Hypothesis" olarak kuramlaştırılmıştır. Bu kuramı savunan uzmanlar, özellikle ergenlik dönemi sonunda çocuğun beyinsel fonksiyonlarının gelişimini tamamladığı, ergenlik dönemi sonrası dil öğrenmenin güçlüğü üzerinde durmaktadır (Bkz. Willis ve House 1993. s.100). Buna göre, çok kültürlü ortamlarda yetişen çocukların anadili ve ikinci dil edinimleri sürecinde, bu kritik dönem iyi değerlendirilmek zorundadır.

Okullarda görülen haliyle öğretim, "öğretim programlarında belirlenen niteliklerde bir öğretim durumunun hazırlanması, öğrencilerin bu öğretim durumu ile öngörülen biçimde bir etkileşime sokulmaları, bu etkileşimin öğrenmeleri etkili ve verimli kılacak biçimde yönlendirilmesi ve bu yollarla öğretilmesi planlanan davranışların öğrenciler tarafın-

dan öğrenilmesinin sağlanması işlemlerini kapsar" (Özçelik 1998, s. 2). Öğretme-öğrenme süreci denen bu durumda da çocuğun özellikle öğrenmeye hazır olması en az öğretim programı ve öğretim hizmeti kadar önemlidir. Böylece, okullarda da iyi programlanmış anadili eğitimi derslerine yer verilmesi gereği de kendini hissettirmektedir.

4.4. Öğrenmeye Hazır Oluş

Çocuğun, herhangi bir şeyi öğrenebilmesi için hem belli bir seviyede olgunlaşmış, hem de ilgili alanlarda bazı tecrübeler geçirmiş, bilgi edinmiş ve bazı alıştırmaları yapmış olması gerekir. Altı aylık bir çocuğa yürümeyi, beş yaşındaki bir çocuğa çarpım tablosunu, yedi yaşındaki bir çocuğa tarih olaylarını kronolojik sıraya göre öğretmeye çalışmak verimsiz olur. Çünkü o henüz bunları öğrenmeye hazır değildir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğretmenleri için hazırlanan el kitabında konuyla ilgili olarak şu tespiti yer veriliyor (Bkz.: MEB 1968, s. 366):

"Bir şeyi öğrenmeye hazır olmayan çocuğa onu öğretmeye kalkmak, sadece verimsiz olmakla kalmaz, çocukta başarısızlığa, hayal kırıklığına ve aşağılık duygusunun uyanmasına neden olur. Böyle bir deneyim geçiren çocuk, yeteri kadar olgunlaştığı zaman bile, kendi yaşındaki çocukların başardığı işleri yapmaya cesaret edemez. Çocukta gelişen aşağılık duygusu, onun yaratıcılığını ve zihinsel ilgilerini baltalar."

Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin ilköğretim 1-3. sınıflarda sosyal bilgiler ile fen bilgisi dersinin çeşitli alanlarına, diğer sınıflarda da öteki derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını, okul kitaplarından okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olması imkansızdır (Bkz.: Demirel 1999, s. 27)

"İyi bir öğretmen, çocuğa bir şey öğretmeye başlamadan önce, onun öğretilecek konuyu öğrenmeye hazır olup olmadığını kontrol eder. Çocuklar henüz hazır değilse, bu hazırlığı sağlayacak tedbirler alır, ona olgunluk düzeyine göre ödevler verir; veya formal eğitim içinde dil gelişimini sağlayacak sınıf içi oyunlara başvurur. Bundan amaç, daha önce öğrenilenlerden hareketle, yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamaktır" (Belke 2001, s. 45). Anaokuluna gidemeyen veya her hangi bir nedenle okulöncesi eğitim çağında yeterli Almanca öğrenememiş çocukların "alt özel sınıflarda" (Vorschulklasse) bir yıllık hazırlık eğitimi görmesi, bu görüşün yabancı çocukların Alman eğitim sistemine uyumu konusunda alınmış yerinde bir önlem olarak değerlendirilebilir. Ancak, burada verilen eğitimin içerik analizinin pek yapılmadığı, dolayısıyla öğrencilere okul yaşamında sağladığı yararlar ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.

4.5. Öğrenmenin En Uygun Zamanı

Dikkate alınması gereken bir diğer konu da, öğrenmenin en uygun zamanını kaçırmamaktır. Yukarıda "kritik dönem olarak" değinildiği üzere, çocuğun her hangi bir bilgi veya beceriyi öğrenmeye, en çok hazır olduğu dönemler vardır. Belli fonksiyonları veya becerileri kazanmaya en elverişli olan bu zamanlarda, ona ilgili alanda bilgi verilmeyecek, ge-

rekli alıştırmalar yaptırılmayacak olursa, söz konusu fonksiyon veya yetenek imkanı ölçüsünde gelişemez, geri kalır.

İkinci dil edinimi de küçük yaşlarda daha çabuk geliştiği için, çeşitli nedenlerle toplumdaki izole edilen veya okulöncesi eğitim kurumlarına gönderilmeyen çocuklarda, konuşma hiçbir zaman üst gelişme düzeyine çıkamaz. Oysa dil, "*çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvende hissetmesine yardım eden bir davranıştır*" (Yavuzer 1987, s. 46).

Öğretmen, "*Çocukların dil öğrenmesini, öğrenme biyografilerine göre az veya çok anadil veya yabancı dil didaktiği prensiplerine göre desteklemeli ve çocuklarda çok veya az kullandıkları diller arasındaki ilişkileri kurmalıdır.*" (ADDMP 2000, s. 7).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yapılan deneysel çalışmalarda da Türkçenin özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda öğretilmesinin gereğinin yanı sıra, öğrencilere ayrıca tek dilli çocuklara göre belirgin bir üstünlük sağladığı sonucuna varılmıştır (Bkz.: Steinmüller; Engin, 1999).

5. ANADİLİ GELİŞİMİNİ VE TOPLUMSAL UYUMU ETKİLEYEN OKUL DIŞI UNSURLAR

İkinci dilin edinimini etkileyen bir dizi faktör, aslında çocukların anadili gelişimlerini ve Almanya'daki toplumsal uyumlarını da doğrudan etkilemektedir. Bunlardan bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Çocukların yaşadıkları aile ortamı, ailenin geldiği sosyal ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, Almanya'da kalış süreleri, Türkiye ve çevredeki Türkler ile kurulan sosyal ilişkiler, yaşanılan konutun bulunduğu çevre, ailelerin çocuklarını bir takım dini, sosyal veya kültürel organizasyonların düzenlediği etkinliklere katılması, aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları dilsel ilişki sırasındaki dil tercihi, ailedeki görsel-işitsel medya kullanım alışkanlıkları çocukların sadece ikinci dil edinimini değil, aynı zamanda onların anadili gelişimini de etkileyen önemli özelliklerden bir bölümüdür.

Bunların yanı sıra, çocukların yaşatları ile kurduğu ilişki ve bu ilişki sırasında kullandıkları dil de onların ikinci dil gelişimine olumlu ya da olumsuz yansıyan bir diğer etken olarak değerlendirilebilir.

2.053.564 Türkün yaşadığı Almanya Federal Cumhuriyeti'ndeki Türklerle ilgili olarak Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki (NRW) 691.981 (bu sayının 372.994'ü erkek, 319.587'si kadın ve 34.912 erkek ile 36.132 16 yaşının üstünde) Türkü de kapsayan istatistik veriler, Türklerin bu ülkede Almanca öğrenmelerini etkileyen dış olgular olarak değerlendirilebilir (Bkz. MASQT 2000):

NRW'de öncelikle babası Türk, annesi yabancı olarak 1997'de 1660 (genel toplam 17359), 1998'de 1906 (16414), 1999'da 2362 (15188) çocuk karma evliliklerden dünyaya gelmiştir.

Çifte vatandaşlıkla ilgili olarak yapılan evliliklerde 1997'de 1433 evlilikten 327 Türk kadını Türkle evlenmiş. Bu sayı 1998'deki 1549 evlilikte 395, 1999'daki 1654 evlilikte ise 370 kişi. Bu karma evliliklerden doğan çocukların daha doğuştan iki dilli bir ortamda yetişecekleri ve Türkçe dil gücünü çekeceklerini kestirmek güç değildir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş eğitim, bireyin yaşamını güvence içinde sürdüreceği donanımı kazandırmanın yanı sıra onun ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini de öngörür. Çağdaş toplum da yaşamın gittikçe karmaşıklaşan yapısı içinde sorunlarını kendi başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Eğitimin başlıca işlevi, bireyi bu kişilikte yetiştirmektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin öncelikle ana dilinin kendine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması beklenir. Bu da ancak köklü ana dili eğitimiyle sağlanabilir. Bu nedenle ana dili eğitimi verecek öğretmenleri de kendilerinden sonraki kuşaklara karşı taşıyacakları sorumluluk duygusu içinde ağır, ama anlamlı bir görev beklemektedir. Bu çerçevede ana dilinin geliştirilebilmesi için şu önlemlerin alınması önerilebilir:

1. Türk ebeveynlerinin çocuklarına verdikleri ana dili eğitiminin yanısıra, onları mümkün olduğunca erken yaşta ikinci dil konuşulan ortamlara sokmaları gerekir; çünkü bu durum çocukların Almanca'yı ikinci dil olarak edinmelerini, mevcut dil bilgilerinin pekiştirilmesini sağlayacak; okul başarılarına da olumlu yansıtacaktır.
2. İki dilli ve tek dilli yetişen çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda iki dilli çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre uyum açısından dilsel, sosyal ve psikolojik olarak daha önde oldukları tespit edilmiştir (Koehn ve Müller, 1990, s. 49 v.ö, Tracy, 1996, s. 70, Wode, 1995). Bu nedenle çocukların her iki dili de iyi öğrenmesi için azami gayret gösterilmesi, gerekiyorsa ek dersler alınması sağlanarak, bu alandaki eksiklikler mümkün olduğunca giderilmeye çalışılmalıdır.

Almanya'daki Türk çocuklarının ana dili öğretiminden vazgeçilerek tamamen buldukları ülkenin diline dayalı bir şekilde öğrenim görmeleri, öğrendikleri/edindikleri ikinci dil olan Almanca'nın gelişmesine önemli bir katkı sağlamayacağı gibi, onların uzun vadede bu dili ikinci dil olarak yeterli düzeyde edinmelerini de engelleyeceğinden her iki dili de eksik kullanmalarına neden olacaktır. Oysa, ana dilini kullanabilen çocuklar ikinci dili daha kolay öğrenebilir. Kaldı ki "ana dili insanın psikolojik ve zihinsel gelişiminin temelidir ve ana dilini yaşının gereğine göre öğrenememiş kişiler ikinci dil edinimi gibi dilsel gelişim açısından da hayatları boyunca sorunlu kişiler olacaklardır" (Wunder 1994, s. 5).

3. Aileler çocukları ile konuşurken, kullandıkları dilin seçimine dikkat etmeli ve tek bir dil üzerinde karar vererek, düzenek değiştirmemeye (Kodewechsel) özen göstermelidir. Karma evliliklerden doğan çocuklar da aile içinde kiminle hangi dili konuşacağı konusunda tereddüde yer vermeyecek bir kararlılıkla karşılaşmalı ve kendisine kiminle hangi dili konuşacağı konusunda yerleşik bir tutum edinmesi konusunda yar-

dımcı olunmalıdır. Bu anlamda, çocuk annesi ile Almanca konuşuyorsa, söz gelimi dedesi ile Türkçe konuşacağını bilmelidir.

4. Yazı dilinin görsel ve basılı materyaller yardımıyla öğrenilmesi veya kimi kuramcı ve uygulamacılara göre edinilmesi (Bkz. Weingarten 1998, s. 62; Ossner 1998, s. 5), çocuğun zihninde öğrendiği sözcükle ilgili bir kavram oluşmasına ve daha önce oluşan mevcut kavramların gelişmesine olanak sağlar. Bu nedenle yazı dili ile konuşma dili, birbirinden ayrı iki dil olarak değerlendirilmelidir. Okula başlama yaşında tam olarak gelişmemiş olan anadili, yazı dili edinimi / öğrenimi aracılığıyla kavram ve yapısal açıdan gelişerek kitaplarda ve diğer yazılı materyallerde yer alan bilginin edinilmesine / öğrenilmesine önemli ölçüde katkı sağlar. Bu nedenle okul çağına gelen çocuklara okulda verilen Türkçe anadili dersleri, gerekçesi ne olursa olsun ihmal edilmemeli, mümkünse iki dilli okuma-yazma eğitimi verilen okullar tercih edilmelidir.
5. İkinci dilin, başarılı bir şekilde öğrenilebilmesi için uluslar arası anlaşmalar ve yaşanan ülkenin yasalarının sağladığı hakların yeterince kullanılarak anadili öğretiminin okul yönetimleri tarafından da desteklenmesinin sağlanması, velilerin de bu desteğe gerekli ilgiyi göstermesi gerekir. Velileri bu konuda bilinçlendirme görevi de alan uzmanları ve öğretmenlere düşmektedir.
6. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde bu ülkede yaşayan çocuklarımızın anadillerini öğrenebilmeleri için gerekli yasal altyapı ve siyasi destek mevcuttur. Türkçenin anadili olarak öğretilmesinin yanı sıra, kimi örnek uygulamalarla Türkçenin ikinci yabancı dil olarak eğitiminin verilmesi veya iki dilli eğitim projeleri başarı ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların uzun vadede etkili ve kalıcı olabilmesi, yaygınlaştırılması görevi ise, tamamen başta veliler ve öğretmenler olmak üzere Avrupa Türk Toplumunun göstereceği ilgi ve desteğe bağlıdır. Bu nedenle öncelikli olarak velilerin, veli girişim grupları aracılığıyla kendilerine sağlanan yasal haklardan yararlanmak için gerekli girişimi başlatmasında yine kendileri açısından yarar görülmektedir.

Sayılan bu önlemlerin alınmaması halinde, yurtdışında yetişen yeni kuşak Türklerin yaşadıkları ülke toplumuna uyumu ile bu gençlerin Türkiye'ye geri dönmeleri halinde Türkiye'deki sosyal yaşama uyumu konusu her iki toplumun gündemini işgal etmeye devam edecektir. Kaldı ki, 'yurtdışında yaşamak', bu çocukların kendi özgür iradeleriyle aldıkları bir karar değil, onların ebeveynlerinin bireysel tercihleri doğrultusunda oluşmuş bir gerçek durumdur. O halde ebeveyn olarak sadece çocuklarımıza değil, kendi geleceğimize karşı da önemli bir sorumluluk taşıyorsak, bu çocukların geleceğinin, sadece bireyi oldukları ailelerinin değil, ama Avrupa Türk Toplumunun da geleceğini oluşturduklarını bilerek, onların sağlıklı bir eğitim almaları için çalışmalı, gelecekte sağlıklı bir toplum oluşturmaları için velilerin üzerlerine düşen görevi yerine getirme bilinç ve sorumluluğu ile hareket etmesi gerekmektedir.

Herder'in dediği gibi, "*Ben öbür dilleri kendi dilimi unutmak için öğrenmem; eğitimimden edindiğim töreleri değiştirmek için yabancı uluslar arasında dolaşmam; ben vatanımın yurttaşlık hakkını yitirmek için başka uyruğa geçen bir yabancı olurum o zaman; kazanmaktan çok yitiririm. Tam tersine, yabancı bahçelerden, kendi dilime, düşünme biçiminin bir nişanlısı gibi, çiçekler dermek için geçerim...*" (Aktaran: Uygur 1997, s. 18).

KAYNAKÇA

- ADDMP: **Kuzey Ren Vestfalye Eyaleti 1.-4. ve 5.-6. Sınıflar Ana Dil Dersi Müfredat Programı**. Hückelhoven: Verlag Anadolu, 2000.
- Apeltauer, Ernst: "Einführung in den gesteuerten Spracherwerb". In: Ernst Apeltauer (Yay.): **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht**. München: Hueber, 1987.
- Atalar, Mehmet: "Anadili Bilinci". **Dil ve İnsan**. Sayı: 17, (Ocak-Şubat) 1999, ss. 5-8.
- Baumann, Till: **In der Diskussion: Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen ein Länderüberblick**. Yay.: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin und Bonn: Nr.: 10, 2001.
- Belke, Gerlind: **Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung**. 2. Baskı, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2001.
- BBfA-Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Yay.): **Daten und Fakten zur Ausländersituation**. Berlin: Oktober 2000.
- Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (Yay.): **Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland**, Bonn: Şubat 2000.
- Bielefeld, Heinz; Küpper, Ferdinand: "Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache im Schulzentrum Hückelhoven-Ratheim". **Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998, ss. 215-225.
- Boos-Nünnig, Ursula; Henscheid, Renate: **Die schulische und berufliche Bildung von Schülern und Schülerinnen türkischer Herkunft**. Berlin: eine Publikation des Projektes: "Vernetzungs- und Koordinationsstelle für MultiplikatorInnen türkischer Elternvereine in Deutschland", 1998.
- Cebeci, Bekir: **OALT Önce Anadili ve Kültürü Eğitimi**. Sayı 3. Rotterdam: 1999 (Türk Danışma ve Eğitim Vakfı ile Dostluk Vakfı'nın Ortak Yayını).
- Chambers, Iain: **Migration, Kultur, Identität**. Gudrun Schmidt; Jürgen Freudl (Çev.): Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1996.

- Çakır, Mustafa: "Siyasetteki Öncü Kültür Kavramı Üzerine". **Haftalık Dünya** , 17 Kasım - 23 Kasım, Nr. 46, 2000.
- Çakır, Mustafa: **Göçün Kırkinci Yılında Almancanın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular**. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01, 2001a.
- Çakır, Mustafa: **Soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen der Migration und der Stellenwert des Deutschen unter den Türken**. Aachen: Shaker Verlag, 2001b.
- Demirel, Özcan: **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.
- Felix, Sascha W.: **Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport**. Passau: 1993.
- Göğüş, Beşir: **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1978.
- Göğüş, Beşir: "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği" **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss.40-48.
- Gürkan, Tanju: „Çocuğun İlköğretime Başlayışı". Ayhan HAKAN (Editör.): **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 189, 1987.
- Güvenç, Bozkurt: **Kültürün ABC'si**. 3. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 1997.
- Grimm, Hannelore: "Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretation". Oerter, R./Montada, L. (Yay.): **Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch**. München: Weinheim, 1987, s. 578-636.
- Huneke, Hans-Werner: **Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung**. - 2. Baskı. – Berlin: Erich Schmidt, 2000.
- Hurlock, Elisabeth B.: **Die Entwicklung des Kindes**. 2. Baskı. Weingheim, Berlin, Basel: 1971.
- Kiefer, Klaus: **Die Diffusion von Neuerungen: Kultursoziologische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte der agrarsoziologischen Diffusionsforschung**. Tübingen: J.B.C. Mohr, 1967.

- Koehn, Caroline; Müller, Natascha: "Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung". **Der Deutschunterricht** 5, 1990, ss. 49-59.
- MASQT (Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein Westfalen) (Yay.): **notiert in nrw. Zuwanderungsstatistik Ausgabe 2000**. Düsseldorf: 2000.
- "Meisel, J.B.: "Code-switching and related phenomena in young bilingual children", **Workshop on Concepts, Methodology and Data, ESF Scientific Networks**, Basel, 1.-2. Januar 1990" . Koehn, Caroline; Müller, Natascha: a.g.e., s. 50'den aktarım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Yay.): **İlkokul Programı**. İstanbul: ME Basımevi, 1968.
- Nehr, Monika; Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla; Masuch, Sigrid: **In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Ein Erfahrungsbericht über die türkisch-deutsche Alphabetisierung**. Weinheim, Basel: 1988.
- Ossner, Jakob: "Rechtschreibsprache. Die Modellierung der Orthographie für den eigenaktiven Erwerb". Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998.
- Özsinnmaz, Metin; Acemi, Hüdayi: "Muttersprachlicher Unterricht (MSU)". Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Yay.): **Qualitätsentwicklung von Schule – unter besonderer Berücksichtigung der Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler**. Köln: Dokumentation der Fortbildungsveranstaltung vom 26.05.1999. ss. 13-18.
- Özçelik, Durmuş Ali: "Ölçme ve Değerlendirme". Ayhan HAKAN (Editör.): **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 189, 1988.
- RAA - Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Yay.): **Sprechen Sie Deutsch? Do you speak English? Türkçe biliyor musunuz? Eine Reise in die Welten der Sprache im Jahr 2003**. Köln: 2001.
- Siebert-Ott, Gesa: "Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten". In: Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998, ss. 151-182.

- Şimşek, Rasim: "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri". **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss.36-39.
- Steinmüller, Ulrich; Engin, Havva: **Türkischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland**. Yay.: Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V., Berlin: Publikation des Projektes: Vernetzungs- und Koordinierungsstelle für MultiplikatorInnen türkischer Elternvereine in Deutschland, 1999.
- Tracy, Rosemarie: "Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb". **Sprache und Kognition** 15, Sayı: 1-2, Bern: Verlag Hans Huber, 1996, ss. 70-92.
- Yakut, Atilla: "Batı Almanya'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi". **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı: 379-380, (Temmuz-Ağustos) 1983, ss. 95-101.
- Uygur, Nermi: **Dilin Gücü**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1997.
- Vieth-Entus, Susanne: "Türkische Analphabeten: Viele Kinder türkischer Herkunft beherrschen ihre beide Sprachen nicht gut". **Der Tagesspiegel online**. 25.09.2000 (<http://195.170.124.152/archiv/2000/09/24/ak-be-st-15566.html>).
- Weingarten, Rüdiger: "Schreibprozesse im Schriftspracherwerb". In: Rüdiger Weingarten; Hartmut Günther (Yay.): **Schriftspracherwerb**. Baltmannsweiler: Schneider Verl., Hohengehrer, 1998.
- Willis, Edmondson; Juliana House: **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen; Basel: Francke, 1993 (UTB für Wissenschaft: Uni -Taschenbücher; 1697).
- Wode, Hennig: **Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht**. Ismaning: 1995.
- Wunder, Dieter: "Zweisprachige Erziehung". In: **DGB**. Frankfurt/Main: 1994.
- Yavuzer, Haluk: **Çocuk Psikolojisi**. 3. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987.
- Zimmer, Renate: "Sprache und Bewegung". **Kindergarten heute**. Heft 6, 1992, s. 52-58.

Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Education Policies (Bağımsızlık mı, Gelişme mi?: Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikalarına Bir Bakış)

Assist. Prof.Dr. Hülya BARTU
Yıldız Technical University

Abstract: *Many countries have long had two sorts of interests; on the one hand, they have had to remain independent via protecting and promoting their official languages as a powerful symbol of their identities, and on the other hand, they have had to enable technological and economic development, which essentially involves international communication, usually by means of a foreign language. These two sorts of interests have often posed a dilemma for those countries and their peoples, because protecting and promoting identities have often implied closed and egocentric policies while international communication has involved more open and other-conscious policies. In today's world, this dilemma is even more highlighted because of the so-called "globalization", which is taking place. In this article, I will present this dilemma by focussing on one country, Turkey, and its foreign language education policies. An historical account of the country's interaction with other languages (than Turkish) will precede a presentation of the recent shape the recurring dilemma took, namely, teaching foreign languages versus teaching in a foreign language, in the daily national papers and publications in the 1989 and 1997 discussions. I will then make personal suggestions of conduct for decision-makers in Turkey and other countries facing the same dilemma.*

Key words: Turkey, foreign language education, language planning

Öz: *Uzun zamandan beri bir çok ülkenin iki tür ilgi alanı olmuştur: bir yandan, kimliklerinin güçlü bir simgesi olarak resmi dillerini koruyup geliştirmek ve bağımsızlıklarını sürdürmek, diğer yandan teknolojik ve ekonomik gelişmelerini genellikle bir yabancı dil aracılığıyla gerçekleşen uluslararası iletişim yoluyla sağlamak zorunda kalmışlardır esas olarak. Bu iki tür ilgi, bu ülkeler ve halkları için çoğunlukla bir ikilem yaratmaktadır, çünkü kimlikleri korumak ve geliştirmek, genellikle kapalı ve ben-merkezci politikaları, uluslararası iletişim ise daha açık politikaları ve başkasının bilincinde olmayı gerektirmektedir. Bu ikilem, "küreselleşme"nin yaşandığı bugünün dünyasında daha da önem kazanmaktadır. Bu ikilem, bu makalede, bir ülkeye, Türkiye'ye ve oradaki yabancı dil eğitimi politikalarına odaklanarak ele alınmaktadır. Türkiye'nin diğer dillerle (Türkçe dışındaki) etkileşiminin bir tarihçesini ise, 1989 ve 1997 yıllarında günlük gazete ve yayınlarda yer alan, tarihte zaman zaman ortaya çıkan ikilemin güncelleşmiş hali olan, yabancı dil eğitimi karşısında yabancı dille eğitim tartışmaları izlemektedir. Son bölümde Türkiye'nin ve aynı ikilemle karşı karşıya bulunan benzer ülkelerin karar vericilerine kişisel öneriler yer almaktadır.*

Anahtar sözcükler: Türkiye, yabancı dil eğitimi, dil planlaması

* Hülya Bartu, Adres: Küçükbebek Cad. Karaman Apt. 97A/3, Bebek 80810, İstanbul, Tel: (212) 257 20 93, Faks: (212) 257 22 66, E-posta: bartubartu@turk.net

1. INTRODUCTION

Many countries in the world have long had two sorts of interests; on the one hand, they have had to protect and promote their independence via protecting and promoting their identities and hence their official languages as a powerful symbol, and on the other hand, they have had to sustain the pace of their technological and economic development, which essentially involves international communication, even if this does not always mean a one-way importation of technology, knowledge and money. However, these two sorts of interests have often posed a dilemma for those countries and their peoples, because protecting and promoting identities have often implied closed and egocentric policies while international communication has involved relatively more open and other-conscious policies. Also, to complicate matters more and quite ironically, often the interest to promote one's own language has not been possible without international communication, that is without the importation or translation of, say, technological terminology, which has been seen necessary, by language planners, to enrich the language of the country in question. Similarly, the interest to engage in international communication, has mostly necessitated a legitimate existence, in the form of countries and unions, which would constitute the parties for the communication. As a result, many countries have been left with indecisive policies that give weight to one or the other of the two interests at different times.

In today's world, this dilemma is even more highlighted because of the so-called "globalization", which is taking place. Today, international communication is not only necessary for development, but also to play political and economic roles in the international arena. That the world is becoming smaller and more unified does not need elaboration. The rapid advances in communications technology, and the post-cold war policies of especially the U.S.A. and the other developed countries are the major contributing factors. However, this *unification*, aiming to encompass all the countries in the world has necessitated a different understanding of this term. The term *unification* can no longer mean uniformity; rather, it has to suggest a gathering of diversities, and even such diversities that were not apparent before the dispersal of the Eastern block countries, or before the multicultural and multilingual design of the E.U. Therefore, the ever-lasting dilemma for countries and people still exists, and perhaps more markedly than ever. In such a world, the teaching of foreign languages, and especially the teaching of English as the lingua franca of our age, has become at least as important as the teaching of the countries' own official languages.

It is based on this observation that I decided to write this article, where I will present this dilemma by focussing on one country, Turkey, and its foreign language policies, not only because it is the country I identify myself with and it will be illustrative of the above-mentioned dilemma, since the people of Turkey have been living this dilemma for more than two centuries now, but also because it is a country which many others can find at least a bit of themselves in. Many others can easily associate with some of its characteristics because Turkey, in its unique geographical location, between Asia and Europe, is one of the odd countries in the world, which has been trying to encompass many dualisms, which are frequently thought to be incompatible elsewhere, and

relatively quite safely for quite a while now¹. On very broad terms, Turkey embraces the following dualisms;

1. *the West and the East* with their values, life styles, customs etc..., where the people are acquainted and happy with both,
2. *Christianity and Islam*, due to the long history of living together, and close encounters with Europeans and later Americans,
3. *pride and modesty*, being the remnant of the once powerful Ottoman Empire and an awareness of the loss at present,
4. *dependence and independence*, having led a successful War of Independence against the so-called colonialist states at the time, and being largely dependent on others today (although perhaps not more than normal in the present state of affairs and not more than others are dependent on Turkey).

The format of the article, therefore, will be as follows; initially I will briefly try to describe the country and its people (especially to acquaint the unfamiliar reader with the basic folk culture) before presenting an account of their encounters and interaction with languages other than Turkish, including a history of foreign language teaching in Turkey. Then, I will present the recent shape the above mentioned dilemma took, namely, teaching foreign languages versus teaching in a foreign language (mainly English at present), a recurring issue which took up much space in the national papers and publications in the 1989 and 1997 discussions. And in the final section, I will conclude with my personal suggestions of conduct for decision-makers in Turkey with the hope that this will possibly be of some help to them as well as other countries and groups facing the same dilemma.

2. TURKEY AND ITS PEOPLE

Modern Turkey is the major inheritor of the six hundred year old Ottoman Empire (approximately from 1300 to 1900), which was established on the lands governed by the Byzantians and the Seljuks. It was founded after the War of Independence led by Mustafa Kemal (later Atatürk) based on the conditions of the Treaty of Lausanne signed by Britain, France, Italy, Japan, Greece, Rumania, the Serbo-Croat- Slovene State, and Turkey on 24 July 1923. The core of these lands is what is geographically known as Anatolia, or Asia Minor, a peninsula surrounded by three seas, the Black Sea in the North, the Aegean in the West, and the Mediterranean in the South. Modern Turkey also has a small portion of land in Europe, Thrace, which makes the country a natural bridge between the West and the East as well as a cultural one. Turkey has common frontiers with eight countries, Greece, Bulgaria, Georgia, Armenia, Azerbaijan, Iran, Iraq and Syria. The country extends over an area of 774,800 sq. km. (The World Bank website,

¹ To emphasize the significance of this statement for all times, I should note that at the time of the writing of this article the US airforces are bombing Afghanistan after the tragic plane attacks in NewYork and Washington DC. Is the world at the threshold of a brand new division based on the good old religious motive?

<http://www.worldbank.org>), and has a population of approximately 62 million according to the 1997 census (The State Institute of Statistics website, <http://www.die.gov.tr>). 35.3% of the whole population is in the 0-14 year age group, signifying the youthful character of the Republic (ILO website, <http://www.ilo.org.tr>).

Although Turkey, like the Ottoman Empire, is closely associated with the Turks, who came to Anatolia as early as in the 11th century from Central Asia, its unique geographical position and rich history have moulded people of more than 40 different ethnic origins: the Turks, the Abdals, the Kirgiz, the Karachays, the Sudanese, the Yezidis, the Hemshins, the Polonese, the Arabs, the Circassians, the Yoruks, the Azerbaijanis, the Ozbeks, the Kumuks, the Estonians, the Zazas, the Albanians, the Gypsies, the Nusayris, the Georgians, the Turkomans, the Karakalpaks, the Tataris, the Migrants, the Jews, the Ossetians, the Kazaks, the Greeks, the Suryanis, the Laz, the Tahtacis, the Uygurs, the Balkars, the Daghistanis, the Kurds, the Armenians, the "Molokan"s, the Germans, and the Keldanis (Andrews, 1992). The majority of the population of Turkey are Muslims, while the minorities, as defined by the Treaty of Lausanne, are the Armenians, the Jews and the Greeks.

Turkey is rated as a moderately-indebted upper-middle income country by the World Bank (2001 description, The World Bank website). The same source mentions Turkey as the 17th most industrialized nation in the world, but as the 86th out of 180 countries according to the UNDP human development indicators. 65% of the total population live in urban areas while the 35% live in rural areas (1997 census). 38.9 % of the workforce belongs to the agricultural sector, with 17 % to industry, 38.5 % to the service sector, and 5.6 % to the construction sector (figures for the second quarter of 2001, The State Institute of Statistics). Unemployment rate for the second quarter of 2001 is 6.9 % (The State Institute of Statistics). The literacy rate given for 1998 is 85 % (OIC, 2001). School enrolment figures for the 1995-1996 academic year, are 89.03% for primary education, 53.14 % for Middle school, 38.72 % for high school (lycée), and 22.87 % for universities and other forms of higher education (The State Institute of Statistics). The World Bank gives primary school enrolment as 100 % for 2001.

The official language of the Republic is Turkish. However, the following languages are mentioned in Güvenç (1993:242) as the languages spoken in late Ottoman times: Greek, Armenian, Jewish, Spanish, French among the non-Muslims and Turkish, Kurdish, Arabic, Circassian, the Laz language and Georgian among the Muslims.

Since the proclamation of the Republic, the country has been undergoing a quick and painful process of democratization, which includes three military interventions, the last being in 1980². The Republic could mainly be characterized by some of its basic principles such as secularism and social and economic modernization, which will make Turkey a part of the Western political sphere. Turkey has made its decision clear in this respect first with Atatürk's reforms, by becoming a NATO member in the cold war years, and by applying to become a full member of the EC in 1987. The new world order,

² See Boratav (1988) for the anti-statist role of the 1980 coup, Özdemir (1989) and Üskül (1989) for the developmental relationship between the army and the system.

however, is clearly designating new and different roles for Turkey, especially after the Gulf War, mainly as a powerful mediator between the West and the East (see Çiller 1994). For Turkey, it appears, this duty will not even require her to play a role, since Turkey has successfully embraced both the East and the West in its own culture since long before (Güvenç 1993: 49).

3. A HISTORY OF INTERACTION WITH OTHER LANGUAGES

3.1. Translation to Start With

The earliest records of the interaction of Turkish with other languages is in the form of translation work. Bozbeyoğlu (1991) and Boztaş (1991) in their articles reviewing the history of translation and interpretation work in Turkey write that religious books on Buddhism and Manichaeism during Uygur times, in the 8th century, are the first samples of translation. They also mention the religious translations made during Selchuk and Ottoman times from Arabic and Persian. Bozbeyoğlu (1991:55) later claims that translation had been institutionalized by the Ottomans since the 14th century, but that learning a foreign language was never acceptable; instead it was preferred to teach the foreigners Turkish. According to Karal (1983:181) it was even illegal for the Muslims to learn a foreign language.

If the teaching of Arabic and Persian is left aside, indeed, *foreign* language teaching/learning is not seen in the Ottoman Empire until the 19th century³. Between the years 1600-1700, 40 or more 9-10 year old French boys (*jeune de langues*) were brought to Istanbul to be trained as translators. This attempt, however, failed. The next attempt was when the children of the Christian community were sent to Paris to a school called *Louis-le-Grand* run by a Jesuit priest; however, these youngsters became tradesmen and not translators. In 1721, ten boys were selected among the families of French tradesmen, and after they were taught Turkish, Arabic and good handwriting, were brought to Istanbul with their families (Bozbeyoğlu 1991:58). During these years, the Grand Vizier İbrahim Pasha also formed a translation committee made up of members of the Greek and Jewish communities (Bozbeyoğlu 1991:10). The situation of translation as an enterprise of the non-Muslim communities (of especially Greek families) was put an end to in 1820, after the Greek revolt, and a translation bureau was established at the Palace. This was also the time when foreign language teaching and learning became important, and the time when many foreign missionary schools as well as state schools began teaching in a foreign language in Istanbul. Translation work was continued in institutionalized form, run by the same sort of committees under various names until 1966, and 891 books are reported to have been translated during this period (Bozbeyoğlu 1991:60 and Boztaş 1991:11). Translation is still important today, though no longer centrally controlled. There are about eight translation and interpretation departments at

³ I need to point out here that there was much private tutoring of Arabic and Persian but this instruction needs to be treated as second language teaching. This issue will be taken up again when discussing the languages of education in another section.

the various state and private universities in Turkey, since the 1983-1984 academic year, when the first two opened at Bogaziçi and Hacettepe universities.

3.2. The Languages of Education and the Introduction of French

The languages mostly translated from, until the end of 19th century, were Arabic first and French later. We should, however, beware of treating Arabic as a foreign language in those times because the lands where Arabic and Persian languages were spoken as the first language, were a part of the Empire, and education in all of the Ottoman schools, except for the military *Enderun*⁴, was in Arabic or Persian (Demircan 1988a:28 and 63). We should also note that language was not the binding factor in Ottoman society. It was only in the end of the 18th century that we see language being made an issue in a nationalistic sense. Ortaylı (1983:63) states that the Turks were among the last groups to meet with nationalism, and also notes that Turkish first became a prestigious language when the Turks gained prominence in state administration. Turkish was accepted as the official language in the Ottoman Constitution (article 18) in the 19th century (Kuran 1994:67). Therefore, we can claim that French, being the only language bearing the status of the language belonging to another, is the first foreign language with which the Ottoman- Turkish rulers had relations. The first higher schools, where the medium of instruction was French, *Mühendishane-i Bahr-i Hümayun*, an engineering school for the Navy, and *Tıphane-i Amire*, a military medical school, were set up in 1827⁵. In 1839, *Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane*, another medical school, and *Mekteb-i Sultaniye* (Galatasaray), a French-medium secondary school followed⁶. The first foreign language was French because the country with which the Ottoman Empire was in closest contact with at the time was France (Demircan 1988a:51). French was also the lingua franca in Europe at the time.

The Turkicizing of the education system which began in the second half of the 19th century, however, brought a new dimension to the dilemma. Although it was decided that education would be in Turkish and not in Arabic or Persian any longer, the lack of books in Turkish and Turkish teachers, caused French to replace Arabic and Persian as the medium of instruction (Demircan 1988a:51, Kuran 1994:67). This situation was to be temporary until Turkish books and teachers were made available; however Demircan (1988a:51) complains that the situation was still the same in 1930 with the medium of instruction at Istanbul University being German and not French this time. We will see that this dilemma still exists for Turkey, and hence the topic of this article.

⁴ A school located inside the Sultan's Palace usually for non-Muslim children who were separated from their families and brought up to be high-ranking soldiers of the Empire.

⁵ The same year another academy, *Cerrahane-i Mamure*, a school for military surgeons was also set up but the medium of instruction there was Turkish (Akyüz 2001) (n.b. Kırımsoy 1991 writes the reverse; i.e. that the school for surgeons was French-medium).

⁶ Galatasaray has recently founded the only French-medium university in Turkey, with much support from the French Government, while its secondary school still continues education together with a few other private ones.

3.3. The Situation of English

Although French was the most legitimized of the foreign languages, English found itself a way into the Ottoman Empire through a missionary called Cyrus Hamlin, who after seven or eight years of struggle with the Ottoman bureaucracy could open a school at the Bosphorus, Robert College, in 1863, with the 30,000 dollars a New York businessman, H.R. Robert, had given him. Hamlin, who had left the mission in 1854, taught the children of the non-Muslim communities in their own languages and English in the beginning, and later only in English to a wider range of students, including the children of the Muslims who had grown an interest in the school (Demircan 1988a:77). Ulubelen (1967:32) writes that Bulgaria today owes its existence to the Bulgarian graduates of this school who later led their independence movement. During this period, The American Girls' College was also opened. In 1912, the senior college section of Robert College was opened, and the school had the reputation of being the first American college founded outside the U.S.A. in the world, until 1971 when the Turkish Government converted the college into Bogaziçi University, to make it one of the two English-medium state universities in Turkey. Demircan (1988a:74) writes that the influence of this school had not been seen in other educational institutions until 1908 when English was made a compulsory and French an elective course at the Ottoman Navy School. Today, just like many other countries in the world, English has its place as the most widely taught and learnt foreign language in Turkey.

3.4. The Times of the Republic

With the proclamation of the Republic, Turkish became more important as the language of education. Arabic and Persian were forbidden in 1927, but the dominance of French could not be avoided. From this date onwards, however, "foreign languages" in a Turkish context came to mean German, French, English, Italian and Latin (Demircan 1988a:92). I should note here that recently Japanese and Spanish have begun to gain prominence.

After 1950, we see the return of Arabic as an equally important foreign language as French and German, due to the demand of domestic politics, while English takes its place as first. Today, there are modern Arabic courses such as those taught at the Arabic Department of Gazi University, as well as the classical Koranic Arabic taught at the religious Imam-Hatip lycees⁷ and the Religious Studies departments of universities (Demircan 1988a:13).

The 1950s is the period when the state opens secondary schools called *Maarif Kolejleri* in order to compete with the Lausanne-based foreign colleges (the Ottoman missionary secondary schools). These schools have been protected in the Lausanne Treaty, which was signed after the War of Independence. The first of these *Maarif* schools, *Yenişehir Lisesi*, was opened in Ankara in 1932 as part of the Turkicizing project and the medium

⁷ *Imam-Hatip* lycees are vocational secondary schools whose primary aim is to educate *imams*, or Muslim preachers, but whose number drastically inflated for a period until 1997 when compulsory primary education was extended to eight years. These schools caused much political controversy.

of instruction was Turkish until 1953, when the school was made a “college” together with the other *Maarif* schools. In all of these schools, science and mathematics have been taught in a foreign language in addition to the intensive language and literature teaching as a separate subject, to this day, since according to the Treaty of Lausanne humanities cannot be taught in a foreign language in these schools. The *Maarif* colleges are now run by a national foundation, The Turkish Education Foundation (T.E.D.-Turkish acronym).

In 1956, Middle East Technical University, where the medium of instruction is English, was opened in Ankara with a view to attracting foreign students from especially the Middle East. This university is still one of the two English-medium state universities in Turkey, the other one being Boğaziçi University in İstanbul. Today there are many other English-medium private universities, mostly situated in the big cities⁸. Bilkent University (founded in 1983), Koç University (since 1993) and Sabancı University (since 1997) are the most prominent of such institutions. There are also some state universities, such as Hacettepe, Marmara and Çukurova, which offer education in a foreign language (mostly in English) in certain departments.

Therefore, teaching in a foreign language, of some or all of the courses, is seen in the following types of institutions;

1. most private, or foundation-owned, secondary schools and universities,
2. the two English-medium and one French-medium state universities,
3. other state universities where some departments have chosen to teach in a foreign language (mostly English),
4. the Lausanne-based foreign secondary schools⁹.

In these institutions, in addition to the teaching of subjects in a foreign language, intensive foreign language (and sometimes literature) instruction is also seen in the form of preparatory year courses (with 20-25 hours of foreign language teaching a week) and service language courses distributed to the whole period of the higher education.

Foreign Language Teaching per se, however, is seen in all types of state schools for approximately 4-6 hours a week¹⁰, preparatory year and service courses in some Turkish-medium state universities such as Yıldız Technical University, and private, foreign or state-owned adult language centres.

⁸ "Private" means foundation-owned since no individual can officially own a university; however, foundations can be and usually are established by individual entrepreneurs.

⁹ The 1997 decision to extend compulsory primary education to eight years has caused the closing down of the middle school sections of these schools. The effects of this decision on especially the foreign language education at these schools will be seen in the future. For a discussion of concerns see Belge (1997).

¹⁰ There was a period when the Ministry set up Anadolu secondary schools where the science subjects were taught in a foreign language (mostly English), but this practice was stopped in 1997, mainly due to a lack of teachers qualified in both their subjects and the foreign language and due to nationalistic concerns. However, foreign language teaching in these schools is still more intensive than the general state secondary schools.

3.5. A History of Aims and Methods in Foreign Language Teaching

The only statement of aims in foreign language teaching in the historical literature is the aims that were in effect between the years 1949-1972 for foreign language teaching in secondary schools. The aims were as follows;

“Foreign Language Teaching aims to make the learners able to speak in simple sentences within a vocabulary range of 1500 words, and to comprehend what is read at an appropriate level, with the help of a dictionary.” (Demircan 1988a:130)¹¹.

Though not satisfactorily achieved, it has always been the general aim to teach a foreign language, or even two foreign languages at secondary school level so that the student comes to university with knowledge of a foreign language (see the National Education Congresses in Demircan 1988a:129 and Ortaylı 1990).

The aims of Foreign Language Teaching at secondary school level today are as follows¹²;

1. Being able to comprehend the learnt foreign language when spoken at normal speed,
2. Being able to speak comprehensibly,
3. Reading and comprehending what has been read easily,
4. Enabling the expression of thoughts in writing,
5. Helping the learners to become useful citizens in the area of tourism, and in terms of international relations by developing the power and desire to improve their learnt language skills on their own after school” (MNE 1973 in ÇYDD 1991:119 and Demircan 1988a:133)¹³

The aims stated for higher education are the same as the secondary school aims; however, additionally there are two more items. One is the aim “...to make higher education more efficient”, and the other is related to the ability “...to keep up with foreign publications” (Demircan 1988a:131-133).

The earliest method used in the teaching of Arabic noted in the literature is translating vocabulary. Later in 1882, we see Hadji İbrahim Efendi applying the grammar-translation method for the teaching of Arabic in his private school, the *Darüttalim*, then known as the *Hadji İbrahim Efendi style Arabic* (Demircan 1988a:52). Demircan (1988a:22) writes that until 1941 the method for teaching languages was the grammar-translation method, based on “reading comprehension and translation”. However, Yücel (1938:188) reports the use of “the direct method” or “the Berlitz method” after 1919. In the 1940s at the Village Institutes the method was radically different. There was much emphasis on groupwork and the functions of language (see Demircan 1988a:148)¹⁴.

¹¹ All quotations from Turkish sources are my translations.

¹² Demircan (1988a) sees these aims as a statement of the approval of the audio-lingual method.

¹³ The word by word translation belongs to me; the inconsistency to do with perspective, such as the statement of aims from the learners' perspective in some items, and from the policy-makers' in others, is present in the Turkish as well.

Between the years 1944 and 1952, E.V. Gatenby, who was appointed to set up the English Department at the Gazi Education Institute, which later became Gazi University, spread the use of the “direct method” in the teaching of English throughout Turkey (Demircan 1988a:148). In the years 1955-1965, J. E. Pierce, who also worked at the same institution, introduced the Georgetown English Language Program (GELP), which was a version of “the audio-lingual method” (Demircan 1988a:149). After this date, two coursebooks are mentioned as having influenced the type of teaching: *A Linguistic Method of Teaching Languages* (1968 by Pageant Press) based on “the comparative linguistics method”, and *An English Course for Turks* (1970 by the Ministry of National Education- MNE) based on “the audio-lingual method” (Demircan 1988a:150, see also ÇYDD 1991 for a critical review and MNE 1991 for the description and use of this book). Demircan (1988a:151-152) also states that “the audio-lingual method” has been the dominant method for the teaching of French as well. The Council of Europe, which has been encouraging the implementation of Communicative Language Teaching, has also been guiding Turkey in its foreign language education decisions since 1966 within this framework (Demircan 1988a:112); however, it has not been prescriptive in the implementation of these decisions¹⁵. Therefore, it would not be wrong to state that, today, in most foreign language classrooms, the methods suggested by the imported foreign coursebooks are made use of, combined with the intuitive decisions of teachers.

Finally, on the issue of method, I should note the teaching of science lessons in a foreign language as a subconscious (perhaps), but a historically powerful strategy to teach foreign languages. This fact seems to have been underestimated in Demircan’s (1988a) comprehensive review¹⁶. Alptekin (1989) and Bear (1989) also point to the significance of this phenomenon in Ottoman-Turkish history, and claim that this type of teaching as a method is indispensable today, in the debate that the above mentioned dilemma stirred in the national papers recently. Teaching Foreign Languages as opposed to Teaching in a Foreign Language was the recent shape of the long-lasting controversial debate between the protectionists and the westernists¹⁷, and this issue is worth discussing in detail separately in the following section.

