

THE WOMAN IN ARABIC POPULAR PROVERBS - STEREOTYPICAL ROLES AND ACTUAL PAIN IN HER SOUL: THE WOMAN IN THE INSTITUTION OF MARRIAGE AS A SAMPLE

HANAN BISHARA¹

ABSTRACT

Proverbs about women in the human heritage in general and the Arab heritage in particular are considered of a special characteristics and remarkable in their being dynamic ones that move in all directions of life. Most of them carry the essence of the social issues and are distributed in such a way that they have become part of the private life of the general public. This distribution covers all periods and fields of the woman's life, the social, the economic and psychological ones. Popular proverbs in general are considered to be essence of experiences of society and the extract of its collective thought establish wisdom in a distinguished concise tight mold or style that affects the majority of people and keep them alive by virtue of constant use and oral currency through which they are transmitted from one generation to another. Proverbs deal with different aspects and types of people, different social relations, including the society's attitude about the woman. The woman occupies a major space in the Popular Proverbs because she is the center of social life inside and outside the house. The woman's statuses and images in the provers are numerous and she is often described in parallel images but each one differs from the other. These images intertwine due to their varieties and multiplicity and ultimately, they constitute a general stereotypical image of the woman, which degrades her status as a woman, a mother and a wife. The study shows how Popular Proverbs in Arabic reflect the Arab woman's position and status in her society

Keywords: Popular proverbs, Arab woman, stereotypical image, status, society.

Introduction

In my opinion, Proverbs about women have introduced deep problems and revealed lots of facts and aroused people's emotions and sympathy about her reality as the woman has lived a historical feeling that represents her as inferior to the man and unequal to him in rights. Actually, she lives in discrepancy between her biological nature of life and society's look at her.

The discourse of proverbs expresses the reality and stores different images of about the human reality including the image of the woman. Popular Proverbs still describe the woman through Po²

¹ Dr. The Academic Arab College for Education in Haifa, Israel

² We mean by the word "image" here that intellectual structure that is completed on the subjective symbolic and imaginative level, which is connected to the human reality, from the point of view that the human

focusing on her moral and physical characteristics and on what characterizes her on the social and cultural position besides the level of her roles and activities inside and outside the house. In spite of that, these proverbs do not deviate from the ordinary or the familiar, as most proverbs were not to the advantage of the woman or the ordinary line she adopts, which is represented in the proverbs that are established on conflict between the two sexes and focus on their conflicts and scandals and the attitude of each side towards the other.

Popular Proverbs about the Woman in the Institution of Marriage

The subject of the woman's image in Arabic popular proverbs has not been dealt sufficiently with in modern Arabic critical studies. Therefore, this study tries to give answers to questions that are important in this field such as: What is the image that the popular proverbs draw about the woman in the institution of marriage? Is the image true and fair or prejudiced against her? Does the fact that the creator of the proverb is often a male affect that image? Is the image characterized by domination and sovereignty of the collective male voice? Is the image that the male group has introduced about the woman the most common one or is there another image that murmurs about these supposed positions? Is the woman satisfied with this image or complains about it and seeks to change it? What are the indications of this image and its reflections on the reality of the woman in her family and society? Does this image differ according to the status of the woman and her age? Or is it a general image that accompanies the woman and apply to all women, irrespective of the differences that exist among them?

Since marriage constitutes a distinctive sign in the image of the woman's life from the popular perspective, and since the woman's destiny, in my view, is determined by analogy with the stage of marriage, I found it appropriate from this perspective to introduce the woman's image through focusing on her position within the institution of marriage and outside it through observing a group of popular proverbs that are current among the Arab societies and finding out the points of weakness and power in their description of the woman's condition.