¹⁴ This is an interesting Turkish experiment to promote literacy and adult education in the early years of the Republic. Ever since the beginning of the project it has attracted a lot of criticism until finally it was put an end to in the 1940s. Basically the influential movement had the slogan *Education for work, education through work and education at work*. The project could be crudely summarized as the practice of choosing a couple from every village to be educated in the cities and sent back to their villages to set up and manage these institutes which would be the cultural, educational and work centres for the villagers who would also live in these schools. See Tanilli (1988) for a thorough analysis of this practice, for other literacy campaigns, village reading rooms, People’s Homes (*Halkevleri*) and People’s Rooms (*Halkodaları*).

¹⁵ See the recent publication of The Council of Europe (2000) for the introduction of two new concepts, “plurilingualism” and “pluriculturalism” (as opposed to multilingualism and multiculturalism) in the field of language teaching and learning in Europe, which has led to the announcement of 2001 as the European Year of Languages.

¹⁶ See Demircan (1988b:30) where he blames the Treaty of Lausanne for education in a foreign language. He claims that because it was stated in the Treaty that all culture-bound lessons had to be in Turkish, this implied that the others could be taught in another language.

¹⁷ In this article, by the terms *protectionists* and *nationalists*, I mean those emphasizing independence in the dilemma, while by *westernists* and *internationalists* I mean those emphasizing development; internationalism has almost always meant relations with the West, or the developed world, in Turkish history.

4. THE DILEMMA AGAIN: FOREIGN LANGUAGE TEACHING OR TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE

The dilemma, presented in the introductory section, has long been existent for the Turkish decision-makers, in the various forms outlined in the historical account. On the one hand, there has been the interest and the need to protect the Turkish language from the harmful influences of foreign languages and to promote Turkish as a scientific language, and on the other, there has been the interest and the need to achieve scientific and technological progress in order to reach the contemporary level at least as quickly as possible, in accordance with Atatürk's wishes, and to take part in international communication. Recently, though, once in 1989 then in 1997, when it sparked off much controversy in the daily papers, this dilemma has manifested itself in another form¹⁸. Currently, the protectionist position accepts the value of teaching foreign languages per se and rejects the teaching of any other courses, especially the science courses, in a foreign language¹⁹. The internationalist position argues that foreign language teaching through the teaching of other subjects has been an effective way to teach foreign languages historically and is beneficial. This new discussion might be worth looking into in more detail. In this section, the specific arguments put forth by the two positions will be presented in the left hand side column, while I will present my immediate reactions on each in the right column;

¹⁸ I should add that after the settling of the 1989 discussions, in 1997, it got into the agenda again, after the Ministry of National Education announced their intentions to stop the use of foreign languages (mainly English) in science lessons in all schools at secondary school level (Altunay and Uyguntürk 1997, Öztürk 1997). Later, because of strong reactions from the school owners and parents, the Ministry had to retreat and leave the private secondary schools out of their decision (Göktürk 1997). At the moment, it appears that the *Anadolu* lycees are included in this decision, mainly due to another pressing problem: a lack of teachers qualified to teach science lessons in mostly English. In addition, 66 MPs from the far right-wing National Movement Party have handed in a law proposal towards a re-Turkicizing of all subjects taught in schools and universities and towards the jurisdiction of the Ministry of National Education and the Council for Higher Education on this matter, on 5 December 2000 (no. 2/642- Turkish Grand Assembly records, on <http://www.TBMM.gov.tr>). The proposal is still in process at the time of the writing of this article.

¹⁹ There appears to be no view suggesting that foreign languages should not be taught at present; rather, there are suggestions, mainly coming from the protectionists, that foreign language teaching be more limited by making such courses elective and abolishing private colleges. These suggestions are seemingly for the sake of quality; i.e. the suggestion is to teach fewer and more interested people within the state system.

The protectionist position has the following specific arguments;

ARGUMENTS	COMMENTARY
1. Teaching in a foreign language is elitist and anti-democratic since all scientific findings need to be shared with the common people and a foreign language is hindering this information flow (Uğur 1990, Yücel 1990).	Yes, it is elitist and anti-democratic but in a country with a population of 62 million, it is almost impossible to teach everyone a foreign language and there really may not be a need to. However, it should be within the responsibility of these elites to share their knowledge with the common people in the official language of the country.
2. Rejecting the capacity of the Turkish language as a scientific language is a revival of the old Ottoman inferiority complex (Yücel 1989 and 1990).	Producers of knowledge and technology label them in their own languages. As long as Turkish people are not the producers of knowledge and technology, the Turkish language will be in need of supplementation. No language is incapable of becoming scientific.
3. We need to protect Turkish as a symbol of our identity because we are not a colonized nation (Soysal 1988, Kula 1989, Özel 1989, Develi 1990, Göktürk 1990, Kocaman 1990, Kuleli 1990 and Serin 1991).	I agree. It is the responsibility of every Turkish citizen to do so. We also need to be aware of economic colonization in our age. There is really no need for political colonization any more. But protecting and promoting the Turkish language is a separate issue from teaching a foreign language or even from teaching in a foreign language unless it is spread widely.
4. It is a basic human right to be educated in the mother tongue (Kilimci 1989).	I agree. But it is also among the basic human rights (declared in the United Nations Document, too) that individuals be given the opportunities to develop their potential to the full through proper education. This individual potential may sometimes exceed the limitations of a country. In fact, it is a part of the leader responsibilities of the elites to go beyond the general capabilities of the country.
5. Education in a second language hinders cognitive development (Kocaman 1989 and Sankur and Usluata 1990).	I am not so sure about this. There seems to be a good deal of research against this assertion, too. See, for example, Cummins and Swain (1986) for research suggesting that bilingual children are intellectually more able.

<p>6. Teaching in a Foreign Language is a waste of resources, such as through preparatory courses for private secondary schools and universities (Demircan 2001a and b)</p>	<p>Yes, foreign language teaching and teaching in a foreign language are both costly. It is a question of whether the advantages outweigh the disadvantages or not.</p>
<p>7. Teaching in a Foreign Language has not made Turkey an international centre of higher education (Soysal in Kırımsoy 1991 in reaction to the prevalent argument behind the foundation of Middle East Technical University).</p>	<p>We need to look at statistics here. Perhaps by comparing the number of foreign students studying at Boğaziçi University and Middle East Technical University with those studying at other universities over a time span. However, Soysal seems to be more concerned with academic quality than financial income. If so, what else could I do but agree. I wish every Turkish university would be so good as to attract foreign students. This way they would need to learn Turkish first.</p>
<p>8. Teaching in a foreign language is a means to exercise imperialism, and it leads to either brain drain or the education of local people working in favour of foreign interests. (İlhan 1997, 2000, Sinanoğlu 1999, 2000)</p>	<p>Belge (1997) has a worthy quotation on this issue; "In Ottoman times, there was a 'fair play' situation. They (foreign countries) wanted to educate people who were sympathetic to their ways; we wanted to educate intellectuals with a Western formation, who would work for us. As a result, one party's gain was the other's loss. But on this seesaw, naturally, we were winning more".</p>
<p>9. Teaching in a foreign language leads to teacher dominance and student passivity in the educational context, which has undesirable social implications (based on an empirical study at Middle East Technical University, Okan 1997)</p>	<p>Just as Atay and Ünalı (1997) point out, there may be many other factors influencing this educational picture. A reasonable next step would be to compare these findings with similar Turkish-medium contexts. I also have reservations concerning the research design as presented, but this is outside the scope of this article.</p>
<p>10. Scientific research in Turkey is not so developed as to introduce new theories to the rest of the world; therefore, there is no need to communicate Turkish research findings in a foreign language (an anonymous academic during personal communication).</p>	<p>This is a very dangerous view since it is limiting the few future possible researchers potentials by definition, and discouraging all researchers' efforts from the start. Hope is essential for the development of a country too. And this view also implies a receptive position in international communication, on our part. I am afraid this then suggests a passive acceptance of the dominance of the more developed countries, and such an argumentation would mean hoisting with our own petard.</p>

The internationalist position has the following arguments;

ARGUMENTS	COMMENTARY
1. Teaching a foreign language by means of teaching in a foreign language as a method has deep roots in our history and this system should not be upset (Bear 1989, Belge 1997, Kırca 1997).	Yes it does and perhaps yes it should not be upset. But it could be controlled. Teaching in a foreign language, especially if it is so widespread, does hinder the use and, therefore, the dynamism and development of the Turkish language in some important domains.
2. Acculturation will happen no matter what we do, and it may be politically and personally beneficial (Alptekin 1989).	No doubt about it, but this should not suggest that we should lie back and watch what is happening. I think there are things countries like Turkey can do to tailor acculturation to fit their own needs and interests; i.e. to turn a supposedly negative thing into positive. I also agree with the second part of the statement as long as the benefits are additive to my identity and interests and not subtractive.
3. Foreign language teaching has been more successful in schools where the instruction is in a foreign language (Sebüktekin 1981:115, Karakaş 1997, Kırca 1997).	Yes, this is a fact.
4. It is an inferiority complex to reject Westernization, which has always benefitted us, and teaching in a foreign language is an act of Westernization (Dumanlı 1989, Özüm 1989).	It is true that Westernization has benefited us; however, I cannot see the direct connection between teaching in a foreign language and Westernization.
5. Teaching in a foreign language provides a real context where the students can use the language (Bear 1989, Kocaman 1997).	This is why it seems to be successful as a foreign language teaching method.
6. Foreign language learning leads to a more conscious use of the first language; therefore, it develops the first language (Karakaş 1997).	I agree that foreign language learning will lead to a linguistic awareness, which will then enhance Turkish use. However, this is not an argument for teaching in a foreign language. Foreign languages can be taught well without teaching other courses in a foreign language, too. Some people seem to confuse the two.
7. Practising science in a foreign language saves us time in terms of information flow (Bilhan 1991).	This is the most important reason why teaching in a foreign language should continue in a few institutions ²⁰ . And this argument seems to be getting more and more important as communications technology is improving and the flow of information is speeding up continuously. Alpaydın (1996) claims, "it is easier and less costly to translate a book than to teach a crowd of people enough foreign language to make them able to read that book?". Today we are possibly talking about access to hundreds of books with the touch of a button. Can we wait?

²⁰ Although Bilhan and others usually use the phrase "information flow" to mean one-way communication i.e. from the more developed countries to Turkey, I would like to use it for two-way communication. I think the world today requires that people frequently engage in face-to-face interaction in many domains, such as through student and teacher exchange programmes, academic conferences, tourism, and business. I would think that teaching in a foreign language also eases such interpersonal relationships; in such contexts, the Turkish people will also have a lot to communicate to others.

5. CONCLUSION

The parties who represent the above views have mainly offered the solution of establishing the use of Turkish in the science lessons in all schools for the former group, or a continuation of the present practice for the latter group. Only a few have suggested the teaching of social science subjects in a foreign language (mainly English), as opposed to the teaching of science subjects, so as to minimize the deprivation of the Turkish language from scientific and modern terminology (Demircan 1988b, Başkan 1997). This situation, however, is currently banned by the Treaty of Lausanne, and appears to have the potential to arouse strong opposition by those concerned about raising national consciousness.

In this section, I will sum up my views by pointing to the general weaknesses of both these positions, and make practical suggestions for decision-makers based on the comments made in reaction to each of the presented arguments in the previous section of this article. My suggestions and thoughts, however, are not more authorized than the others' at this moment because any vital decision, such as those concerning language, should be based on long-term research, good thinking and discussion, carried out without being affected by the short-term ambitions of the politicians.

In my opinion, the major wrong assumption of the nationalist position is that Turkish is a scientific language and that it can achieve scientific progress on its own and just as quickly. Countries like Turkey have to admit that as long as they are in a position to mainly import knowledge and technology, they will have to face threats to their official (or other) languages and will have to deal with the advancement of their own languages by making use of their own means systematically and purposefully. The only conclusive solution, though quite utopic at present, appears to be to reach a development level that can enable international collaboration on more or less equal terms, by being able to produce and name at least some of the world's technology and knowledge locally. Allocating much more funding for education, and encouraging individual and collaborative national and international research projects seem essential to reach this developmental level. Meanwhile, countries in need of importing knowledge and technology from abroad should refrain from paranoid and sentimental approaches, and try to use the situation to fit it to their national interests, such as by enjoying the quality offered by the already existing English-medium universities and by encouraging (perhaps even obliging) them to share their knowledge and expertise with the other universities and the general public²¹. However, it is vital that the number of foreign language-medium schools and universities (both state and private) be kept limited.

The major wrong assumption of the second position is that it underestimates the dangers of teaching in a foreign language. The nationalists' view that the prevention to use one's own language in those domains where the language is desired to be enriched is a

²¹ Quality should never be exchanged for quantity; it is always easy to upset existing systems and pull down the standards of the developed few, for the sake of public interest, with overnight standardization policies, but it takes ages to achieve quality (especially true for universities) and in the end the general public usually suffer again.

detriment, seems plausible, because languages need to be used to maintain their vitality. The fate of many historical languages, such as Latin, or the migrant variations of languages can be examples to support this view here. However, I do not think that we should change the present foreign language policies. Although, I agree with the protectionists view that foreign languages can be taught well in foreign language classes alone (i.e. without having to teach other subjects in those foreign languages), abolishing teaching in a foreign language altogether would require a complete rethinking of the present educational system; the quantity of foreign language teaching at both secondary schools and universities would have to be increased, and the quality raised. Such a change would have serious implications for the whole of the school curricula and department programmes. It would mean more teachers, more funding and so on. Given the short life of governments and lack of resources, if such a decision is taken, I am afraid we will end up with having destroyed a working way- though with its deficiencies without being able to set up a new one. In addition, teaching in a foreign language does have its merits as presented in the above section. I should mention the old Ottoman strategy to reduce the dangers of linguistic imperialism, at this point. Just as the Ottomans had done, and just as the “Francophones” seem to base their arguments on these days (see Erdoğan 1997), we could promote internationalism by supporting the teaching of more than one foreign language so as to prevent one-sided interaction (while acknowledging that the most important world language today is English). Today there are many more important foreign languages to learn (for Turkey), such as Japanese, Spanish, Russian and Chinese, than in the Ottoman times.

The second problem with the views of those advocating teaching in a foreign language seems to be the disregard of one important reason for initially implementing such a policy in the 19th century. The original rationale for teaching in a foreign language was the time-saving factor for the information flow. If, at least, some people in the country were proficient enough in the language of the knowledge or the innovation, this would enable its importation and use quickly; that is without having to wait for its translation. This time factor seems to be getting more and more important with the recent increase in the pace of communications technology. However, when teaching in a foreign language was first implemented, as we shall see below, it was part of a bigger package and there was an additional obligation, for students educated in such schools, to transfer this information coming from the more developed countries, into the Turkish language and hence offer it to the service of Turkish people. This seems necessary for the survival of a nation as well as for enabling the man-in-the-street to benefit from the services offered (via this information flow) in a more conscious and therefore more democratic way. The English-medium universities in particular, and Turkey in general, seem to have neglected the second part of the package. This appears to have created a group of elites, who have both received and used the knowledge among themselves, and hence got more and more separated from the interests and needs of the rest of the population. It seems reasonable to suggest that an emphasis on the second part of their responsibilities is essential in the future.

Specific policies to enable the information flow from the elites to the general public could be;

1. Strengthening the Turkish language departments of universities so that they can produce better students and engage in useful research to promote the Turkish language, perhaps in collaboration with especially the other departments in those fields where Turkish needs most supplementation.
2. Setting up language centres, which would accommodate researchers and experts, who would continuously and rapidly produce equivalents of the newly imported terminology in the countries' own language, such as the Académie Française in France, or the Turkish Language Institute (TDK), set up by Atatürk in Turkey in 1932. The Institute made many contributions in this direction, between the dates 1978-1981 especially, when they published many dictionaries in almost every discipline.
3. Encouraging closer communication between academics and experts, and the general public in the form of publications in the country's own language, national conferences, seminars, and collaboration between universities and workplaces.
4. Teaching foreign languages to as many people of the population as possible although this seems a difficult option for countries, such as Turkey, with a high population and scarce resources.
5. Increasing the quantity and quality of both Turkish and foreign language education in all schools and universities, and encouraging the two sorts of language teachers to collaborate with each other and the other subject teachers where necessary. For example, there could be school projects for the purpose of explicit focusing on the Turkish equivalents of scientific terminology.

To sum up, independence and development are equally important attributes of a country, and countries cannot afford to sacrifice one or the other. In addition, protecting and promoting the country's own language(s) is not at odds with promoting foreign language education. In fact, they may complement each other with careful planning and practice. Therefore, decision-makers should try to balance the two sorts of policies in a way most appropriate for their situation. The solution to the problems posed by this dilemma still lies in the speech of the Ottoman Sultan Mahmut II addressed to the students, at the opening ceremony of the Galatasaray Medical School, which was to carry out education in French, in 1838²²;

²² The translation is mine. The original is in Ottoman-Turkish and typically is a sample of a very elaborate code, characteristic of the educated Ottomans; I eliminated some of the unnecessary words and the translation bears only the essence.

“My Sons,

Here you are going to be educated in the science of Medicine. I know that a question appears for you to pose to my office. The question is this; is there not the science of medicine in our language or in our books that we are spending the time and effort to be educated in a foreign language? Although I agree with the assumption behind this question and hope for the elimination of the present situation, I am authoritatively also obliged to announce the inherent difficulties and the sources of this present situation. Although we have many books on the science of Medicine and although even the early Europeans have once acquired and interpreted the science of Medicine from these books, the books have originally been written in Arabic and have not been studied for a while by the intellectuals of Islam, who have gradually decreased in number and slowly lost touch with scientific developments. These books having been neglected for a while are in need of care and interest in the form of translations into our true language, which is Turkish. But this is a process which requires a long period of time. The Europeans, on the other hand, have transferred this science into their own language, and have based their own studies on this knowledge for more than a hundred years... We, however, need to educate men of medicine and make use of them on our magnificent lands, while at the same time transferring the whole of the knowledge into our language. My desire in teaching you in French is not to teach you the French language. It is only to teach you the science of Medicine so that step by step we can acquire the science and mould it into our own language. And then publicize this knowledge in every corner of my glorious country...(Since I am not happy about the fact that many mysterious individuals are coming from foreign countries with the title of medical doctor, and are poked here and there). I have provided for all your needs during your stay at this school, and in your stock there is everything available from hot kebabs to cold strawberries.” (from Ergun 1990:910)²³.

REFERENCES

- Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi. Alfa.
- Andrews, A. P. (1992). Türkiye’de Etnik Gruplar, (trans. by M. Küpüşoğlu). Ant Yayınları.
- Alpaydın, E. (1996). Öğrenim Türkçe olmalı. Cumhuriyet Bilim Teknik. 509 (21), December.
- Alptekin, C. (1989). Yabancı dilde öğretime hayır demeden önce. Cumhuriyet, 24 July.
- Altunay, T. and Uyguntürk, E. (1997). Yabancı dille eğitime paydos. Yeni Yüzyıl, 13 February.

²³ It should be noted that there have been doubts concerning the author and date of this speech (İhsanoğlu and Kaçar 1990). However, whatever the truth is concerning this text, it is still thought representative of the prevailing mentality at the time.

- Atay, D. and Ünalı, A. (1997). Hangisi pire, hangisi yorgan? Yabancı dilde eğitim mi, yabancı dil eğitimi mi? Cumhuriyet Bilim Teknik. 536 (28), June.
- Başkan, Ö. (1997). Yabancı dil bataklığı: Saplantılar ve çözümler. Cumhuriyet, 12 May.
- Bear, J. (1989). Yabancı bir uzman gözüyle. Cumhuriyet, 6 October.
- Belge, M. (1997). Ya yabancı okullar? Radikal, 29 July.
- Bilhan, S. (1991). Herşeyin suçu yabancı dille eğitime yükleniyor. Dil Öğretimi Dergisi 2, 36.
- Boratav, K. (1988). Türkiye İktisat Tarihi 1908-1985. Gerçek Yayınevi.
- Bozbeyoğlu, S. (1991). Türklerde çeviri ve çeviri öğretimine tarihsel bir yaklaşım. Dil Öğretimi Dergisi 3, 58-64.
- Boztaş, I. (1991). Türkiye'de çeviri eğitimi ve eğitim programları. Dil Öğretimi Dergisi 2, 10-13.
- Council of Europe (2000) A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A publication of the Council for Cultural Co-operation Education Committee, Language Learning for European Citizenship.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986). Bilingualism in Education. Longman.
- Çiller, T. (1994). The role of Turkey in the New World. Strategic Review xxii (1), 7-11.
- ÇYDD (1991). Türkiye'nin Ders Kitapları: Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım. Cem Yayınevi.
- Demircan, Ö. (1988a). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil. Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1988b). Öğretim dili ve yabancıdil olarak Türkçe. Dünya'da Türkçe Öğretimi 1. TÖMER, 28-33.
- Demircan, Ö. (2001a). Yabancıdille öğretim. Yeniden Müdafaa-i Hukuk 3 (33-2).
- Demircan, Ö. (2001b). Türkçenin halları. Cumhuriyet. 26 September.
- Develi, H. (1990). Ana dil kavramı ve ikidillilik tartışması. Çağdaş Türk Dili 30/31, 894-895.
- Dumanlı, E. (1989). Yabancı okullar yararlı olmuştur. Cumhuriyet. 9 August.

- Erdoğan, S. (1997). Tek dil egemenliği tehlikesine karşı konulmalı. Radikal Forum 25 March.
- Ergun, R. (1990). Öğretim anadille yapılmalıdır. Çağdaş Türk Dili 30/31, 909-915.
- Göktürk, A. (1990). Çağdaş bilginin edinilmesinde yabancı dil. Çağdaş Türk Dili 30/31, 865-867.
- Göktürk, G. (1997). Yabancı dilde eğitim. Yeni Yüzyıl. 20 February.
- Güvenç, B. (1993). Türk Kimliği. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İhsanoğlu, E. and Kaçar, M. (1990). II. Mahmud'un Mekteb-i Tıbbiye ziyaretinde irad ettiği nutkun hangisi doğrudur? Tarih ve Toplum 83. November. İletişim Yayınları, 44-48.
- İlhan, A. (1997). Yabancı dille öğretime doğru bakmak. Cumhuriyet. 5 March.
- İlhan, A. (2000). Tarih hesabını sormaz mı? Cumhuriyet. 23 June.
- Karal, E.Z. (1983). Nizam-i Cedid ve Tanzimat devirleri 1789-1856. Osmanlı Tarihi 5. TTK.
- Kırımsoy, D. (1991). Türkiye'de yabancı dille eğitim. Dil Öğretimi Dergisi 2. May. TÖMER, 32-37.
- Kilimci, A. (1989). Anadilinde çocuk olmak. Cumhuriyet. 30-31 July.
- Kocaman, A. (1989). Düşünce aydınlığı ve anadille öğretim. Cumhuriyet. 11 October.
- Kocaman, A. (1990). Anadili öğretimi, yabancı dille öğretim ve ötesi. Çağdaş Türk Dili 30/31, 861-865.
- Kocaman, A. (1997). Cumhuriyet Bilim Teknik 521. 15 March.
- Kula, O.B. (1989). Yabancı dil öğretimi. Cumhuriyet. 19 October.
- Kuleli, O. (1990). Anadilimizi öğretemiyoruz yabancı dille öğretimin sakıncalarına katlanmaya hazır mıyız? Çağdaş Türk Dili 30/31, 905-908.
- Kuran, E. (1994). Türkiye'nin Batılılaşması ve Milli Meseleler. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- MNE (1973). The Ministry of National Education Official Bulletin. No. 1747, 4.6.1973.
- MNE (1991). Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu.

- OIC (2001). Statistical Yearbook of the Organization of Islamic Countries, Ankara Centre.
- Okan, Z.A. (1997). Yabancı dilde eğitim mi? Yabancı Dil Eğitimi mi? Cumhuriyet Bilim Teknik 519. 1 March.
- Ortaylı, İ. (1983). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, Hil Yayıncılık.
- Ortaylı, İ. (1990). Yabancı dil öğretimi Çağdaş Türk Dili 30/31, 868-869.
- Özdemir, H. (1989). Rejim ve Asker, Afa Yayıncılık.
- Özel, S. (1989). Yabancı dilde öğretime hayır yabancı dil öğretimine evet. Cumhuriyet. 16 August.
- Öztürk, S. (1997). Türkçe öğretim Anadolu liselerinde resmileşiyor. Yeni Yüzyıl.15 February.
- Özüim, N. (1989). Batı dilleri anadili bozmaz. Cumhuriyet. 5 October.
- Sankur, B. and Usluata, A. (1990). Yabancı dilde öğretim mi, yabancı dil öğretimi mi? Çağdaş Türk Dili 30/31, 891-893.
- Sebüktekin, H. (1981). Yabancı dil öğretimi. T. Oğuzkan (ed.) Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, Hisar Vakfı Yayınları, 112-121.
- Serin, V. (1991). Yabancı dil eğitiminde çifte ölçüler. Milliyet. 29 May.
- Sinanoğlu, O. (1999). Pazar konuğu. Cumhuriyet. 10 January.
- Sinanoğlu, O. (2000). Bye Bye Türkçe. Otopsi Yayınları.
- Soysal, M. (1988). Bir sevdadan vazgeçiş. Milliyet. 8 October.
- Tanilli, S. (1988). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Say Yayınları.
- Uğur, N. (1990). Halk bilimi yabancı dilde nasıl kavrayacak? Çağdaş Türk Dili 30/31,889-890
- Ulubelen, E. (1967). İngiliz Gizli Belgelerinde Türkiye. Çağdaş Yayıncılık.
- Üskül, Z. (1989). Siyaset ve Asker, Afa Yayıncılık.
- Yücel, H. A. (1938). Türkiye'de Orta Öğretim, İstanbul.
- Yücel, T. (1989). Yükseköğretimde yabancı dil tartışması. Cumhuriyet. 24 July.
- Yücel, T. (1990). Yabancı dille öğretim. Çağdaş Türk Dili 30/31, 884-888.

Havayolu İşletmelerinde Bir Maliyet Unsuru: Avrupa Hava Sahası'nda Hava Trafik Yol Ücretleri

Suat USLU¹

Yrd.Doç.Dr. Aydan CAVCAR²

Öz: Hava trafik yönetimi havayolu işletmelerinin üretkenliğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Hava trafik yönetimi faaliyetleri ve havayolu işletmelerinin ekonomik performansları arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Hava trafik yönetiminin temel amaçları uçuşların emniyetli, düzenli ve ekonomik olmasını sağlamaktır. Bu üç amacın aynı zamanda sağlanması, uçuşların orijinal uçuş planlarından sapmalarına (gecikmeler, ek zaman-yakıt maliyetleri, vb.) neden olur. Bunlara ek olarak, sunulan hava trafik hizmetleri havayolu işletmeleri için önemli maliyetler oluşturur. Bu makalede, havayolu işletmeleri için önemli bir maliyet unsuru olan hava trafik yol ücretleri incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: Hava Trafik Yönetimi, Hava Trafik Yol Ücretleri, Havayolu Maliyetleri, Eurocontrol.

A COST ITEM IN AIRLINES: AIR TRAFFIC EN-ROUTE CHARGES IN EUROPEAN AIRSPACE

Abstract: Air traffic management is one of the most important factors affecting the productivity of airlines. There are important relations between air traffic management operations and economic performance of airlines. Main objective of the air traffic management is to provide safe, expeditious and economic flights. Meeting these three objectives at the same time causes flight deviations from the original flight plans (delays, excess time-fuel costs, e.g.). In addition, air traffic services provided also become costs for the airlines. In this paper, air traffic en-route charges are important cost item for the airlines is analysed.

Key words: Air Traffic Management, Air Traffic En-route Charges, Airline Costs, Eurocontrol.

¹ Anadolu Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Eskişehir (e-mail: suslu@anadolu.edu.tr)

² Anadolu Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Eskişehir (e-mail: acavcar@anadolu.edu.tr)

1. GİRİŞ

Havayolu işletmeleri, ticari amaçla taşımacılık yapan işletmelerdir. Ticari amaçla, kar elde etmek için faaliyet gösteren her işletmede olduğu gibi havayolu işletmelerinde de maliyet konusu oldukça önemlidir.

Günümüzde kullanılan en yaygın havayolu maliyet sınıflaması ICAO'nun (International Civil Aviation Administration-Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü) yaptığı sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre havayolu işletmelerinin maliyetleri; işletme maliyetleri ve işletme dışı maliyetler olmak üzere ikiye ayrılır. İşletme maliyetleri; havayolu işletmesinin sunduğu uçuş hizmetleriyle doğrudan ilgili olan maliyetlerdir. İşletme dışı maliyetler ise; sunulan uçuş hizmetleriyle doğrudan ilgili olmayan maliyetlerdir.

İşletme maliyetleri, uçuş hizmetleriyle doğrudan ilgili olmaları nedeniyle oldukça önemlidir. İşletme maliyetleri, dolaysız ve dolaylı işletme maliyetleri şeklinde ikiye ayrılır. Dolaysız işletme maliyetleri; işletilen uçağın tipine bağlı olarak değişen ve dolayısıyla uçak tipi değiştirildiğinde farklılık gösteren maliyetlerdir. Dolaylı işletme maliyetleri ise; uçak işletimiyle doğrudan ilgili olmadıkları için uçak tipindeki değişiklikten etkilenmeyen maliyetlerdir.

Diğer bir havayolu maliyet sınıflaması ise; sabit ve değişken maliyetler şeklinde yapılan sınıflamadır. Sabit maliyetler; havayolu işletmesinin hizmet üretim düzeyine, başka bir ifadeyle belirli bir uçuş ya da bir dizi uçuşa bağlı olarak değişmeyen maliyetlerdir. Hizmet üretim düzeyine bağlı olarak değişen maliyetler ise değişken maliyetlerdir (Doganis, 1998).

Hava trafik yönetimi faaliyetleri ile havayolu işletmelerinin yönetim kararları ve ekonomik performansları arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Havayolu işletmelerinin maliyetleri, hava trafik yönetimi faaliyetlerinden kısa ve uzun dönemli olarak etkilenebilmektedir. Öncelikle, uçakların yerdeki dönüş hareketleri, kalkıştan önceki taksit hareketleri, uçuş hareketleri ve inişten sonraki taksit hareketleri sırasında meydana gelen uçuş gecikmeleri nedeniyle bazı ek maliyetler ortaya çıkabilmektedir. Yapılan çalışmalarda, hava trafik yönetiminin havayolu işletmelerinin filo planlamaları ve uçak kullanımları ve dolayısıyla yatırım maliyetleri üzerinde de etkili olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Hava trafik yönetiminin havayolu işletmelerinin uçuş hatları ve uçuş tarifeleriyle ilgili hizmet planlamaları üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Ayrıca, uçuşlarda çeşitli ülkelerin hava sahaları ve seyrüsefer yardımcı cihazları kullanıldığı için ilgili ülkelere ödenen hava trafik yol ücretleri nedeniyle, hava trafik yönetimi havayolu işletmelerinin maliyetleri ve dolayısıyla ekonomik performansları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

Bu makalede, havayolu işletmeleri için önemli bir maliyet unsuru olan hava trafik yol ücretleri, Eurocontrol uygulamaları kapsamında ele alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

2. HAVA TRAFİK YOL ÜCRETLERİ

Son yıllarda, bazı maliyetlerin hızlı bir şekilde artması, havayolu işletmelerinde büyük sorunlar oluşturmaya başlamıştır. Hava trafik yol ücretleri, bu maliyetlerin en önemlilerinden biridir. Bu tür maliyetler hızlı bir şekilde arttıkları için, kontrol edilmesi gereken öncelikli kalemlerdendir (Shaw, 1985).

Hava trafik yol ücretleri, havayolu işletmelerinin uçuşları sırasında belirli bir hava sahasını ve seyrüsefer yardımcı cihazlarını kullanmaları ve hava trafik kontrol hizmeti almaları nedeniyle ödedikleri ücretlerdir. Kullanıcı ücretleri (user charges) ya da seyrüsefer ücretleri (navigation charges) olarak da adlandırılan yol ücretleri; uçak ağırlığına, bir ülkenin hava sahasında uçulan mesafeye ve ülkenin uyguladığı birim ücrete göre değişiklik gösterir (Uslu, 2001).

Hava trafik yol ücretleri, yukarıda belirtilen havayolu maliyetleri içinde genellikle değişken-dolaysız işletme maliyetleri altında incelenmektedir. Yol ücretleri, havayolu işletmesinin sunduğu uçuş hizmetleriyle doğrudan ilgili olmaları nedeniyle bir işletme maliyeti olarak, havayolu işletmesinin hizmet üretim düzeyine yani belirli bir uçuş ya da bir dizi uçuşa bağlı olarak değişmeleri nedeniyle bir değişken maliyet olarak ve uçak ağırlığına yani işletilen uçağın tipine bağlı olarak değişiklik göstermeleri nedeniyle de bir dolaysız maliyet olarak değerlendirilmektedir.

Yol ücretleri ve havaalanı ücretleri birbiriyle yakından ilişkili olan ve genellikle birlikte incelenen konulardır. Bu nedenle çoğu havayolu işletmesi, havaalanı ve hava trafik hizmetleri için ödedikleri ücretleri ayrı maliyet kalemleri olarak değil, "havaalanı ve yol ücretleri" adı altında tek bir maliyet kalemi olarak değerlendirmektedir.

Havayolu işletmeleri uçuşun sadece yol bölümünde değil, havaalanında da hava trafik kontrol hizmeti alırlar ve çeşitli seyrüsefer yardımcı cihazlarını kullanırlar. Özellikle uçuşun yaklaşma, iniş ve kalkış safhalarında, hava trafik hizmet üniteleri tarafından havayolu işletmelerine yoğun bir şekilde hava trafik kontrol hizmeti verilir. Bu nedenle, hava trafik hizmetleriyle ilgili olarak havaalanlarında da çeşitli ücretler ortaya çıkmaktadır. Terminal seyrüsefer ücretleri olarak da adlandırılan havaalanı-hava trafik hizmet ücretleri, çoğu havaalanında konma (iniş) ücretlerine dahil edilmektedir. Bu ücretler, çok az sayıda havaalanında konma ücretlerine dahil edilmeden, bağımsız olarak hesaplanmaktadır (Doganis, 1992).

Havaalanı ve yol ücretleri, havayolu işletmelerinin toplam maliyetlerinin yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır. Özellikle uluslararası uçuşlar yapan ancak kısa mesafeli hatlarda faaliyet gösteren havayolu işletmelerinin havaalanı ve yol ücretleri, özellikle konma ücretlerinin artış göstermesi nedeniyle oldukça yüksektir. Örneğin, genellikle kısa mesafeli uçuşlar yapan Finnair ve British Midland gibi havayolu işletmelerinin 1988 yılındaki havaalanı ve yol ücretleri toplam maliyetlerinin %20'sini oluşturmuştur. Bununla birlikte, KLM (Royal Dutch Airlines) ve Singapore Airlines gibi bazı havayolu işletmelerinin havaalanı ve yol ücretleri toplam maliyetler içinde %5'den daha az bir yer tutmaktadır. Özellikle ABD'deki havayolu işletmeleri için bu oran genellikle %2-4'dür (Doganis, 1998).

Uçulan mesafeler ve uçak tipleri aynı olsa da, ülkelerin ilgili sivil havacılık otoritelerinin kilometre başına uyguladıkları birim ücretlerin farklı olması nedeniyle yol ücretleri de ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Tablo 1, çeşitli ülkelerde 500 km.'lik bir uçuşta iki ayrı uçak tipi için havayolu işletmelerinin ödemek durumunda oldukları yol ücretlerini göstermektedir.

Tablo 1. Çeşitli Ülkelerde Yol Ücretleri (Doganis, 1998)

YOL ÜCRETİ U.S. \$/500 km.	UÇAK TİPİ	
	B-747 (380 ton)	MD-80 (64 ton)
ÜLKE		
Japonya	1 493	1 293
İngiltere	1 134	465
Fransa	819	336
İtalya	777	319
Almanya	762	312
Hollanda	631	259
Hindistan	544	306
Arjantin	536	200
Mısır	359	94
Kenya	199	64
Venezüella	183	51
Kanada	129	129
Filipin	100	100
ABD	0	0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yol ücretleri özellikle Japonya'da ve Batı Avrupa ülkelerinde diğer ülkelere göre oldukça yüksektir. Buna karşılık, özellikle Güney Afrika ülkelerinde ücretler oldukça düşüktür. ABD'de ise, hava trafik hizmetleri kamu hizmeti olarak sunulmakta ve bu hizmetler karşılığında havayolu işletmelerinden doğrudan bir ücret alınmamaktadır. Bununla birlikte, FAA (Federal Aviation Administration-ABD Ulusal Havacılık İdaresi) sunmuş olduğu hava trafik hizmetleri nedeniyle ortaya çıkan maliyetleri karşılayabilmek için havayolu işletmelerinin bilet fiyatları üzerinden bir vergi almaktadır.

Bazı havayolu işletmeleri kendi ülkelerindeki havaalanı ve yol ücretleriyle ilgili olarak ayrıcalıklı uygulamalara sahiptirler. Bu havayolu işletmeleri kendi ülkelerindeki havaalanı ve yol ücretlerinden tamamen muaf tutulmakta ya da ücretlerde önemli indirimler yapılmaktadır. Örneğin, Olympic Airlines dış hat uçuşları için uzun yıllardır Yunanistan'da havaalanı konma (iniş) ücreti ödememektedir. Bazı ulusal havayolu işletmeleri de, bu ücreti

retlerle ilgili faturalar düzenlendiği halde kendi ülkelerindeki sivil havacılık otoritelerine ödeme yapmamaktadırlar. Bu tür ayrıcalıklı uygulamalar Şikago Anlaşması'nın 15. Maddesinde yer alan eşitlik ilkesine aykırı olmakla birlikte ikili anlaşmalarla gizli tutulmaktadır (Doganis, 1998).

3. EUROCONTROL VE AVRUPA HAVA SAHASI'NDAKİ HAVA TRAFİK YOL ÜCRETLERİ

Eurocontrol (European Organization for the Safety of Air Navigation- Avrupa Hava Seyrüsefer Emniyeti Örgütü), Avrupa Hava Sahası'ndaki uçuşlarla ilgili yol ücretleri konusunda oldukça sistemli çalışmalar yürütmektedir. Eurocontrol, havayolu işletmelerinden alınacak olan yol ücretlerini üye ülkeler adına hesaplamakta, bu ücretleri faturalandırarak ilgili havayolu işletmelerinden tahsil etmekte ve tahsil edilen ücretleri ilgili ülkelere dağıtmaktadır.

1969 yılında Eurocontrol üyesi ülkeler, uçuş başına tek bir ücreti içeren uyumlu bir bölgesel yol ücretleri sistemi oluşturmak konusunda bazı temel ilkeleri kabul etmişlerdir. Bu konuda faaliyet göstermek üzere Eurocontrol'un bir alt ünitesi olarak CRCO (Central Route Charges Office-Merkezi Yol Ücretleri Ofisi) kurulmuştur. CRCO, resmi olarak 01.11.1971 tarihinde faaliyetlerine başlamış ve taraf ülkeler adına yol ücretleri konusunda bir sistem oluşturmuştur (Eurocontrol, CRCO Main, 2001). Bu sistem, "Yol Ücretleri Sistemi (Route Charges System)" olarak adlandırılmaktadır. Yol Ücretleri Sistemi, bu konudaki çok taraflı anlaşmalarla daha da önemli hale gelmiştir ve özellikle 1986 yılından bu yana etkili bir şekilde işletilmektedir (Eurocontrol, The Eurocontrol Route..., 2001).

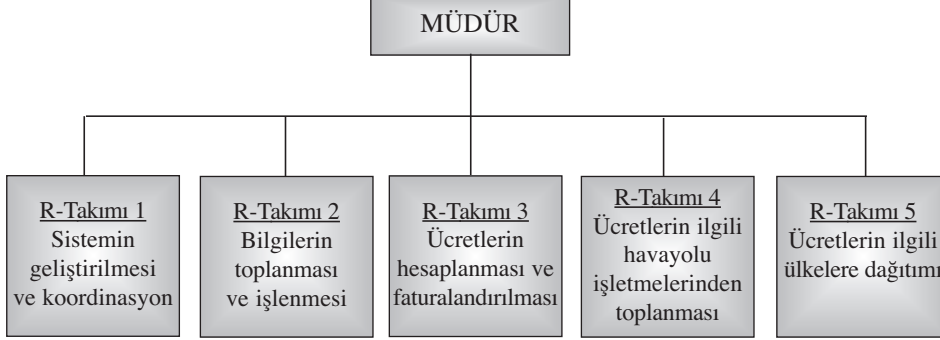
Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkeler şunlardır: Türkiye, Belçika, Lüksemburg, Almanya, Fransa, İngiltere, Hollanda, İrlanda, İsviçre, Portekiz, Avusturya, İspanya, Yunanistan, Malta, Kıbrıs, Macaristan, Norveç, Danimarka, Slovenya, Çek Cumhuriyeti, İsveç, İtalya, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Hırvatistan, Bulgaristan, Monaco, Makedonya, Moldova (Eurocontrol, 2000).

CRCO'nin iki temel görevi vardır. Bunlar (Eurocontrol, The Central..., 2001);

1. Yol ücretlerini hesaplamak ve bu ücretleri ilgili havayolu işletmelerinden toplayarak üye ülkelere ödemek,
2. Yol Ücretleri Sistemi'ni işletmek ve geliştirmek.

Yol Ücretleri Sistemi'nin işletilmesi; ücretlendirme için gerekli bilgilerin (uçuş planları gibi) toplanması, bunların doğrulanması, havayolu işletmelerinin belirlenmesi, üye ülkelerin bakanları seviyesinde onaylanan ücret tarifeleri temel alınarak havayolu işletmelerinin faturalarının hazırlanması, ücretlerin ilgili havayolu işletmelerinden tahsil edilmesi ve son olarak da toplanan miktarın ülkelere ödenmesiyle gerçekleşmektedir (Yaşar, 1995). CRCO tarafından tahsil edilen tüm gelirler, Eurocontrol maliyetleri (toplam fatura miktarının %0.5'i) çıkarıldıktan sonra ilgili ülkelere dağıtılmaktadır (Parla, 1998).

Şekil 1, CRCO'nun idari yapısını göstermektedir. CRCO, bir yönetici ve bu yöneticiye bağlı olarak çalışan ve R-Takımı (R-Team) olarak adlandırılan beş adet kendi konusunda uzman üniteden oluşmaktadır.



Şekil 1. CRCO'nun İdari Yapısı (Eurocontrol, The Central..., 2001)

R-Takımı 1, Yol Ücretleri Sistemi'ne yeni ülkelerin katılımını sağlamak ve bu ülkelerin sisteme uyumunu kolaylaştırmaktan sorumludur. R-Takımı 1, üye ülkelerle koordinasyon sağlayarak her ülkede uygulanacak birim ücreti belirler.

R-Takımı 2, üye ülkelerden gelen bilgileri toplamak ve işlemekten sorumludur. Üye ülkeler, kendi hava sahalarında gerçekleşen uçuşlarla ilgili çeşitli bilgileri (uçuş planları vb.) CRCO'ye bildirirler. R-Takımı 2, gelen bu bilgileri toplar ve kontrolünü yapar.

R-Takımı 3, yol ücretlerini hesaplamak ve bu konuda havayolu işletmelerine bilgi vererek yardımcı olmaktan sorumludur. R-Takımı 3, ülkelere gelen uçuş bilgilerine göre yol ücretlerini hesaplar ve ücretlerle ilgili faturaları hazırlayarak ilgili havayolu işletmelerine gönderir.

R-Takımı 4, hesaplanan ücretleri ve varsa gecikme faizlerini ilgili havayolu işletmelerinden tahsil etmekle sorumludur. Bununla birlikte R-Takımı 4, ücretlerin tahsil edilmesinde ortaya çıkan problemleri çözmekle de sorumludur.

R-Takımı 5, havayolu işletmelerinden tahsil edilen yol ücretlerini ilgili ülkelere ödemek ve bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını tutmakla sorumludur (Eurocontrol, The Central..., 2001).

4. HAVA TRAFİK YOL ÜCRETLERİNİN HESAPLANMASI

Yol ücretlerinin hesaplanmasında çeşitli yöntemler kullanılabilir. Ancak, Eurocontrol oluşturmuş olduğu CRCO gibi alt ünitelerle bu konuda oldukça uzmanlaşmış durumdadır. CRCO, Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan bütün ülkeler için yol ücretleri konusunda yapmış olduğu hesaplamalarda standart yöntemler kullanmaktadır. Yol ücretlerinin hesaplanması konusunda, başta Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan 29 ülke olmak üzere birçok ülke Eurocontrol'un yöntemlerini benimsemiş durumdadır.

Eurocontrol'un yönteminde, yol ücretleri temel olarak üç unsurun çarpımı sonucunda elde edilir. Bu unsurlar şunlardır (Eurocontrol, Frequently..., 2001);

1. Uçak ağırlık unsuru,
2. Mesafe unsuru,
3. Birim ücret unsuru.

Yol ücretlerinin hesaplanması aşağıdaki şekilde formüle edilebilir;

$$\text{Yol ücreti} = \text{Uçak ağırlık unsuru} \times \text{Mesafe unsuru} \times \text{Birim ücret unsuru}$$

Uçak ağırlık unsuru; ilgili uçuşta kullanılan uçağın üreticisi yada tescilli olduğu ülkenin yetkili otoritesi tarafından açıklanmış olan ton cinsinden azami kalkış ağırlığının (MTOW: Maximum Take-off Weight) 50'ye bölünüp karakökünün alınmasıyla elde edilir. Bu işlem aşağıdaki şekilde formüle edilebilir;

$$\text{Uçak ağırlık unsuru} = \sqrt{\frac{\text{MTOW (ton)}}{50}}$$

Mesafe unsuru, büyük daire mesafesi (great circle distance) olarak kilometre cinsinden hesaplanır ve 100'e bölünür. Bu işlem aşağıdaki şekilde formüle edilebilir;

$$\text{Mesafe unsuru} = \frac{\text{Büyük daire mesafesi (km.)}}{100}$$

Büyük daire-great circle; merkezi dünyanın merkezi ile aynı olan, dünya üzerindeki herhangi iki noktayı birleştiren ve yerküreyi iki eşit parçaya ayıran dairelerdir. İki nokta arasındaki en kısa mesafe bu iki noktadan geçen büyük dairenin küçük kavisidir. Büyük daire mesafesi-great circle distance ise; büyük daire üzerinden ölçülen mesafedir (İntepe, 1980; DHMİ, 1971).

Uçuşlarla ilgili mesafe hesaplamaları aşağıdaki kurallara göre yapılır (Eurocontrol, 2000);

1. Uçuş transit (overflight) bir uçuşa, ilgili ülkenin FIR'ına (Flight Information Region-Uçuş Bilgi Bölgesi) girilen ve FIR'ından çıkılan noktalar arasındaki büyük daire mesafesi hesaplanır,
2. Uçuş ilgili ülkedeki bir havaalanında sona erecekse (iniş uçağı), ilgili ülkenin FIR'ına girilen nokta ve varış (iniş) havaalanı arasındaki büyük daire mesafesi hesaplanır,
3. Uçuş ilgili ülkedeki bir havaalanından başlayıp (kalkış uçağı) başka bir ülkede sona erecekse, kalkış havaalanı ve ilgili ülkenin FIR'ından çıkılan nokta arasındaki büyük daire mesafesi hesaplanır,
4. Uçuş ilgili ülkedeki bir havaalanından başlayıp yine bu ülkedeki bir havaalanında sona erecekse, kalkış ve iniş havaalanları arasındaki büyük daire mesafesi hesaplanır.

Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan bir ülkenin havaalanlarında iniş ya da kalkış yapılması durumunda, yalnızca iniş ya da kalkış yapılan ülkenin hava sahasında uçulan toplam mesafede her iniş ve her kalkış için 20 km.'lik bir indirim (azaltım) uygulanmaktadır (Eurocontrol, How..., 2001).

Birim ücret unsuru, 50 ton'luk bir uçakla yapılacak 100 km.'lik bir uçuşta ilgili ülkenin uyguladığı ücrettir. Birim yol ücretleri, Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkelerde yıllık olarak belirlenir ve her yıl 1 Ocak'ta yayınlanarak uygulanmaya başlanır. Yol ücretlerinin para birimi Euro'dur ve ulusal para birimleriyle Euro arasındaki kur oranları aylık olarak belirlenir (Eurocontrol, Frequently..., 2001).

Tablo 2, Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkelerde uygulanan birim yol ücretlerini göstermektedir (Eurocontrol, 2000);

Tablo 2. Çeşitli Ülkelerde Birim Yol Ücretleri (1 Ocak 2001)

ÜLKE	BİRİM ÜCRET (Euro)	KUR ORANI (1 EURO=)	
Türkiye	44.49	-	
Belçika-Lüksemburg	66.91	40.3399	BEF
Almanya	68.03	1.95583	DEM
Fransa-Monaco	52.42	6.55957	FRF
İngiltere	83.73	0.606805	GBP
Hollanda	53.03	2.20371	NLG
İrlanda	19.67	0.787564	IEP
İsviçre	76.43	1.52848	CHF
Portekiz (Lizbon FIR'ı)	40.46	200.482	PTE
Portekiz (Santa Maria FIR'ı)	12.78	200.482	PTE
Avusturya	65.57	13.7603	ATS
İspanya (Madrid ve Barcelona FIR'ları)	49.20	166.386	ESP
İspanya (Kanarya Adaları FIR'ı)	50.22	166.386	ESP
Yunanistan	37.34	338.323	GRD
Malta	44.25	0.398823	MTL
İtalya	56.47	1936.27	ITL
Kıbrıs	19.63	0.57342	CYP
Macaristan	28.85	262.183	HUF
Norveç	54.27	8.02191	NOK
Danimarka	52.11	7.45589	DKK
Slovenya	62.84	208.54	SIT
Romanya	42.52	-	
Çek Cumhuriyeti	34.72	353997	CZK
İsveç	54.86	8.4129	SEK
Slovak Cumhuriyeti	58.96	43.0325	SKK
Hırvatistan	47.42	7.51	HRK
Bulgaristan	56.99	-	
Makedonya	57.11	56.6754	MKD
Moldova	49.60	10.6628	MDL

Tablo 2'de görüldüğü gibi, en yüksek birim yol ücreti 76.43 Euro ile İsviçre'de, en düşük birim yol ücreti ise 12.78 Euro ile Portekiz'de (Santa Maria FIR'ı) uygulanmaktadır. Bu ücretler, ilgili ülkelerin sivil havacılık otoriteleri ve Eurocontrol'un ortak çalışma ve görüşüyle belirlenmektedir. Bu ortak çalışmada, öncelikle ilgili ülkenin yıllık hava trafik hizmet maliyetleri ve bu hizmetlerle ilgili yıllık yatırım maliyetleri belirlenmekte, belirlenen bu toplam maliyetler yıllık hizmet birim sayısına bölünerek birim maliyet bulunmakta ve daha sonra da uygulanacak birim ücret belirlenmektedir. Birim ücretin belirlenmesinde etkili olan diğer bir faktör de, üye ülkelerin Eurocontrol'daki yönetsel ağırlıklarıdır. Örneğin, Belçika Hava Sahası Türk Hava Sahası'na göre daha küçük olmasına ve dolayısıyla bu hava sahasında hava trafiğine daha kısa süreli hizmet verilmesine rağmen, Belçika'da uygulanan birim ücret Türkiye'ye göre daha yüksektir. Bunda Belçika'nın Eurocontrol'un kurucu ülkelerinden biri olmasının ve Eurocontrol'un yönetim merkezinin Belçika'da bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda hava trafik yol ücretlerinin hesaplanmasında Eurocontrol'un kullandığı yöntemle bir örnek verilmiştir (Eurocontrol, Frequently..., 2001);

Uçuş Bilgileri:

Kalkış havaalanı	: ESSA (Stockholm/Arlanda)
İniş (varış) havaalanı	: EHAM (Amsterdam/Schiphol)
Uçuş tarihi	: 1 Şubat 2000
Uçak ağırlığı (MTOW)	: 61.2 ton
Takip edilecek noktalar (fixler)	: 1. ESSA 2. DKR 3. SVD 4. NAROL 5. ALS 6. DEMİR 7. GOLEN 8. KUBAT 9. EEL 10. ARTIP 11. EHAM

Hesaplama:

Bu uçuşta uçak ağırlık unsuru;

$$\text{Uçak ağırlık unsuru} = \sqrt{\frac{61.2}{50}} = 1.11$$

Bu uçuşta dört ayrı ülkenin hava sahası kullanılmaktadır. Bu ülkeler; İsveç, Danimarka, Almanya ve Hollanda'dır. Dolayısıyla, Eurocontrol'a bu dört ülke için yol ücreti ödenecektir. Ancak, her ülkenin hava sahasında uçulan mesafe (kilometre cinsinden büyük daire mesafesi) farklıdır. Bu nedenle, mesafe unsuru da her ülke için ayrı ayrı hesaplanır. Ayrıca, kalkış havaalanı İsveç'te varış havaalanı da Hollanda'da olduğundan, bu ülkelere uçulan mesafelerde 20 km.'lik bir indirim uygulanır;

Ülke	Mesafe (km.)	İndirim (km.)	Mesafe unsuru
İsveç	505	20	$(505-20)/100 = 4.85$
Danimarka	221	-	$221/100 = 2.21$
Almanya	250	-	$250/100 = 2.50$
Hollanda	188	20	$(188-20)/100 = 1.68$

Eurocontrol'a her ülke için ödenecek yol ücretlerini ve bu uçuş için ödenecek toplam yol ücretini hesaplayabilmek için; uçak ağırlık unsuru, mesafe unsuru ve birim ücret unsuru çarpılır;

Ülke	Ağırlık unsuru		Mesafe unsuru		Birim ücret unsuru (Şubat 2000)		Yol ücreti (Euro)
İsveç	1.11	x	4.85	x	44.83	=	241.34
Danimarka	1.11	x	2.21	x	52.22	=	128.10
Almanya	1.11	x	2.50	x	60.71	=	168.47
Hollanda	1.11	x	1.68	x	47.60	=	88.76
						+	626.67

5. AVRUPA HAVA SAHASINDAKİ UÇUŞLAR İÇİN ÖDENEN HAVA TRAFİK YOL ÜCRETLERİ

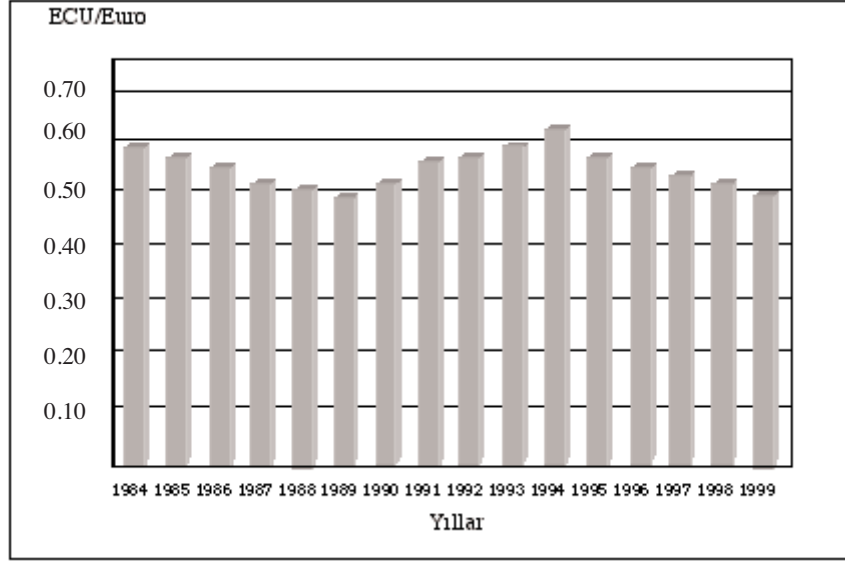
Özellikle uluslararası uçuşlar yapan havayolu işletmeleri, hava trafik hizmetleri için oldukça önemli miktarlarda ücretler ödemektedirler. Örneğin, çeşitli havayolu işletmelerinin Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkelerdeki uçuşları için 1999 yılında Eurocontrol'a ödedikleri toplam yol ücretleri 4.18 milyar Euro'dur. Bu rakam Almanya, İngiltere, İrlanda, İsviçre, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İsveç, ve Romanya gibi belirli ülkelerin yol ücretleri için uygulamış oldukları Katma Değer Vergisi'ni de (VAT: Value Added Tax) kapsamaktadır. Yukarıda sözü edilen sekiz ülke için 1999 yılında toplanan Katma Değer Vergisi toplam 7.08 milyar Euro'dur (Eurocontrol, Report 99..., 2001).

Tablo 3, 1996-1999 yıllarında Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkeler adına çeşitli havayolu işletmelerinden toplamış olduğu yol ücretlerini göstermektedir. Tablodaki rakamlar ilgili ülkeler için Katma Değer Vergisi'ni de kapsamaktadır.

Tablo 3. Eurocontrol'un Havayolu İşletmelerinden Topladığı Yol Ücretleri
(Eurocontrol, Report 99..., 2001; Eurocontrol, Report 1999..., 2001)

ÜLKE	1996 (ECU)	1997 (ECU)	1998 (ECU)	1999 (Euro)
Türkiye	130 548 562	167 915 336	143 374 802	182 434 000
Belçika-Lüksemburg	114 553 603	116 743 556	109 594 582	128 576 911
Almanya	551 018 764	523 144 371	521 153 422	544 488 336
Fransa-Monaco	733 253 802	726 343 279	748 886 911	800 584 795
İngiltere	491 830 389	596 223 747	673 339 943	664 295 474
Hollanda	72 758 964	81 577 460	89 154 938	89 916 540
İrlanda	44 153 133	49 036 071	48 614 823	55 327 779
İsviçre	93 340 360	83 448 255	83 093 167	86 478 968
Portekiz (Lizbon FIR'ı)	56 342 838	65 451 925	64 623 905	81 391 091
Portekiz (Santa Maria FIR'ı)	24 877 055	28 665 909	27 332 629	46 417 119
Avusturya	113 194 533	109 594 867	129 338 403	100 418 767
İspanya (Madrid ve Barcelona FIR'ları)	233 263 152	249 762 666	256 065 542	271 252 849
İspanya (Kanarya Adaları FIR'ı)	51 476 527	55 253 295	54 857 244	58 474 834
Yunanistan	61 912 215	62 501 927	58 364 152	55 089 903
Malta	6 013 243	6 603 558	7 723 921	8 176 283
Kıbrıs	16 414 360	18 304 765	19 649 469	22 373 229
Macaristan	27 504 779	33 842 847	33 432 659	36 168 629
Norveç	49 302 077	54 226 676	57 215 987	59 899 212
Danimarka	50 335 482	54 856 513	56 118 265	61 900 723
Slovenya	6 784 973	7 352 150	8 899 619	5 011 917
Çek Cumhuriyeti	23 475 333	22 297 998	25 097 236	39 751 157
Ara TOPLAM	2 952 354 143	3 113 147 173	3 215 831 620	3 398 428 529
İsveç		101 879 054	99 283 689	115 646 528
İtalya		359 059 639	367 905 823	448 210 187
Slovak Cumhuriyeti		16 092 888	18 446 557	27 936 636
Romanya			74 074 392	109 303 749
Hırvatistan			7 988 476	6 951 599
Bulgaristan			67 477 590	70 635 615
Makedonya				2 876 485
TOPLAM	2 952 354 143	3 590 178 754	3 851 008 146	4 179 989 328

Şekil 2, 1984-1999 yıllarında Avrupa Hava Sahası'nda uçuş yapan havayolu işletmelerinin kilometre başına ödedikleri ortalama yol ücretlerini göstermektedir;



Şekil 2. Kilometre Başına Ortalama Yol Ücretleri (Eurocontrol, Report 1999..., 2001)

Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkeler adına Eurocontrol'un çeşitli havayolu işletmelerinden tahsil ettiği toplam yol ücretleri 1999 yılında 1996 yılına göre %41.6 oranında artmıştır (Tablo 3). Bu artışta sisteme yeni ülkelerin, dolayısıyla yeni havayolu işletmelerinin katılmasının büyük rolü vardır. Bu durum özellikle 1999 yılında açık bir şekilde görülmektedir. Çünkü 1999 yılında Eurocontrol tarafından tahsil edilen toplam yol ücretlerinin %18.7'si, Yol Ücretleri Sistemi'ne 1996'dan sonra üye olan 7 ülke adına toplanmıştır. Bu ülkelerden özellikle İtalya adına toplanan yol ücretleri Fransa-Monaco, İngiltere ve Almanya'dan sonra dördüncü en büyük tutarı oluşturmaktadır. Şekil 2'de ise, Avrupa Hava Sahası'nda uçuş yapan havayolu işletmelerinin kilometre başına ödedikleri ortalama yol ücretlerinde 1996 yılından 1999 yılına kadar sürekli bir azalmanın olduğu görülmektedir.

6. SONUÇ

Hava trafik yönetiminin havayolu işletmelerinin ekonomik performansları üzerindeki etkileri özet olarak uçuş gecikmeleri, filo planlamaları (yatırım maliyetleri), hizmet planlamaları ve hava trafik yol ücretleri olmak üzere dört açıdan değerlendirilebilir. Ancak, bu konuda yapılacak çalışmalarda en somut ve en doğru sonuçlara hava trafik yol ücretleri konusunda ulaşılabilmektedir. Çünkü, uçuşlarda çeşitli ülkelerin hava sahalarının ve seyrüsefer yardımcı cihazlarının kullanılması nedeniyle ilgili ülkelere ödenen yol ücretle-

ri, havayolu işletmelerinin maliyetleri içinde belirli bir yer tutarak ekonomik performans üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca, yol ücretleri konusunda yapılacak çalışmalardan elde edilecek sonuçlar, hava trafik yönetiminin havayolu işletmelerinin ekonomik performansları üzerindeki etkileriyle ilgili olarak genel bir fikir edinebilme olanağı sağlamaktadır.

Özellikle uluslararası uçuşlar yapan havayolu işletmeleri, hava trafik hizmetleri için oldukça önemli miktarlarda ücretler ödemektedirler. Örneğin, çeşitli havayolu işletmelerinin Eurocontrol'un Yol Ücretleri Sistemi'ne üye olan ülkelerdeki uçuşları için 1999 yılında ödedikleri toplam hava trafik yol ücretleri 4.18 milyar Euro'dur. Günümüzde yoğun bir rekabetin yaşandığı ve küreselleşme yolunda oldukça önemli adımların atıldığı havayolu endüstrisinde, hava trafik yol ücretlerinin havayolu işletmeleri açısından daha da fazla önem kazanacağı beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- DHMİ. (1971). Seyrüsefer ve Radyo Seyrüsefer Yardımcıları. Ankara: Eğitim Merkezi ATC Ders Notları, No:1.
- Doganis, Rigas. (1992). The Airport Business. London: Routledge.
- Doganis, Rigas. (1998). Flying off Course: The Economics of International Airlines. Second edition. London: Routledge.
- Eurocontrol. (March 2001). CRCO Main. On-Line. [Available at]: <http://www.eurocontrol.be/dgs/activities/crco/en/main.html>
- Eurocontrol. (March 2001). Frequently Asked Questions. On-Line. [Available at]: <http://www.eurocontrol.be/dgs/activities/crco/faq/main.html>
- Eurocontrol. (March 2001). How Route Charges Are Established. On-Line. [Available at]: <http://www.eurocontrol.be/dgs/activities/crco/who/brochure03.html>
- Eurocontrol. (March 2001). Report 1999-Actual Costs. On-Line. [Available at]: http://www.eurocontrol.be/dgs/acti...Route_charges_system/rep99_03.html
- Eurocontrol. (March 2001). Report 99 Financial Statistics. On-Line. [Available at]: http://www.eurocontrol.be/dgs/acti...Route_charges_system/rep99_06.html
- Eurocontrol. (March 2001). The Central Route Charges Office. On-Line. [Available at]: <http://www.eurocontrol.be/dgs/activities/crco/who/brochure02.html>
- Eurocontrol. (March 2001). The Eurocontrol Route Charge System/Background. On-Line. [Available at]: <http://www.eurocontrol.be/dgs/activities/crco/who/brochure01.html>

Eurocontrol-CRCCO. (December 2000). Eurocontrol Route Charges System-Information Circular No 2001/01 to Users. Brussels.

İntepe, Kemal. (1980). Askeri Havacılık Taktik ve Teknik Terimler Ansiklopedisi. İkinci basım. Ankara: Hava Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları.

Parla, Atilla. (1998). Eurocontrol. Soylu Havacılık Dergisi. Sayı no 16.

Shaw, Stephen. (1985). Airline Marketing and Management. Second edition. London: Pitman Publishing Ltd.

Uslu, Suat. (2001). Hava Trafik Yönetiminin Havayolu İşletmelerinin Ekonomik Performansları Üzerindeki Etkileri ve Türk Hava Yolları Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaşar, Hasan. (1995). Eurocontrol. Havacılık Elektronik Dergisi. Sayı no 3.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkenti Ankara İçin Düşünülen Amblem ve Tartışmalar

Prof. Atıla ÖZER
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi

Öz: Türkiye'de grafik tasarımı uygulamaları yaygınlıkla kullanılmasına karşın, kuramsal boyutlarıyla yeterince irdelenmemiştir.

Yıllardır kullanımda olan Ankara şehrinin amblemi 1995 yılında yürürlükten kaldırılıp yeni bir amblemin kullanıma sunulmasıyla kamuoyunda tartışmalar yaşanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti olan Ankara için tasarlanan bu amblemin tartışılması, ülke sorunlarına duyarlı çevreleri harekete geçirmesi açısından da önem taşımaktadır.

Kişiler, işletmeler veya kamu kurumları yarışma yoluyla ya da sipariş yoluyla belirledikleri amblemlerini anında kullanmaya başlayabilmekte, birçokları bu amblemi tescil de ettirmektedirler. Oysa, Ankara için tasarlanan amblemin kullanılmaya başlaması hem sivil yasa çevrelerin, hem de sivil toplum örgütlerinin tepkisini almıştır. Bu tepkiler sonucu Ankara Valiliği, Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, İdare Mahkemeleri, Danıştay gibi kamu kurumları konuyu incelemeye almış, raporlar hazırlamış ve kararlar almıştır.

Bu araştırma 29 Haziran 1995 tarihinden başlayarak 3 Aralık 2000 tarihinde alınan "yeni amblem; Büyükşehir Belediyesi'nin amblemi olarak kullanılacaktır" kararına kadar olan tartışmaları ele almaktadır. Görünen o ki, söz konusu amblem yürürlükten kaldırılmadıkça tartışılması devam edecektir.

Anahtar sözcükler: amblem, Ankara.

The Emblem to be Designed for Ankara, the Capital City of the Turkish Republic, and The Disputes It Brings

Abstract: Graphic design applications have widely been used in Turkey; However, this area has not been deeply studied in terms of its theory.

In 1995, the removal of the Ankara emblem, which has been used for years, aroused disputes on the public opinion. These disputes on the emblem of Ankara, the capital city of the Turkish Republic, are important since they have activated the institutions sensitive to the country's problems to take part in these discussions.

In Turkey, individuals, enterprises or public institutions are free to use their emblems the design of which is determined through competitions or orders and they can even get their emblems registered.

However, the emblem designed for Ankara saw a reaction by both political circles and, social civil organizations as well, when it first started to be used.

Consequently, public institutions such as Governorship of Ankara, Local Administration Department, Administrative Courts, and the Council of State, have started to investigate this problem and prepared reports and taken decisions related with this issue.

This article covers the disputes and decisions taken on the Ankara emblem dating from June 29, 1995 to December 3, 2000, which is the time when the following decision was taken: "New emblem will be used as the emblem for the Metropolitan Municipality". Unless this emblem mentioned above is not removed, the questions and discussions on it seem to be ongoing.

Key words: emblem, Ankara.

1. GİRİŞ

Bir toplumu, bir ülkeyi, bir şehri, bir kurumu, bir işletmeyi, bir kişiyi, bir düşünceyi, bir ismi, bir markayı simgeleştirmek; onu imza haline getirmek anlamındadır. Bir şehri simgeleştirmek, o kenti tarihiyle, toplum içindeki özel konumuyla, etkinlikleriyle kısacası tüm kapsamıyla çağrıştırmak, duyurmak, tanıtmak, benimsetmek anlamındadır. O simge artık, o şehirle özdeş olmuştur. O kent denilince simgesi, simgesi görülünce o şehir anlaşılacaktır.

Böylesine kapsamlı özellikleri, bir iki harf, bir iki çizgi, bir iki görsel öge ile ortaya koymak grafik tasarımcısı için önemli bir problemdir.

Sait Maden; “simge tasarlamak, bir senfoni bestelemek, bir şiir yazmak gibi ciddi, temelden özgün bir uğraşdır. Plastik sanatların tüm türleri içinde en aza indirgenmiş gereçlerle yaratılan tek türdür. En yalın sanat türü” demektedir (Maden, 1990).

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde bir sanatsal olay hiç bu kadar yankı yapmamış, gazete ve dergilerde, kamuoyunda bu kadar tartışılmamıştır. Gerçi bu olayı “sadece sanatsal olarak nitelenmek eksik bir değerlendirmedir” diye karşı çıkacaklar olacaktır, ama çıkış noktası bir sanatsal tasarım olayıdır.

Tüm taraflarıyla sadece bir şehrin halkını ilgilendiriyor gibi görünse de ülkenin başkenti olması nedeniyle Türk halkının tamamına maledilmesi kaçınılmazdır.

Burada sözü edilen konu; Ankara amblemidir.

Yıllardan beri Ankara'nın simgesi olarak kullanılan Hititler dönemine has Güneş Kursu; 1995 yılında kullanımdan kaldırılarak yeni bir amblem kabul edilmek istenir. Bu öneriyi doğaldır ki şehrin temsilcilerinden olan Ankara Büyükşehir Belediyesi yapacaktır.

“Hitit Güneşi Ankara'yı temsil etmiyor. Hititlerin Ankara'da yaşadığına ilişkin bir belge yok” gerekçesiyle Ankara'nın amblemini değiştirmek için çalışmalara başlayan Refah Partili Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek, bir yarışma ile Cem GÜL tarafından tasarımı gerçekleştirilen amblemi kabul etmiş 29 Haziran 1995 tarihinde konuyu Belediye Meclisi toplantısına getirmiştir. Hazırlık çalışmaları doğrudan Melih Gökçek tarafından yapılmasına karşın, nasıl olmuşsa amblem değiştirme önergesini Anavatan Partili Meclis Üyesi Salih Dilek vermiştir. Salih Dilek; “birileri Güneş Kursu'nu amblem olarak alacaksa, o çıktığı yere, yani Alacahöyük'e yarasır “(1 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi) diyerek gerekçesini belirtmiştir. O gün yapılan Belediye Meclisi toplantısında CHP ve DSP'li üyelerin red oylarına karşılık, Refah Partili 22 üye, Anavatan Partili 9 üye, MHP'li 7 üye ve Doğruiyol Partili 1 üyenin oylarıyla Hitit Güneşi şeklinde (Şekil 1) olan amblemin yürürlükten kaldırılması ve yeni amblemin (Şekil 2) kabulü kararlaştırılmıştır (3 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

Belediye Meclisi'nin onayından geçen yeni Ankara ambleminde Kocatepe Camii, Atakule, Ankara Kalesi'nin surları, Türk bayrağını simgeleyen ay-yıldız ve ayrıca ne anlama geldiği bilinmeyen değişik büyüklükte üç yıldız bulunmaktadır.