This study aims to deal with the image that popular proverbs draw of the woman, specifically in the institution of marriage, and explore their indications and reflections on the woman's position.

being's value is connected to the amount that he knows about his environment directly through the presence of things inside his mind. He is aware of it in an indirect way as things exist in the feelings through 'images'. When we talk about images, we talk about metaphorical beings of creatures that we "live by " and frame our life and behavior in the frame of society; "the metaphor represents a type of thought, actually, it symbolizes our conscious or unconscious "facts", especially if the metaphor is a semi-fixed metaphor" as the case is in popular proverbs. For example, see: Abd al-Majid, Jahfa (1999). *Satwat al-Nahar wa Sihir al-Lail: al-Fuhula wa man Yuwazeeha fi al-tasawur al-'Arabi*. Al-Dar al-Baydha': Dar Topqal li al-Nashr, p. 9-11.

The Institution of Marriage from the Popular Perspective

Marriage in the popular perspective is a distinctive sign in the life of the woman. Her education and bringing up are based in some traditional sectors on preparing her to take the role of the wife and the housewife. This role is considered a 'privilege' to her if she wins it, because her fate is decided by her success in the station of marriage. The first goal in the girl's life, from the point of view of the parents, is 'marriage' itself: "متر البيت حيتها متر البيت زواجه" protection of the girl's honor is her marriage". This is a depressive look because the parents' concern and anxiety increase if their daughter does not get married early. Their anxiety applies to the woman in any way, whether married or unmarried. The proverb says "مَمَّ لِلْبَنَاتِ لِلْمَمَاتِ / the parents' anxiety about the girls (daughters) continues till their death". On the other hand, strangely, the proverbs warn the woman against 'marriage', e.g. "جيت لعاب متشكيتي لقت التمجوز مبتكيتي" / When the unmarried started to complain, she found the married one crying". Also: "يبلخت من رضي عها زوجها" / How lucky the one whose husband is satisfied with her is".

The Woman before Marriage

The Popular Proverbs that were said about the woman before marriage are sometimes positive and other times negative. Positive proverbs describe the woman as a source of affection and sympathy: "الذي مات من غير اولاد لم يكن له ولد" The one who has no daughter, was not known when he died"; "الذي ولد له اولاد لم يموت" The one who gives birth to daughters does not die". All these proverbs imply that the 'female' (daughter) is more affectionate than the 'male' (son) to their father or brother.

However, the Proverbs sometimes draw a contradictory image of the daughter, though she is "the one who builds the house" and bears all the responsibility about it. Some proverbs describe her as insatiable, e.g. "البنت تاكل من تشبع وتخدم من تقنع" / The daughter eats and remains hungry; works and remains unconvincing".

Popular Proverbs also deal with the necessity of 'early marriage,' e.g. "الحرث بكري والزواج بكري" e.g. "Plowing the land should be early and getting married should be early". From the popular perspective, there is no choice for the daughter but 'marriage'. In order to get rid of her, there is no way except 'marriage' as a social relationship that guarantees the protection of her honor. "البنت إما" "البنت إما" the daughter is either with her husband or in her grave".

The Popular Proverbs also introduces the issue of "Spinsterhood" and describes it as a more serious problem for the girl than for the boy. The girl starts to be called "spinster" or "unwanted" if she passes the commonly accepted age of getting married; "طلبو ملتا عرز زنفهاتو هالبن دمت" when they (men) asked for her hand, she hesitated; when they left her, she regretted it". The popular proverb reminds the young woman to get married in order to avoid people's gossip about her and their malicious gloating: "تزوجي ليعقولوا بليره" ، أودي ليعقولوا عيره" Get married, so that they will not say about you: "unwanted"; give birth to a baby so that they will not say about you: "barren". People will call the girl 'names' such as 'spinster' or 'unwanted' if she does not get married, and if she gets married when she is an adult and could not give birth, they will call her bad names and accuse her of 'barrenness'. Society will start looking at her in a negative unfriendly way and starts blaming her

for her spinsterhood. Her family and society blame her strongly and finally she accepts anyone who is not equal to her. The proverb urges her to accept reality: "جوز من عود وللق عود" / a husband like a piece of wood is better than staying at home without a husband".