Alınan Belediye Meclisi kararından sonra belediyenin kurumsal iletişim öğelerinde kullanılmaya başlanan bu amblem bir anda tüm insanları etkilemiş ve çeşitli tepkiler ortaya

çıkmaya başlamıştır. Çağdaş Türkiye Platformu; “Hitit Güneşi” yerine “cami”ye çevrilen Ankara amblemine tepki olarak bir imza kampanyası düzenlemiş, “Amblemin değiştirilmesini kınamak ve yenisinin kullanılmasına izin vermemek için” Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, TOBAV, Ankara Taban Oluşumu, Eğitim-Der, Ankara Kadın Platformu, Sanat Kurumu, AFSAD, Birleşmiş Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği, Ankara Tabipler Odası ve Atatürkçü Düşünce Derneği'nin de desteğini alarak 180 000'e yakın imza toplayarak, bu imzaları bir dilekçe ile 6 Temmuz 1995 tarihinde Ankara Valiliği'ne sunmuştur (6 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

Gazetelerin köşe yazarları yeni amblemi eleştiren yazılar yayınlamış, pek çok görüş haber olarak gazetelerin sütunlarında yer almıştır.

DSP Genel Başkanı Bülent Ecevit, Melih Gökçek'in makamına kadar giderek Hitit Güneşi'nden yeni ambleme dönüşün yanlışlığını anlatmıştır. Ecevit, onbin yıllık Anadolu uygarlığını simgeleyen Hitit Güneşi'nin tarihsel önemine dikkat çekerken başkentin adının da Hitit uygarlığından geldiğini anlatmıştır. Ecevit bu yönde bilgiler içeren 1984 yılında yazdığı makalesini ayrıca tüm Ankara Büyükşehir Belediye Meclisi üyelerine de göndermiştir (8 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

Bu arada Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek, Sıhhiye Meydanı'ndaki Hitit Güneşi Anıtı'nı kaldırarak başka yere götürmek için çalışmalar yaparken, Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu bu heykeli “Anıt Heykel” kapsamında korumaya almış ve heykelin yerinde kalmasını sağlamıştır (Cumhuriyet gazetesi 8.7.1995).

3 Temmuz 2000 tarihinde yapılan Belediye Meclisi toplantısında DSP ve CHP'li üyeler yeni amblemle ilgili bir önerge vermek isterler. Önerge; yeni amblem kararının geçersiz sayılması, eski amblemin değiştirilmemesi yönündedir. Buna fırsat vermek istemeyen Başkan Melih Gökçek, eski amblemle, yeni amblemi 27 Ağustos 2000 tarihinde referandumla götürme önergesi vermiş, bu referandumun belediyeye ait ASKİ ve EGO tesislerine konulacak sandıklarla gerçekleşmesini süratle oylatarak oturumu kapatmıştır.

Bir taraftan referanduma gitme kararı alınırken, diğer taraftan da yeni amblemin kullanımı devam etmektedir. Oysa böyle bir amblemin özellikle bayraklarda kullanılması Ankara Valiliğinin tescili ile olanaklıdır. 22.9.1983 tarih ve 2893 sayılı Türk Bayrağı Kanunu'na dayandırılarak hazırlanan 25.1.1985 tarih ve 85/9034 sayılı Türk Bayrağı Tüzüğü'nde 36. Madde; “Tanıtıcı bayraklar ve forslar şekil, ölçü, renk vb. özellikleri yönünden incelenip tescil edilmedikçe kullanılamaz” demektedir (17 Mart 1985 Resmi gazete).

Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek 5 Temmuz 1995 tarihinde düzenlediği basın toplantısında yeni ambleme Ankara halkının hiçbir tepkisinin olmadığını, tepkinin bazı sosyal demokratlarca siyasi amaçlı olarak yaratılmaya çalışıldığını ileri sürmüştür. Medyayı, Ankara Valisi Erdoğan Şahinoğlu ile arasını bozmaya çalışmakla suçlayan Gökçek; “Amblem konusunda vereceği karar ne olursa olsun Sayın Vali ile aramızdaki münasebetleri bozmaya ne bir kısım medyanın ne de sosyal demokratların gücünün yeteceğine inanmıyorum. Umarım bu açıklamadan gerekli kişiler, gerekli derslerini alırlar” demiştir. Aynı toplantıda Gökçek, eski basılı belge ve evraklar bitinceye kadar Hitit Gü-

neşi'nin kullanılmasının sürdürüleceğini, yeni belge ve evraklarda camili amblemin kullanılacağını söylemiştir (6 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

2. ANKARA VALİLİĞİ VE MAHKEME KARARLARI

Ankara Vali Yardımcısı Ramazan Urgancıoğlu başkanlığındaki Ankara Valiliği Bayrak İnceleme Kurulu; (Ankara Emniyet Müdürü, İl Jandarma Komutanı, Milli Eğitim Müdürü ve toplam sekiz üye) “Ankara’yı tanıtan bayrak Atatürk’ü, Meclisi ve Cumhuriyeti simgelemelidir” görüşünü rapor etmişlerdir. “Yeni amblemin laik, çağdaş ve modern bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti’nin başkentini tanımlamaktan uzak olduğu, bayrağımıza olan saygıyı azaltıcı etki yaptığı, Ankara’nın geçmişini yansıtmadığı, tarihi belleğini yok ettiği, dini ve dince kutsal sayılan öğeleri ön plana çıkardığı, laiklik aleyhine propaganda yapılmasına fırsat verecek tarzda olduğu anlaşıldığından... onay isteminin reddine, tanıtıcı bayrak olarak kullanılmasına izin verilmemesine ve bu kararın Valilik onayına sunulmasına oy birliği ile karar verilmiştir” ifadeleri raporda yer almıştır (18 Mart 2001 Hürriyet gazetesi).

Ankara Büyükşehir Belediye Meclisi’nin amblem konusunu referanduma götürme kararından sonra, Mahalli İdareler Genel Müdürü Zeki Şenal, Büyükşehir Belediyesi’nin referandum yapma yetkisinin olmadığını, amblem için referandum kararı alan Belediye Meclisi’nin kararının geçerli olamayacağını belirtir.. Bunun üzerine Melih Gökçek; “Bu referandum sayılmaz, sadece bir eğilim yoklaması olacak” demiştir (5 Temmuz 2000 Hürriyetim.com).

Tüm bu tartışmalar sürerken, Sedat Vural adında bir avukat Ankara 10. İdare Mahkemesi’ne başvurarak referandum yapılması konusunda “yürütmenin durdurulması”nı ister. Bu başvuru haklı görülerek mahkemece yürütmenin durdurulması kararı verilir (10 Eylül 2000 Milliyet gazetesi). Başkan Melih Gökçek, Ankara 10. İdare Mahkemesi’nin bu kararının hukuka aykırı olduğunu öne sürer ve Kırıkkale Nöbetçi Bölge İdare Mahkemesi’ne itirazda bulunur. Kırıkkale Bölge İdare Mahkemesi; Ankara 10. İdare Mahkemesi’nin verdiği yürütmeyi durdurma kararında “yasaya aykırılık bulunmadığı”nı belirterek itirazı oybirliği ile reddeder.

Bu kararlardan sonra Gökçek, basına yaptığı açıklamada “Referandumu 27 Ağustos’ta yapmamız şart değil. Yürütmeyi durdurma kararına yapacağımız iptal başvurusu lehimize sonuçlanırsa, bu tarihten hemen sonra referandumu yaparız” demiştir (10 Eylül 2000 Milliyet gazetesi).

Mülkiye Müfettişleri de konu ile ilgili bir rapor hazırlamıştır. 16 Kasım 2000 tarih ve 80/60 sayılı raporda halen belediyenin kullandığı Atakule, cami ve yıldız formlarından oluşan amblemin Ankara’yı temsil edemeyeceği ancak “Ankara Büyükşehir Belediyesi’nin amblemi olabileceği” belirtilmiştir (3 Aralık 2000 Milliyet gazetesi).

Tüm bu tartışmalar, raporlar ve mahkeme kararlarının ardından Ankara Büyükşehir Belediye Meclisi 2 Aralık 2000 tarihinde yaptığı toplantıda yeni amblemin “Büyükşehir Belediyesi amblemi” olarak kullanılacağını karara bağlar (3 Aralık 2000 Milliyet gazetesi).

Bir taraftan bu kararlar alınırken diğer taraftan da daha önceden İdare Mahkemesi'nce verilen kararın iptali için Büyükşehir Belediyesi'nce Danıştay'a başvurulur. Danıştay 8. Dairesi belediyenin bu isteğini reddeder (8 Temmuz 2001 Hürriyet / Milliyet gazeteleri).

Artık bu olay kapanmıştır diye düşünmek doğru bir yargı olacaktır. Ancak Ankara Büyükşehir Belediyesi amblemin ortaya çıkışından bu yana hiçbir şey olmamış gibi tüm kurumsal kimlik organizasyonlarında bu amblemi kullanmış, kullanmaya da devam etmektedir.

3. YENİ ARAYIŞ

Bir ara Başkan Melih Gökçek'in yeni arayışlara girdiğini Hürriyet gazetesinde Yalçın Bayer'in köşesinden öğreniyoruz. Yalçın Bayer; ünlü hat sanatçısı Ethem Çalışkan'ın bu konuda yaptığı çalışmalardan söz ettikten sonra kendi ağzından açıklamasını aktarmış.

“Ankara Valiliği Melih Gökçek'in amblemini iptal edince, bu yılın başlarında Saadettin Tantan (İçişleri Bakanı) ve Melih Gökçek'in çağrısı üzerine Ankara'ya gittim. Türkiye Cumhuriyeti başkentinin amblemini yapmak benim için şerefli bir görevdi. Üzerinde çok çalıştım ve geçen Mayıs'ta orijinalini Gökçek'e sundum. Kurşun kalemle bazı düzeltmeler yaparak “bu olsun” dedi. (Amblem; Ankara Kalesi, 1. ve 2. Meclis binaları, Hacı Bayram Camii ve Oğüst Tapınağı silüet halinde, 19 ışıklı Ankara Güneşi ile bir bütünlük oluşturuyor.) Bunu Belediye Meclisi'nin onayına sunacağımı, hatta toplantıda benim de bulunmamı istedi. Ancak Tantan görevinden istifa ettikten sonra dediği toplantıya çağrılmadım. Temmuz ayında yeni İçişleri Bakanı ile görüştim, beğenmedi. “Zaten bu iş vilayetin işi, biz destek oluyoruz, diye beni savuşturdu. İçişleri Bakanlığı'na gittim, Özel Kalem'deki bir görevli bana “Yok böyle bir şey” dedi. Eski amblemi iptal eden komisyonun başkanı olan Vali Muavini ile görüştim. Bana “Belediyenin yapacağı işlerde bizim olurumuz olmaz. Ancak uygulamaya girdikten sonra yasaya aykırı birşey olursa müdahale ederiz olur, dedi. Amblem işini unutunca Gökçek'e onbir sayfalık mektup yazdım; ancak yanıtlamadı. Demek ki Tantan'dan çekindiği için bu oyunu yapmış...” (11 Kasım 2001 Hürriyet gazetesi).

4. KULLANILMAKTA OLAN AMBLEMİN KAPSAMI

- En üstte ANKARA yazısı
- İki minare
- Atakule'nin kubbe bölümü
- Kubbenin iki yanında yer alan çıkıntılar (Ankara Kalesi)
- Aşağıya bakan hilal ve ortasında bir yıldız
- Gökyüzünde ayrı büyüklükte üç yıldız
- Renk: Lacivert ve mavi

Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek, Atakule; “Ata” sözünden geldiği için Atatürk’ü, minareler ise Atatürk’ün ilk meclisi açarken Hacı Bayram Camii’nden dualarla meclise yürüdüğünü sembolize etmektedir gibi bir yorum getirmektedir (1.4.2001 Hürriyet gazetesi/ 8.7.1995 Cumhuriyet gazetesi).

5. ANKARA

Amblem tartışmaları nadeniyle gündeme gelen Ankara ile ilgili bilgiler araştırıldığında öncelikle, Türkiye Cumhuriyeti’nin başkenti olması öne çıkmaktadır. Ankara, İstanbul’dan sonra Türkiye’nin ikinci büyük kenti modern, yeni ve aynı zamanda ülkenin politik merkezi olmasıyla da önem taşımaktadır.

Tarihçe bakımından çok eskilere uzanan bir geçmişe sahiptir. Bulunan arkeolojik kalıntılar ve yazılı kaynaklardan; bölgede Friglerin yaşadığı sonra Galatların istilasına uğradığı, bugün Ankara olarak geçen ismin Ankyra; “çapa” anlamına gelen bir Galat sözcüğü olduğu bilinmektedir.

Ankara, İ.Ö. 25 yılında Romalıların eline geçmiş, ünlü Caracalla hamamı, tiyatrosu ve Augustus tapınağı, kenti süsleyen önemli Roma mimarisi örnekleri olarak hala yerinde durmaktadır.

Selçuklu hakimiyeti başladıktan sonra şehrin adı; Engürü olmuştur. 12. Yüzyılın ikinci yarısında Ankara; Osmanlı kenti olmuş. Osmanlı Ankara’yı fazla önemsememiş, dişe dokunur kalıcı eserler ortaya koymamıştır.

Prof. Dr. İlber Ortaylı bir yazısında “Kızılırmak eğrisi içinde yer alan Hitit İmparatorluğu’nun bugünkü Ankara’ya eli değmemiş; şehirde bir kalıntıya rastlanmamıştır” (Ortaylı, 1995) diyerek Ankara’nın Hititlerle fazla ilişkilendirilmemesi gerektiğini belirtirken, öte yandan Milet Müze Müdürü Mehmet Yıldız da Ankara’da yaşayan ulusları saymış “Hititler, Frigler, Lidyalılar, Persler, Galatlar, Roma ve Bizanslılar, İlhanlılar, Selçuklular ve Osmanlılar” (Yıldız,2001) diyerek önce Hititlerin yaşadığını belirtmiştir.

1892 yılında “tren” Ankara’nın önemli ulaşım aracı olur. Bundan sonra Ankara’nın yaşadığı en büyük olay; 1920 de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin toplanmasıdır. Kurtuluş Savaşı’nı gerçekleştiren, çağdaş Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran ve Ankara’yı başkent yapan (1923) Atatürk, bu kentin kaderini değiştirmiştir.

Yapılan ilk T.B.M.M. binasından sonra Ankara’da büyük bir imar hareketi başlar. İlber Ortaylı “Hiçbir dönemde, hiçbir şehir bu kadar imar görmedi; fertlerin hayatı gönüllü ve zorunlu bu kadar değişiklik geçirmedi” diye yazmıştır (Ortaylı, 1995).

5.1. Ankara’da Öne Çıkan Özellikli Ögeler

- Atatürk için yaptırılan ANITKABİR
- Anadolu Medeniyetleri Müzesi ve müzedeki eserler
- Ankara Kalesi
- Birinci ve ikinci T.B.M.M. binaları
- Atakule

- f) Başta Ulus'taki Atatürk heykeli olmak üzere şehrin değişik yerlerindeki heykeller
- g) Etnografya Müzesi
- h) Eski Ankara evleri
- ı) Üniversiteler
- j) Atatürk Orman Çiftliği
- k) Gençlik Parkı
- l) Ankara keçisi ve ünlü tiftik yünü
- m) Ankara kedisi
- n) Ankara tavşanı
- o) Ankara balı, Ankara armudu

6. GÖRÜŞLER

6.1. Siyasetçilerin Görüşleri

Ankara Büyükşehir Belediyesi siyasal bir kimlik taşıdığı için öncelikle siyasetçilerin görüşleri basına yansımıştır. Bu görüşler özet olarak şöyledir:

- **M. Nedim Budak** (ANAP Ankara Milletvekili): “Yeni amblem Ankaralılarca memnulukla karşılandı” (3 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

- **Selim Serçeşme** (DSP Büyükşehir Belediyesi Meclisi Grup Bşk.): “Büyükşehir Belediyesi'nin kullandığı amblem yasadışıdır. Basındaki bu konuda yer alan haberleri savcılığın ihbar kabul etmesi gerekir” (6 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Nejat Arseven** (ANAP Ankara Milletvekili): “Şehirlerin simgesi haline gelmiş amblemlerin sık sık değiştirilmesi katıyken doğru değildir” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Şevket Bülent Yahnici** (MHP Ankara Milletvekili): “İki amblemi de tercih etmiyorum. Hem ilerilik ve demokratlık adına Güneş Kursu'nun, hem de islami bakış açısıyla çıkan yeni amblemin Ankara'yı temsil etmekten uzak olduğuna inanıyorum” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Hikmet Uluğbay** (DSP Ankara Milletvekili): “Hitit Güneş Kursu aydınlanmanın, güçlü toplum olmanın, güçlü kültürün, bilginin sembolüdür” (6 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Cihan Paçacı** (DYP Ankara Milletvekili): “Ankara, Türkiye'nin başkentidir. Grafikerler oturur doğru bir amblem bulur” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **İmren Aykut** (ANAP Genel Bşk. Yrd.): “Bir şehrin amblemi en önemli özelliklerini yansıtmalıdır. O şehri sembolize eden şeylerden oluşmalıdır. Ankara, cumhuriyetin temellerinin atıldığı, modern cumhuriyetin kurulduğu bir şehir. Ankara camilerle semboli-

ze edilemez. RP bunu istismar ediyor. Şehrin amblemi siyasi görüşü yansıtmaz” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Yaşar Eryılmaz** (ANAP Genel Bşk. Yrd.): “Aslında caminin amblem olarak seçilmesi, Büyükşehir’in bu işi istismarına yönelik bir davranış. RP yine bu işi istismar etmek istiyor. % 98 i müslüman olan ülkede camiye kim karşı çıkabilir” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Ali Kalan** (İşçi Partisi Ankara İl Bşk.): “Hitit Güneşi yeryüzünde tekdir, buna karşılık cami minaresi dünyanın her yerinde bulunmaktadır” (2 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

- **Hikmet Çetin** (CHP Genel Bşk.): “Bu şekilde bir yerlere mesaj vermeye çalışıyorlar. Bu girişim bir çağdışıdır” (3 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Ömer Yenel** (Yeni Demokrasi Hareketi Ankara İl Bşk.): “Melih Gökçek kendine has demokrasi anlayışı ile Ankara’ya yakışmamaktadır. Kendi siyasi görüşü çerçevesinde oluşturduğu amblem ile Ankaralıları bölmeye çalışmaktadır. Sayın Gökçek’i kınıyor ve doğru belediyeçilik yapmaya davet ediyoruz” (6 Temmuz 1995 Cumhuriyet gazetesi).

- **Murat Karayalçın** (Ankara Büyükşehir Belediyesi Eski Bşk.): “Amblem kentin kimliğidir. Bu kimlik yönetim değişiklikleriyle değiştirilmemeli. Her yönetimin gelip kentin amblemini değiştirmesi kent kimliğinde ciddi şaşmalara neden olabilir. Bundan önceki kent kimliği benim geliştirdiğim bir kimlik değildi. Neredeyse 30 yıllık bir amblem-di. Binlerce yıl öncesinin bir düşüncesini yansıtmayı nedeniyle tercihim Hitit ambleminin kullanılması yönündedir” (20 Ocak 1999 Hürriyet gazetesi).

- **Doğan Taşdelen** (Çankaya Belediye Bşk.): “Yıllardan beri kullanılan Hitit ambleminin değiştirilmesi kent kimliğinin hiçe sayılması anlamındadır” (21 Ocak 1999 Hürriyet gazetesi).

- **Birkan Erdal** (ANAP Ankara Milletvekili): “Yılladır Ankara ile bütünleşen amblem, birisinin keyfine göre ve hiç kimseye sorulmadan değiştirildi. Yasal dayanağı da yok. Alınması gereken müsadeler alınmamış” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Oğuz Aygün** (DSP Ankara Milletvekili): “Hitit Güneşi uzun yıllardan beri Ankara’nın amblemi olarak kullanılıyordu. Mevcut amblem uydurma”. (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

- **Oya Akgönenç** (FP Ankara Milletvekili): “Ben şu andaki amblemi (Hitit Güneşi) tercih ediyorum. Fakat ille de bunu kullanacağız diye ısrar etmenin manası yok. Ankara’nın ambleminde cami silüeti var diye ‘köktendinci’ denmez” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

6.2. Gazetecilerin Görüşleri

Ankara Büyükşehir Belediyesi’nin amblem değişikliği yapması gazetelerdeki köşe yazarlarının da büyük ilgisini çekmiştir. Bazı gazete köşe yazarlarının görüşleri de özetle şöyledir:

- **Emin Çölaşan** (Hürriyet gazetesi köşe yazarı): “Bu amblem bir komiklik şaheseri, anlamsız, saçma sapan, kafadan hazırlanmış bir şekilsizlik örneği. Ankara’yı bir kubbe, iki minare, Atakule olduğu iddia edilen bir şekil, yine başaşağı bir hilal ve dört adet yıldız simgeliyor. Ankara değil sanki Tahran veya Cidde.

Sanatsal açıdan baksanız komik, anlam açısından yine komik !” (1 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Doğan Hızlan** (Hürriyet gazetesi köşe yazarı): “Yeni amblemi Ankara’da kullanabilirsiniz, başka bir kentte de; çünkü Ankara’ya özgü bir yanı yok. Ankara’da mimari şaheseri bir cami hatırlıyor musunuz? Ankara’yı ziyarette ille de görmek istediğiniz bir cami var mı? Ankara’nın silüetinde camiye rastlıyor musunuz?

İstanbul amblemi elbette camisiz olmaz, Ankara’nınki ise çok yapay, yakıştırma bile değil” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Mümtaz Soysal** (Hürriyet gazetesi köşe yazarı): “Amblem, Haçlı şövalyelerinden beri Batı’daki soyluların armaları için kullanılan üstü düz, altı yuvarlak kalkan biçimli bir çerçeveye oturtulmuş. Belediye Başkanı bilse, dudakları uçuklar; ‘ECU’ denen bu kalkan biçimi Fransız krallarının armasıyla sikkelere basıldığından zamanla ‘para’ anlamını kazanmış, hatta terimin İngilizcesi kısaltmaya elverişli üç harfiyle bugünkü ortak ‘Avrupa Para Birimi’nin adı olmuştur. Bunca müslümanlık böylesine hıristiyan bir şeklin içine soğuşturulur mu Allah aşkına?

Kıscası neresinden baksanız altı kaval üstü şişhane estetikten yoksun bir hilkat garibesi” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Serdar Turgut** (Hürriyet gazetesi köşe yazarı): “Ben Melih Gökçek tarafından beğenilen amblemi sevmedim. İdeolojik bir tartışmam yok amblemle. Ancak estetik olarak güzel değil” (5 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Sedat Ergin** (Hürriyet gazetesi köşe yazarı): “Amblem, kentin tarihini ve özel kimliğini temsil etmiyor. Beğensek de beğenmesek de Ankara’nın simgesi haline gelmiş olan Hitit Güneşi’ne karşı çıkmak Anadolu yarımadasının Türklerden önceki bütün tarihi mirasını reddetmekle eş anlamlıdır. Bu toprakların kendi tarihine saygısızlıktır. Ankara’nın amblemi salt bu nedenle Hitit Güneşi olarak kalmalıdır” (6 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

6.3. Eleştirmen Görüşü

Halkın temsilcisi konumundaki milletvekilleri ve politikacılarla, halkı aydınlatma görevi yapan gazetecilerin görüşlerinin yanında bir sanat eleştirmeni olan Kaya Özsegin de konuyu sanat uzmanı olarak değerlendiriyor.

- **Kaya Özsegin** (Sanat Eleştirmeni): “Ankara’yı simgeleyici bir özellik taşıyor olması bir yana, estetik açıdan tam bir karmaşayı yansıtan ve çağdaş grafik tasarım yöntemleriyle bağdaştırılmayacak bir ilkelik örneği. İleride bir ‘garabet’ örneği olarak anılmanın ötesine geçemeyecek ve kültürel olguyu, içinde yetiştiği toprağın bütünsel bir yansıması

olarak görme ferasetine sahip olmayanların, içine düştükleri çelişkiyi gösteren somut bir örnek olarak anılacaktır” (Özsezgin, 1995).

7. ÖNERİLER

7.1. Siyasetçilerin Önerileri

- **Cihan Paçacı** (DYP Ankara Milletvekili): “Ankara denilince akla gelen kalesi var, o olabilir” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).
- **Yaşar Eryılmaz** (ANAP Genel Bşk. Yrd.): “Ambleme Anıtkabir eklense ne olurdu” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).
- **İmren Aykut** (ANAP Genel Bşk. Yrd.): “Ankara’nın en önemli özelliği; Parlamento-su, Anıtkabir’i ve Kalesidir” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).
- **Birkan Erdal** (ANAP Ankara Milletvekili): “Hitit Güneşi’nde Anadolu’nun medeni-yetler beşiği olduğunun ifadesi var. Put filan diye yanlış yöne çekilebilecek konularla işin demogöjesi yapılıyor. Oysa çok uzun yıllar Ankara’nın amblemi olan, medeni bir amblemidir” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).
- **Oğuz Aygün** (DSP Ankara Milletvekili): “Ankara’ya has binalar; TBMM, İlk Meclis, Anıtkabir’dir. Fakat Hitit Güneşi maziden gelen kültürü simgelediği için daha mühim-dir” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).
- **Melda Bayer** (DSP Ankara Milletvekili): “Hitit Güneşi son derece çağdaş ve Anado-lu kültürünü yansıtıyor. Destekliyorum” (9 Temmuz 2000 Milliyet gazetesi).

7.2. Gazetecilerin Önerileri

- **Emin Çölaşan** (Köşe yazarı): “Özgürlüğümüzün simgesi olan ilk meclis binası, belki Anıtkabir, belki başka birşey...” (1 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).
- **Doğan Hızlan** (Köşe yazarı): “Ankara Valisi değişikliği onaylamasın. (Hitit Güneşi)” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).
- **Mümtaz Soysal** (Köşe yazarı): “Amblemin basit olması gerekir... Amaç eskiyle yeni-yi birlikte anlatmaksa eskiyi anlatmak için camiden, yeniyi anlatmak için kuleden baş-ka bir şey mi yok Ankara’da?
Hitit Güneşi, tarihsel başlangıcı anlatmanın ötesinde, figür olarak da basitti” (2 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).
- **Serdar Turgut** (Köşe yazarı): “Özellikle bir büyükşehir için amblem düşünülürken orada yaşayan herkesin duyarlılıkları göz önüne alınarak, tepki almayacak bir sonuca varmak gerekir” (5 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Sedat Ergin** (Köşe yazarı): “Ankara’yı kent olarak özgün kılan ilk meclis binası, Anıtkabir ya da Ankara Kalesi düşünülebilirdi” (6 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

- **Yavuz Gökmen** (Köşe yazarı): “Ankara’nın amblemi bir kedi olmalı. Minik bir Ankara kedisi... Hepimiz bir sevimli Ankara kedisinde uzlaşabiliriz” (15 Temmuz 1995 Hürriyet gazetesi).

8. SONUÇ

Burada sorumluluk taşıyan iki taraf var. Birisi amblemi yaptıran, onaylayan ve kullanmaya karar veren Ankara Büyükşehir Belediyesi, ikincisi ise amblemin tasarımını gerçekleştiren grafik tasarımcı.

Tasarımcı ele aldığı konuyu çağdaş bir yorumla sunma sorumluluğuna sahip olmak zorundadır. Onun için yeni eğilimleri, yeni teknolojiyi ve yaşadığı dönem içinde tartışılan sanat, felsefe, politika ve sosyolojik sorunları yakından izlemelidir. Tasarımlarında güvenilir, yenilikçi ve kişisel bir biçim kullanmak zorundadır. İyi bir tasarım çoğunlukla duyguların ve düşüncelerin paylaşıldığı ortak bir çalışma sonucunda ortaya çıkar. Ürün kime seslenecek, geçmişte nasıl sunulmuş, yeni tasarımın eskisinden ne farkı olacak gibi sorular iyi yanıtlanmalıdır.

Tasarımcı, tüm verileri bir araya getirerek ürün ya da hizmeti sunulduğu ortam içinde çekici, ulaşılabilir ve işlevsel kılan özellikleri bulmak ve yaratıcı bir yaklaşım getirmekle yükümlüdür (Becer, 1999).

Amblemde kullanılan görsel öğeler bilgiyi istenilen şekilde iletebiliyor mu? Kullanılan simge ve işaretler açık ve anlaşılabilir mi? Renkler olumlu ya da olumsuz çağrışımlar yaratıyor mu? Kullanılan öğeler bir bütünlük taşıyor mu? Tasarımda doğru ve kolayca ayırtedilebilen bir görsel hiyerarşi sağlanmış mı? Görsel öğelerin boşluk içindeki düzenlenişi yeterince işlevsel mi? Tasarımda etkileyici bir görsel yapı kullanılabilmiş mi? gibi sorular iyi bir amblem için gerekli sorulardır. Bu sorulara olumlu yanıtlar bulunabilmelidir.

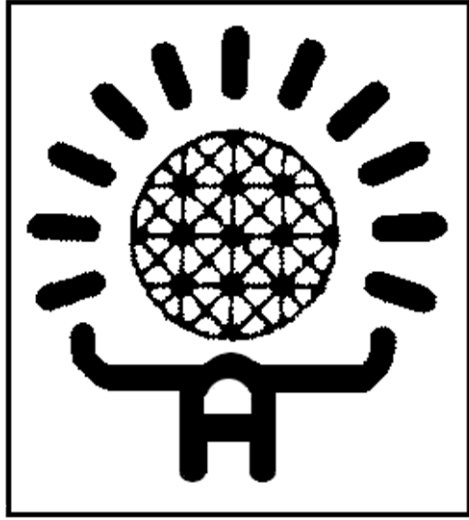
Grafik tasarımcı, tasarım sürecinde önce bilgi toplama ve araştırma yapma gereğini duymak zorundadır. Hedef kitlenin tanımlanması, bu kitleye iletilmek istenen mesajın belirlenmesi, mesajı destekleyen öğeler saptandıktan sonra görselleştirme çalışmasına geçilir. Tüm tasarımcılar araştırmalarını tamamladıktan sonra bu alandaki bilgi birikimi ve deneyimlerini, yaratıcı sezgisi ile pekçok taslak çizer ve sonunda özgün bir çözüme ulaşır. Grafik tasarımı çözümleri mümkün olduğunca sade ve yalın olmalıdır. On metre boyunda bir duvara uygulandığında da, on milimetre boyunda bir rozete uygulandığında da görseelliğinden birşey yitirmemelidir. Böyle düşünüleceği için amblem olarak seçilen bir tasarım içinde çok sayıda öge bulunmamalıdır. Pek çoklarının düşündüğü gibi kentin tüm özelliklerini içine alan bir tasarım başarılı olmayacaktır.

Gerek amblemi yaptıran, gerekse bunu görüp eleştiride bulunanlar bu özellikleri fazlaca değerlendirmemişler, kendilerince yorumlarda ve eleştirilerde bulunmuşlardır. Grafik tasarımı öğelerinde “düz anlam” ve “yan anlam” kullanımları zaman zaman devreye girmektedir. Görsel bir öge görüntüsüyle bilinen bir eşyayı anlatmakla birlikte, yan an-

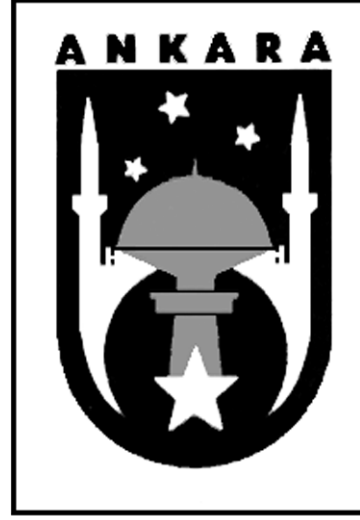
lam olarak başka kavramları da çağrıştırabilir. Bu yan anlam bazan düz anlamdan daha güçlü olabilmektedir. Öyle anlaşılmaktadır ki Büyükşehir Belediye Meclisi beğenip, benimseyerek kullanmak istediği amblemin düz anlamından çok yan anlamını sahiplenmektedir.

Ankara; Türkiye Cumhuriyeti'nin başkentidir. Bu kentin amblemi Cumhuriyet'in felsefesine ve dayandığı değerlere inanan insanlar açısından önem taşımaktadır. Tarih öncesinden başlayarak Hitit, Frig, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi gibi önemli devirler yaşamış bir kent için amblem tasarlamak bu yaşantılardan beslenen bir kültürü yansıtmakla olanaklıdır. Bu ülke topraklarını vatan bilen insanlar, bu toprağın tanıklığında şekillenmiş olan tüm insanlık tarihini ve insanlık mirasını kucaklamak zorunluluğunu duymalıdır. Bu anlayışı ağır basan ve görüşleri basında yansıyan kişilerin çoğunluğu Hitit Güneşi olarak simgelenen eski amblemin değiştirilmemesini istemektedirler. Bunun Ankara'yı en iyi simgelediği anlamında düşünülmesi bile yıllardan beri kullanılan yerleşmiş, tanınmış bir amblem olması açısından da doğrudur. Ancak bu amblemin grafiksel yapısının eskidiği, çağdaş bir anlayışla yeniden ele alınması gerektiği tartışmaya açılmalı uzmanlaşmış tasarımcılara sipariş yoluyla Türkiye Cumhuriyeti'nin başkentine yakışır bir biçime dönüştürülmüş Hitit Güneşi, tekrar yorumlanmalıdır.

Ayrıca eğer belediye ille de bu amblemi kullanmak istiyorum, bu benim yetkim içindedir diye diretmekte ısrar edecekse, (yasaların izin verdiği sınırlar içinde Türk Bayrağı Kanunu'na uygun şekle getirilip) Ankara amblemi olarak değil, belediye amblemi olarak kullanabileceğini, bu nedenle de bugün her tarafta kullandığı bu ambleme mutlaka "Ankara Büyükşehir Belediyesi" yazısını da eklemek zorunluğu vardır. Yoksa sadece ANKARA yazısı ve diğer görsel öğelerle kullandığı amblem; Ankara Valiliği iznini alamamıştır. Kullanılması yasal değildir.



Şekil 1



Şekil 2

KAYNAKÇA

- Becer, Emre. (1999)** İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Maden, Sait. (1990)** Simgeler. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Ortaylı, İlber. (1995)** “Son Başkentin Anatomisi”, Atlas dergisi, s:25.
- Özsezgin, Kaya. (1995)** “Amblem Sorunu ve Yaz Sergileri”, Milliyet Sanat dergisi, s: 364.
- Yaldız, Mehmet. (2001)** “Ankara'nın Simgesi”, Cumhuriyet gazetesi, Mehmet Sucu'nun Enternet köşesi.
- 1.7.1995 Hürriyet gazetesi haberi / Hülya Güzel, “Ayıp Ettin Mesut Bey”.
- 1.7.1995 Hürriyet gazetesi Emin Çölaşan köşesi / “Askerlerden Brifing”.
- 2.7.1995 Hürriyet gazetesi Doğan Hızlan “Bugün Pazar” köşesi / “Melih Gökçek'in İstanbul Kompleksi”.
- 2.7.1995 Hürriyet gazetesi haberi / Mehmet Güler, “Amblem ANAP'ı Karıştırdı”.
- 2.7.1995 Hürriyet gazetesi Mümtaz Soysal “Açı” köşesi / “La Havle”.
- 3.7.1995 Hürriyet gazetesi haberi / “Çetin: Amblemle Uğraşmak Çağdıışılık”.
- 3.7.1995 Cumhuriyet gazetesi Hikmet Çetinkaya “Politika Günlüğü” köşesi / “Hazret”.
- 5.7.1995 Hürriyet gazetesi Serdar Turgut “Renkler” köşesi / “Amblem konusu”.
- 6.7.1995 Hürriyet gazetesi Sedat Ergin “Ankara'dan” köşesi / “Ankara'nın Amblemi”.
- 6.7.1995 Cumhuriyet gazetesi haberi / “Gökçek Tepkileri Görmüyor”.
- 8.7.1995 Cumhuriyet gazetesi haberi / “Gökçek'in Amblemine Çifte Engel”.
- 15.7.1995 Hürriyet gazetesi Yavuz Gökmen köşesi / “Savaşı Tartışmazsak Kazanamayız”.
- 20.1.1999 Hürriyet gazetesi haberi / “Tercihim Hitit Amblemi”.
- 21.1.1999 Hürriyet gazetesi haberi / “Eski Ambleme Devam”.
- 5.7.2000 Hürriyetim.com internet sitesi / “Amblem Hilesini Tantan Bozdu”.
- 6.7.2000 Milliyet gazetesi haberi / “Referandum Yasal Değil”.
- 9.7.2000 Milliyet gazetesi haberi / Günseli Önal, “Vekiller de Beğenmiyor”.
- 10.9.2000 Milliyet gazetesi haberi / “Referandum”.

- 3.12.2000 Milliyet gazetesi haberi / Behzat Miser, “Amblemdede İnat Sürüyor”.
- 18.3.2001 Hürriyet gazetesi Emin Çölaşan köşesi / “Devletin Ciddiyeti Ankara’da Bile Kalmayınca”.
- 1.4.2001 Hürriyet gazetesi Emin Çölaşan köşesi / “Lider Adayı Melih”.
- 8.7.2001 Hürriyet gazetesi haberi / “Danıştay da Ankara Simgesini Reddetti”.
- 8.7.2001 Milliyet gazetesi haberi / “Danıştay’dan Gökçek’e Red”.
- 11.11.2001 Hürriyet gazetesi Yalçın Bayer’in “Yeter Söz Millet’in” köşesi / “Gökçek’in Ankara Amblemi Çalımlı”.

Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması*

Yrd.Doç.Dr. Dilek ERBAŞ
Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Öğr. Grv. Şerife YÜCESOY
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

Öz: Bu araştırmada, bir zihin engelliler öğretmenliği programının son sınıfına devam eden üç öğrenciye sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Bu iki yöntemin etkililiğini karşılaştırmak üzere tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönuşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Sistematik öğretim becerileri, ipuçlarının ve pekiştireçlerin uygun kullanımı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, anında dönüt verme yönteminin, gecikmeli dönüt verme yönteminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim Öğretmenliği, Sistematik Öğretim, Öğretmen Adayları, Davranışsal Kontrol.

The Comparison of Two Different Feedback Methods Utilized During the Practicum Courses In Special Education Teacher Training Programs

Abstract: In this study, the effectiveness of immediate and delayed feedback procedures were compared on the acquisition of systematic instruction skills by three students who were attending a teacher training program for the mentally retarded. An adapted alternating treatments design was used to compare the effectiveness of these two techniques. The appropriate use of reinforcements and the appropriate use of instructional prompts were identified as systematic instruction skills. The results of the study indicated that immediate feedback procedure was more effective than delayed feedback procedure.

Key words: Special Education Teacher, Systematic Instruction, Student Teachers, Behavioral Supervision.

* Bu araştırma, 24-28 Mayıs 2002 tarihleri arasında Toronto'da gerçekleştirilen 28. Association for Behavior Analysis (ABA) Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Özürlü bireylerin aldıkları eğitim topluma kazandırılmalarında oldukça önemlidir. Bu bireylerin bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve üretken hale gelmeleri de nitelikli öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Nitekim, Konrot (1991) özürlü bireylerin topluma üretken bir biçimde katılabilmelerini sağlamanın, hakları olan saygınlığı onlara kazandırabilmenin, toplumsal yaşamda ve eğitimde onlara olanak vermenin bu alanda yetiştirilmiş elemanlar ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de özel eğitim alanında personel yetiştirmek üzere yedi üniversitede Özel Eğitim Bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerin programları incelendiğinde, öğrencilerin ilk üç yıl süreyle kuramsal ağırlıklı dersler, dördüncü sınıfta ise bu derslerde öğrendikleri bilgilerini uygulamak için, uygulama ortamlarına giderek uygulama dersleri aldıkları görülmektedir (Cavkaytar, Özen ve Batu, 2001).

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmede kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik derslerin alınması gerekliliği bir çok uzman tarafından vurgulanmıştır. (Baumgart ve Ferguson, 1991; Goodlad, 1984; Roth, 1973; Welch ve Kukic, 1988). Bazı uzmanlar uygulama deneyimlerinin gerekliliğini ifade ederken, uygulama alanlarının seçimi, uygulama yapılan sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin tutumları, uygulamayı yürüten eğitim elemanlarının nitelikleri ve uygulama öğrencilerinin performanslarının değerlendirilmesinin önemini vurgulamışlardır (Johnson, 1986; O’Reilly, Renzeglia, Hutchins, Buss, Clayton, Halle ve Izen, 1992; Pugach, 1987).

Uygulama öğrencilerine etkili bir uygulama olanağı sağlayabilmek için, uygulama alanlarının seçiminde, uygulama ortamlarının ve bu ortamlarda çalışan personelin yeterliliğinin ve gönüllülüğünün esas alınması gerektiği sıklıkla önerilmektedir. Bunlara ek olarak, uygulamayı yürüten eğitim elemanlarının da uygulama öğrencilerini gözleyerek, uygulama derslerindeki amaçları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin dönüt sağlamalarının önemi vurgulanmaktadır (O’Reilly ve diğerleri, 1992). Ancak, eğitim elemanları zaman zaman uygulama öğrencilerini sınırlı düzeyde gözleyebilmekte, kısa dönütler verebilmekte ve öğrenciye destek hizmetler sunmakta yetersiz kalabilmektedir. Dolayısıyla, böyle bir uygulama sürecinde uygulama öğrencileri, eğitim aşamalarında hatalar yapabilmekte ve düzeltici dönüt sağlanmadığında bu hataları devam edebilmektedir (O’Reilly ve diğerleri, 1992). Bu nedenle, uygulama ortamlarında uygulama öğrencilerine sürekli ve kapsamlı bir denetim programı sağlamak gereklidir.

Eğitmciler, öğrenilen becerilerin sınıf ortamlarına genellenebilme olasılığının artırılması için etkili denetimin dramatizasyon, model olma ve ayrıntılı dönütü içermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Baumgart ve Ferguson, 1991). Alanyazın tarandığında, özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde uygulama derslerini yürüten eğitim elemanlarının kullandıkları denetim tekniklerinin etkililiklerini gösteren, sadece bir araştırma bulunmuştur. O’Reilly ve diğerlerinin (1992) yürüttükleri bu çalışmada, ileri derecede özürülülerin devam ettikleri bir sınıfta uygulama yapan özel eğitim öğretmenliği programına devam eden üç öğrencinin sistematik eğitim becerilerini edinmelerinde anında ve gecikmeli dönüt verme sürecinin etkililikleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, iki öğrencide anında dönüt vermenin gecikmeli dönüt vermeye göre daha etkili olduğunu gös-

termiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar tarandığında ise böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, O’Reilly ve diğerlerinin (1992) gerçekleştirdikleri bu çalışmayı Türkiye koşullarında yineleyerek, hafif derecede zihin özürü öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki uygulama öğrencilerine ipucu ve pekiştirici kullanımının kazandırılmasında, anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı’na devam eden üç dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların ikisi erkek, biri kadındır. Her üç katılımcının da karneleri incelenerek ilk üç yıl almaları gereken kurasal, özellikle davranış değiştirme ile beceri ve kavram öğretimi derslerini sınıf ortalamasının üstünde notlar alarak tamamladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın başında katılımcılara sistematik öğretime ilişkin bir uygulamalı seminer verilmiştir. Bu seminerin ilk bir saatinde, uygulama öğrencilerine ipucu ve pekiştiricilerin kullanımı konuları araştırmacılar tarafından anlatılmış, daha sonra bir beceri öğretiminde ipucu ve pekiştiricilerin nasıl kullanılacağı yine araştırmacılar tarafından dramatize edilerek uygulaması yapılmıştır.

2.2. Ortam

Araştırma 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir’de, Avukat Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi’nde yürütülmüştür.

Anında dönüt verme oturumları öğretimin yapıldığı ortamda, öğretim anında ve öğretimden sonraki ilk beş dakikada gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin birinci bölümü olan öğretim anında dönüt verme oturumları, zihin özürü öğrenci, uygulama öğrencisi ve araştırmacının bulunduğu ortamda öğretim kesilerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ortamda başka öğrenci veya öğretmenlerin olmaması sağlanmıştır. İkinci bölümü oluşturan öğretim sonrasındaki uygulama ise, katılımcı ve araştırmacının karşılıklı olarak uygulama okulundaki bir sınıfta konuşmalarıyla gerçekleştirilmiştir.

Gecikmeli dönüt verme oturumları, öğretimden iki gün sonra katılımcıların devam ettiği üniversitede, araştırmacılar tarafından belirlenen bir odada gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar sırayla odaya alınmış ve birbirlerinden bağımsız olarak kendilerine araştırmacılar tarafından dönüt verilmiştir. Bu ortamda başka bireylerin olması ve katılımcıların birbirleriyle bu konuda etkileşime girmeleri engellenmiştir.

2.3. Araştırmacılar

Bu çalışmayı iki araştırmacı yürütmüştür. Araştırmada etkililikleri karşılaştırılan anında ve gecikmeli dönüt verme durumları araştırmacılar tarafından dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Araştırmacılarından birisi, Anadolu niversitesi zel Eēitim Bölümü Zihin Engellilerin ēretmenliēi Programı'ndan mezun olmuştur ve iki yıldır adı geçen bölümde uygulama derslerini yürütmektedir. Diēer araştırmacı ise, adı geçen üniversiteden mezun olmuştur ve uygulama derslerini yürütmede henüz yeterli deneyime sahip deēildir.

2.4. Baēımlı Deēiřkenler

Araştırmanın baēımlı deēiřkenleri sistematik ēretim programının önemli ēeleri olan pekiştiren ve ipucu kullanımıdır. Katılımcıların pekiştiren ve ipucu kullanımlarına ilişkin doēru tepkileri ařaēıda verilen ltlere göre belirlenmiştir (O'Reilly ve diēerleri, 1992).

İpucu Sunma:

Uygun ipucu verme için lt:

1. ērencinin dikkatini ekme: İpucu sunulmadan önce ērencinin dikkatinin saēlanması. rneēin, ērenciye doēru dönüp ērencinin kendine bakmasını saēladıktan sonra sözel yönerge verme.
2. Bekleme süresi: Hedef uyarının ve/veya ipucunun sunulmasından sonra, ērencinin yanıt vermesini beklemek için ēretim programında belirtilen süre boyunca bekleme.
3. İpucunu sunma: İpucunun hazırlanan ēretim programında yer alan ipucu düzeyine uygun olarak sunulması.
4. Tutarlılık: İpuçlarının sunulmasında tutarlı olma. Hazırlamış oldukları ēretim planında olmadıēı halde ipucunun tekrarlanması veya planda yer almayan ipucunun sunulması tutarsızlık olarak kabul edilmiştir.

Pekiştiren Sunma:

Sunulan pekiştirenler için lt:

1. Hemen pekiştirme: ērenci tarafından gerçekleştirilen doēru tepkileri izleyen iki saniye içinde pekiştiren sunulması.
2. Pekiştiren tarifesine uygunluk: Pekiştirenlerin ēretim programında belirtildiēi şekilde sunulması.
3. Sözel pekiştirenlerin çeşitlendirilmesi: ērencinin doēru tepkilerinde sunulan sözel pekiştirenlerin en fazla  denemede deēiřtirilmesi.

Yukarıda belirtilen her iki baēımlı deēiřkene ilişkin belirtilen ltlerdeki ēelerden herhangi birisi yanlış ya da eksik olduēunda, ipucu ve pekiştiren kullanımı için tepkiler yanlış kabul edilmiştir.

2.5. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın iki bağımsız değişkeni vardır: Bunlar iki farklı dönüt olan anında dönüt ve gecikmeli dönüt vermedir. Her iki dönüt verme sürecinde de O'Reilly ve diğerleri tarafından 1992'de izlenen ve aşağıda açıklanan süreçler uyarlanarak gerçekleştirilmiştir.

Anında Dönüt Verme:

Anında dönüt vermede araştırmacı, uygulama öğrencisinin hatalarını ard arda iki farklı süreç izleyerek düzeltmiştir. Birincisi, gözlem sırasında dönüt verme, diğeri ise gözlemi izleyen bir saat içinde dönüt vermedir. Uygulama öğrencisinin öğretim programını uygularken gerçekleştirdiği hataları anında dönüt verme yoluyla düzeltilirken her seferinde bu iki sürece de yer verilmiştir.

Gözlem sırasında anında dönüt vermede, uygulama öğrencisi belirlediği öğrenci için hazırlanmış olduğu sistematik öğretim programını uygularken hata yaptığında; araştırmacı, uygulama öğrencisi ile çalıştığı öğrenci arasındaki öğretimi kesmiştir. Daha sonra, uygulama öğrencisine yanlış yaptığını söyleyerek hatasını nasıl düzelteceğini sormuştur (Örneğin, "Fatma son sunduğun ipucu doğru değildi. Nasıl yapman gerektiğini söyleyebilir misin?" gibi). Uygulama öğrencisi nerede hata yaptığını ve bunu nasıl düzelteceğini söylerse, araştırmacı olumlu dönüt vermiş ve devam etmesini söylemiştir. Uygulama öğrencisi hatasını söyleyemezse ya da yanlış söylerse, araştırmacı model olarak uygun davranışı sözel olarak aktarmıştır (Örneğin "Şu şekilde doğrudan sözel ipucu kullanmalıydın: Onur sabunu al" gibi). Daha sonra uygulama öğrencisine öğretime devam etmesini söylemiştir. Araştırmacı gözlem süresince en az bir kez sözel pekiştireç sunmuştur (Örn. "Kullandığın sözel ipucu oldukça güzeldi." gibi)

Gözlemi izleyen bir saat içindeki dönüt verme sürecinde ise; araştırmacı, öğretim sırasındaki performansını tartışmak üzere uygulama öğrencisi ile buluşmuştur. Bu oturumlar sınıfta (uygulamanın yapıldığı ortamda) yapılmış ve yaklaşık beş dakika sürmüştür. Araştırmacı bu oturumları aşağıdaki basamakları izleyerek gerçekleştirmiştir

1. Araştırmacı oturum hakkında uygulama öğrencisinin performansına yönelik olumlu bir ifade sunmuştur.
2. Araştırmacı gözlemlerle ilgili uygulama öğrencisinin yaptığı hataya ilişkin hatırlatma yapmıştır (Örn. "Onur'a sabunu alması için ipucu verirken bir hata yaptın. Dolaylı sözel ipucu verdin. Onur doğru tepki vermediğinde aynı dolaylı sözel ipucunu tekrarladın." gibi).
3. Araştırmacı uygulama öğrencisine yaptığı hatayı nasıl düzeltmesi gerektiğini sormuştur. Uygulama öğrencisi yanlış tepkide bulunursa, araştırmacı öğretim basamağının nasıl tamamlanması gerektiğini söylemiştir ("Önce sadece dolaylı sözel ipucu kullanmalıydın. Öğrenci dolaylı sözel ipucuna doğru tepkide bulunmazsa, doğrudan sözel ipucunu kullanmalıydın." gibi)

4. Daha sonra uygulama öğrencisinden araştırmacının söylediğini tekrarlamasını istemiştir.
5. Tekrarlama sonunda ise, araştırmacı uygulama öğrencisinin sözel davranışını pekiştirmiştir.

Gecikmeli Dönüt Verme:

Gecikmeli dönüt verme süreci gözlemi izleyen iki gün içinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar, uygulamanın yapıldığı alan dışında, üniversitede, araştırmacının belirlediği odada yapılmıştır. Gecikmeli dönüt, anında dönüt verilmeyen davranışa ilişkin olarak sunulmuştur. Örneğin, anında dönüt ipucu sunma için verilmişse, gecikmeli dönüt pekiştireç sunma için verilmiştir. Gecikmeli dönüt verme yöntemi, gözlemin hemen ardından sunulan anında dönüt verme yönteminde yer alan adımlar izlenerek gerçekleştirilmiştir; fakat, anında dönütte üçüncü aşamanın ardından araştırmacı doğru davranış için model olmuştur. Model olmadan sonra uygulama öğrencisinden araştırmacının yaptığını tekrarlaması istenmiştir. Araştırmacı uygulama öğrencisinin doğru tepkilerini pekiştirmiştir. Uygulama öğrencisi yanlış tepki verdiğindeyse, araştırmacı tekrar model olmuştur.

2.6. Veri Toplama Süreci

On dakikalık gözlem sürecinde, araştırmacı uygulama öğrencilerinin pekiştireç ve ipucu kullanımına ilişkin veri toplamıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce, her bir katılımcının belirlediği öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlaması istenmiştir. Daha sonra hazırlanan bu program araştırmacılar tarafından incelenerek, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmacı, uygulama öğrencisinin kullandığı pekiştireç ve ipuçlarını hazırladığı öğretim programında yazıldığı gibi uygulayıp uygulamadığını "veri toplama formunu" kullanarak kaydetmiştir. Uygulama öğrencisi hazırladığı öğretim programını uygularken, araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlem sürecinde, uygulama öğrencisinin her bir beceri basamağında vermesi gereken pekiştireç ve ipuçlarında belirtilen ölçütleri karşılıyorsa her bir ölçüt için artı (+), karşılamıyorsa eksi (-) konulmuştur. Pekiştireç ve ipucu sunmada yer alan ölçütlerden bir tanesi yanlış ya da eksik gerçekleştirilirse, o beceri basamağı için ölçüt karşılanmamış kabul edilerek eksi (-) konulmuştur. Daha sonra, ölçütlerin karşılandığı toplam beceri basamak sayısı, öğretim programında yer alan toplam beceri basamak sayısına bölünüp yüzde çarpılarak, pekiştireç ve ipucu kullanımındaki doğru tepki yüzde-leri bulunarak grafiğe kayıt edilmiştir.

2.7. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalardır (Tekin, 2000b).

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde, her bir bağımsız değişken için eşit zorluk düzeyinde; ancak, birbirinden işlevsel olarak bağımsız olan bağımlı değişkenler yer almaktadır. Bu modelde bağımsız değişkenler hızla dönüştürülmelidir. Bu araştırmada ise; pekiştirme ve ipucu kullanımında gözle görülebilir tutarlılık oluşana kadar başlama düzeyi verisi toplanmış, daha sonra yöntemler (anında ve gecikmeli dönüt verme yöntemi) ve öğretimsel davranışlar (ipucu ve pekiştirme sunma) eşit sayıda dağıtılarak her iki yöntemde aynı oturumda uygulanmıştır. Ahmet'e ipucu kullanımında anında dönüt verilirken, pekiştirme kullanımında gecikmeli dönüt verilmiştir. Buna karşın Mehmet'e ipucu kullanımında gecikmeli dönüt verme, pekiştirme kullanımında ise, anında dönüt verme kullanılmıştır. Fatma'ya ise ipucu kullanımında gecikmeli dönüt verilirken, pekiştirme kullanımında anında dönüt verilmiştir. Ayrıca, araştırmayı iki farklı araştırmacı yürüttüğü için, uygulanan her iki uygulama yönteminin (anında ve gecikmeli dönüt verme) araştırmacılar arasında dengeli dağılımı sağlanmıştır.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde deneysel kontrol, bir bağımsız değişkenin uygulanması ile ilişkili bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşen değişikliğin diğer bağımsız değişkenle ilişkili olan bağımlı değişken eğiliminde ya da düzeyinde gerçekleşecek değişiklikten hızlı gerçekleşiyor olması ile sağlanır (Tekin, 2000b). Bu araştırma da deneysel kontrol, iki öğrencide anında dönüt vermenin uygulanması ile pekiştirme ve ipucu kullanma eğiliminde ve düzeyinde gerçekleşen değişikliğin, gecikmeli dönüt vermenin uygulanması ile pekiştirme ve ipucu kullanma eğilim ve düzeyinde gerçekleşen değişiklikten daha hızlı gerçekleşmesi ile sağlanmıştır.

2.8. Güvenirlik Verileri

Araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri birinci ve ikinci yazarlar tarafından aynı anda, uygulama öğrencilerinin ipucu ve pekiştirme kullandıkları 10 dakikalık gözlem sürecinde, tüm uygulama öğrencileri ve tüm araştırma evrelerinin en az %20'sinde toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri " $\frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İpucu kullanımı için gözlemciler arası güvenirlik %92,4 (%82-94) pekiştirme kullanımı için gözlemciler arası güvenirlik %94 (%89-96) olarak bulunmuştur.

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının uygulamayı öğretim planına uygun olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da ne derece gerçekleştirdiğini değerlendirmek için yapılan güvenirlik hesaplamasıdır (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin, 2000a). Uygulama güvenirliliği verileri, yoklama ve öğretim oturumlarının en az %20'sinde toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri, " $\frac{\text{gözlenen uygulamacı davranışı}}{\text{planlanan uygulamacı davranışı}} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley ve diğerleri, 1980). Ortalama uygulama güvenirliliği %98 (%96,50-99,85) olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

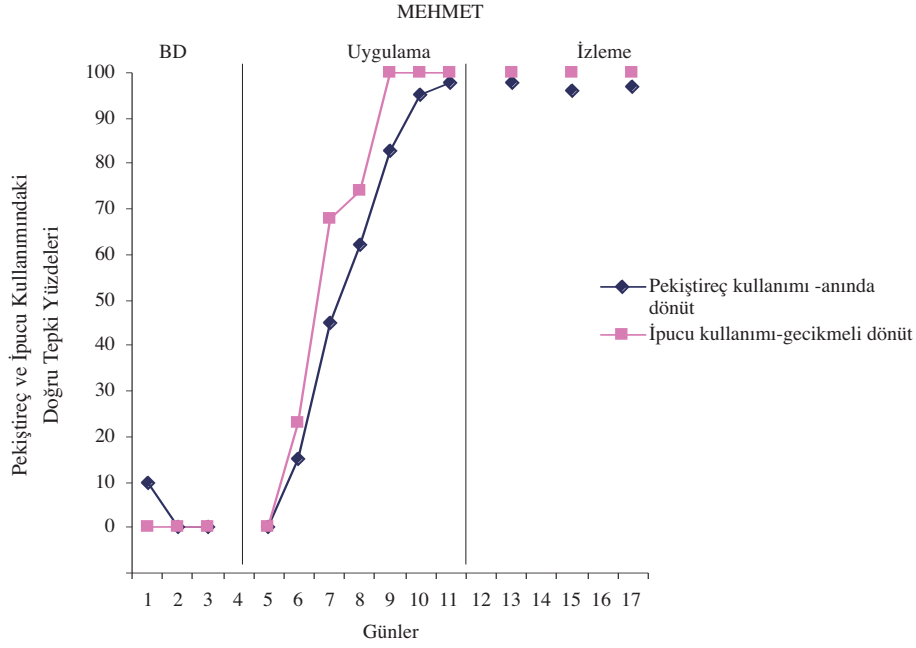
Bu çalışmaya katılan uygulama öğrencilerinin iki farklı durumdaki (anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme) pekiştirici ve ipucu kullanım düzeyleri aşağıda verilmektedir.

Mehmet ve Fatma'ya, pekiştirici kullanımına ilişkin tepkileri için anında dönüt verme yöntemi, ipucu kullanımına ilişkin tepkileri için gecikmeli dönüt verme yöntemi uygulanmıştır. Bu durumlara ilişkin bulgular Mehmet için Grafik 1'de, Fatma için Grafik 2'de yer almaktadır. Başlama düzeyi evresinde, Mehmet'in her iki yöntemde de (anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme) tepki yüzdeleri sıfıra yakındır (ortalama %0-10). Fatma ise, pekiştirici kullanımında %9,3, ipucu kullanımında ise %5,6 doğru tepki göstermiştir. Ancak, anında dönüt verme ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin uygulanmaya başlamasıyla, uygulama öğrencilerinin pekiştirici ve ipucu kullanımında doğru tepki yüzdeleri artmıştır. Mehmet'in pekiştirici kullanımında ortalama doğru tepki düzeyi %66,4, ipucu kullanımında ortalama doğru tepki düzeyi %56,8; Fatma'nın pekiştirici kullanımında ortalama doğru tepki düzeyi %71,5, ipucu kullanımında doğru tepki düzeyi %53,8'dir. Ayrıca, her iki yöntemde de uygulama öğrencilerinin doğru tepki yüzdeleri artmasına rağmen, anında dönüt verme yönteminde ölçüte daha önce ulaşılmıştır.

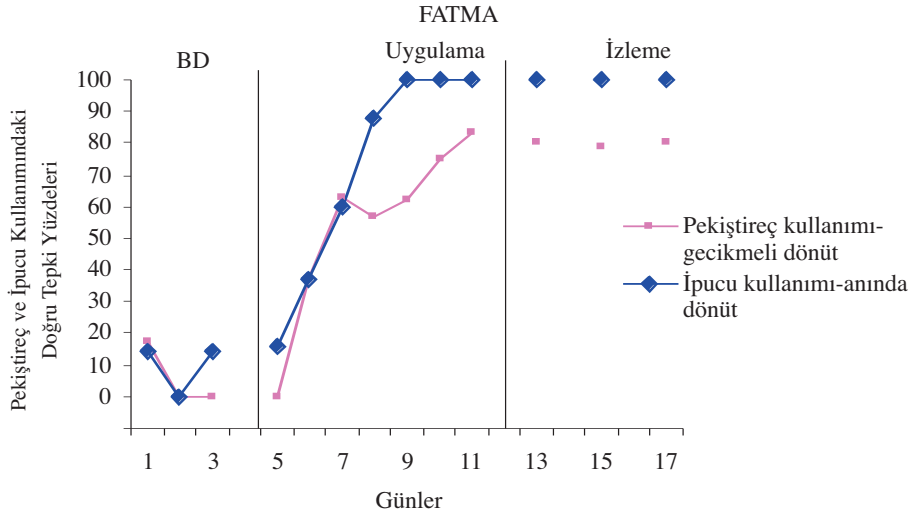
Ahmet'in ipucu kullanımına ilişkin tepkileri için anında dönüt verme yöntemi, pekiştirici kullanımına ilişkin tepkiler için ise, gecikmeli dönüt verme yöntemi uygulanmıştır. Bu durumlara ilişkin bulgular Ahmet için Grafik 3'te yer almaktadır. Ahmet başlama düzeyi evresinde, anında dönüt verme yönteminde ortalama %5, gecikmeli dönüt verme yönteminde ise, %0 doğru tepki göstermiştir. Ahmet'in ipucu ve pekiştirici kullanımındaki performansı çalışmanın uygulama evresinde, başlama düzeyi performansına göre artış göstererek ipucu kullanımında ortalama %77,8, pekiştirici kullanımında ortalama %52,5 düzeyine ulaşmıştır.

İzleme oturumları her bir denek için son öğretim oturumunda sonra, 2., 4., ve 6. haftalar da toplanmıştır.

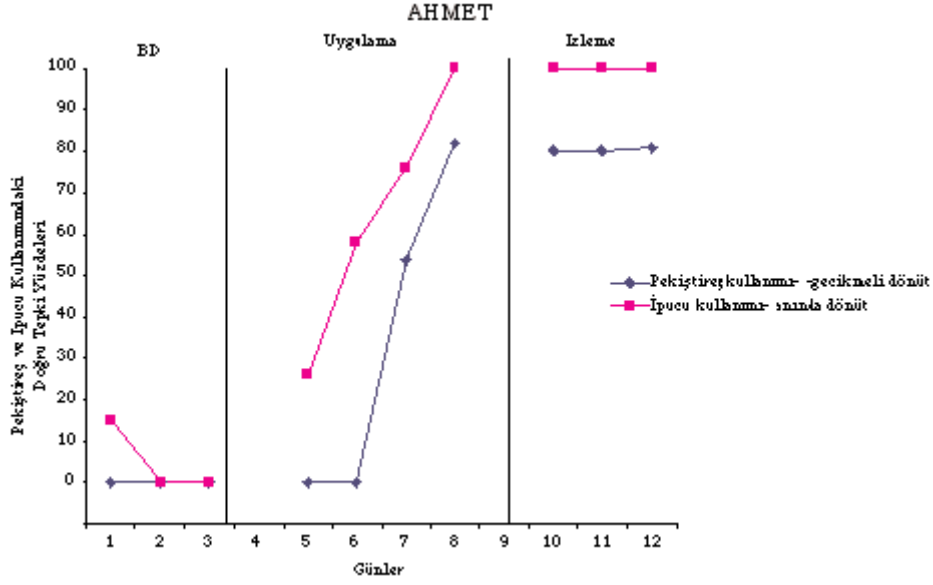
Aşağıda sırasıyla Mehmet, Fatma ve Ahmet'in izleme oturumlarından elde edilen veriler sunulmuştur. Mehmet'in ipucu kullanımı doğru tepki düzeyi izleme evresinde %100, pekiştirici kullanımı doğru tepki düzeyi ortalama %97 (%96-98)'dir. Fatma'nın ipucu kullanımı doğru tepki düzeyi izleme evresinde %79,6 (%79-80), pekiştirici kullanımı doğru tepki düzeyi ortalama %100'dür. Ahmet'in ipucu kullanımı doğru tepki düzeyi izleme evresinde %100, pekiştirici kullanımı doğru tepki düzeyi ortalama %80,33 (%80-81) dir. Bu bulgulara dayalı olarak, her üç deneğin de ipucu ve pekiştirici kullanım doğru tepki düzeylerinin öğretimden sonra %79 ile %100 arasında korudukları belirlenmiştir.



Grafik 1. Mehmet'in anında ve gecikmeli dönüt verme oturumlarındaki pekiştirici ve ipucu kullanımlarındaki doğru tepki verme yüzdeleri.



Grafik 2. Fatma'nın anında ve gecikmeli dönüt verme oturumlarındaki pekiştirici ve ipucu kullanımlarındaki doğru tepki verme yüzdeleri.



Grafik 3: Ahmet'in anında ve gecikmeli dönüt verme oturumlarındaki pekiştirici ve ipucu kullanımlarındaki doğru tepki verme yüzdeleri.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları O'Reilly ve diğerlerinin (1992) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada, hafif derecede özürlü öğrencilerin eğitim aldıkları okulda uygulama yapan özel eğitim programı son sınıf öğrencilerinin her iki dönüt verme yönteminde de pekiştirici ve ipucu kullanma düzeyleri artmıştır. Araştırmaya katılan uygulama öğrencilerinin hepsinde anında dönüt verme yönteminin daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber, uygulama öğrencilerinin birinde (Mehmet) gecikmeli ve anında dönüt vermenin etkileri farklılaşmamıştır. Ayrıca, düşük başlama düzeyi verilerine dayalı olarak, uygulama öğrencilerinin kuramsal derslerde öğrendikleri bilgileri, uygulamayı yürüten öğretim elemanının gözlem ve dönüt verme süreci olmaksızın yerine getirmelerinin kolay olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan uygulama öğrencilerinin görüşleri de bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir; katılımcılara çalışmanın sonunda, anında ve gecikmeli dönüt verme konusundaki görüşleri sorulduğunda, her iki dönüt sağlama yönteminin de yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, katılımcıların üçü de anında dönüt vermenin daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, uygulama öğrencileri özellikle öğretim sırasında yapılan hatalara ilişkin model olmanın hataları düzeltmede kolaylık sağladığını vurgulamışlardır; fakat, uygulama öğrencilerinden birisi uygulama sırasında dönüt ver-

mek için öğretimin durdurulmasının ve öğrencilerin karşısında hatalarının söylenmesinin rahatsız edici olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında (a) çalışmaya katılan deneklerin sayısının az olması, (b) zaman sınırı nedeniyle, araştırmanın uygulama evresinde etkili olduğu belirlenen anında dönüt verme durumunun, hem pekiştirici hem de ipucu kullanımında uygulanamaması, (c) sadece pekiştirici ve ipucu sunmada doğru tepkilerin değerlendirilmesi sayılabilir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilere yer verilebilir: (a) araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmak için, aynı araştırma, başka uygulama öğrencileriyle, başka uygulama okullarında ve başka uygulamacılar tarafından yinelenebilir, (b) benzer araştırmalar, uygun davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, sınıf kontrolü gibi başka öğeleri değerlendirmek için yürütülebilir, (c) araştırmada uygulanan dönüt verme sürecinde izlenen aşamalar farklılaştırılarak, uygulama derslerinin amaçlarını gerçekleştirmedeki etkileri değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede uygulamanın ve uygulamayı yürütmeye sistematik dönüt vermenin önemini vurgulayarak, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan uygulama derslerine yönelik önemli bir doğurguya yol açmıştır. Nitekim, uygulama öğrencileri pekiştirici kullanımına yönelik davranış değiştirme ve ipucu kullanımına ilişkin beceri ve kavram öğretimi dersleri almalarına rağmen, sistematik gözlem ve dönüt verme süreci olmaksızın bu bilgileri uygulamaya dönüştürememişlerdir.

Özetle, sistematik dönüt verme amacıyla yapılan bu araştırmada uygulama öğrencilerinin sistematik öğretim becerilerinin en önemli öğeleri olan ipucu ve pekiştirici kullanımını kazanmada anında ve gecikmeli dönüt verme yöntemlerinin etkililiği karşılaştırılmış, araştırma sonucunda her iki yöntemin de etkili olduğu; ancak, anında dönüt verme yönteminin gecikmeli dönüt verme yöntemine göre biraz daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamlarına genellemede güçlük çektikleri söylenebilir. Bu nedenle, uygulama ortamında sistematik gözlem ve ayrıntılı dönüt verme süreçlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Baumgart, D. ve Ferguson, L. (1991).** "Personal Preparation. Direction for the Next Decade". In L. Meyer, C. Peck, ve L. Brown. (Eds), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Billingsley, F., White, O. R. ve Munson, R. (1980).** Procedural Reliability: A Rationale and an Example. *Behavioral Assessment*, 2: 229-241.
- Cavkaytar, A., Özen, A. ve Batu, S. (2001).** Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Derslerinde Yer Alan Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. Hatay.

- Goodlad, J. (1984).** A Place Called School. New York.: Academic Press.
- Johnson, L. J. (1986).** Factors that Influence Skill Acquisition of Practicum Students During a Field-Based Experiences. *Teacher Education and Special Education*, 9 (3), 89-103.
- Konrot, A. (1991).** Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirmede Bir Uygulama *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (1), 47-53.
- O'Reilly, M., Renzeglia, A., Hutchins, L. B., Clayton, M., Halle, J.W. ve Izen, C. (1992).** Teaching Systematic Instruction Competencies to Special Education Student Teachers: An Applied Behavioral Sopervision Model. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, (2), 104-111.
- Pugach, M. (1987).** The National Education Reports and Special Education; Implications for Teacher Preparation. *Exceptional Children*, 53, 308-314.
- Roth, R. (1973).** Certifying Teachers: An Overhaul is Underway." *The Clearinghouse*, 47, 287-291.
- Tekin, E. (2000a).** Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Tekin, E. (2000b).** Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Welch, M., ve Kukic, S. (1988).** Utah's Response to Critical Issues and Needs: An Experimental Field-Based Preparation Program for Teachers of Mild and Moderately Handicapped Students. *Teacher Education and Special Education*, 77 (4), 172-179.