Simone de Beauvoir says that getting a husband becomes a vital issue for all girls of all tendencies. People often feel surprised how simply the girl gives up her friends, parents, music, studies and profession when she finds a suitable husband¹.

The natural place for the girl who reaches the marriage age is her husband's house. The daughter can also be a threat because she can burst at any moment. The female is like a bomb that can explode and cause a scandal and disgrace to her family: "اللي عن دُمت في الدار، عن دُوب وبها" / He who has a girl at home has a bomb!".

The Popular Proverbs stress the issue of motivating the girl to get married as soon as possible.

The proverb also urges the girl to stick to her husband and keep her marriage "فهرحتبالجوقالت أعور"

She was pleased to find a husband; then she said 'he's one-eyed"! In other words, after she got a husband, she started complaining that he had defects and she hesitated to accept him.

As we see, the Popular Proverb reveals a low social status of the woman who has no husband: "ظل /راجل ولا ضل حيطه / A shadow of a man is better than a shadow of a wall". The woman's happiness is connected to the existence of a man in her life, "نار لاجوز ولا حجة الأمل" / The fire of the husband is better than the paradise of the parents."

However, the adult woman is not desired even if she has financial privileges: "لاتعبي لامره لغيره، ولو / لاتعبي لامره لغيره، ولو" / Don't take (marry) the adult woman, even if you eat chicken and meat with her", which means " don't marry the grown-up woman even if she has some financial privileges. Besides, if the woman becomes a spinster, she will suffer from deprivation and suppression, which makes her lose her self-confidence البطيرة مخلصدق ضعت عرق / The grown-up unmarried girl, becomes untrue, unconfident and suspicious of her environment.

However, the unmarried girl sometimes prefers staying unmarried rather than choosing a failing marriage: "ابقا في الدار ولا زوج العار" / Staying at home is better than getting a shameful marriage."

The Popular Proverb draws attention to the issue of 'social equality' as a precondition for reconciliation and happiness in marriage. The popular proverbs make that clear, e.g. "شدج و زينت لللي" / Get your daughter married to the one who ties your donkey", which means that the one who comes from the same class as you". Choosing the right social class is an urgent necessity that enables the individual to deal with its members and be in harmony with its values and lifestyle.

¹ De Beauvoir, Simone (1979). *Le Deuxième Sexe/ al-Jins al-Akhar*, Trans. By Muhammad Ali Sharaff al-Din. Beirut: al-Maktaba al-Haditha li al-Tiba'a wa al-Nashr, p. 139-140.

Another proverb that focuses on the result of marrying someone who is above his social class says: "الذي يبتغي عني وقبتي انفسر رقبتة" The one who looks high breaks his neck."

The image of the wife is determined before marriage especially by the man who is granted by society the right to define the specifications of his life partner. Among the attributes that are strongly emphasized is the question of 'high-birth', 'honorable descent' and family 'lineage'. Marriage is not considered as a relationship between the couple only but between two families. In order to avoid problems, reduce them and solve them quickly, the Popular Proverb says: "خذ له من الزينة وانام على" "Take the honorable wife and sleep on the mattress" because the honorable woman is a support to her husband in hard times and a source of pride in front of others. خفيقت الناس، اذا ما بحت. / Take the one from an original family, if you do not gain happiness, you will win your salvation".

Proverbs in this aspect are clear in their hereditary indications. The daughter is considered an extension of her mother in manners, morals and reputation. She also carries with her some of her mother's behavior, which is likely to cause her bad name e.g. بنت الوادر بنت النجار. The daughter of the wader is a wader and the daughter of the weaver is a weaver, which implies that the daughter is similar to her mother. The proverb indicates that the daughter takes her mother's job, behavior, attributes and lifestyle.

The Woman after Marriage

The irony is that the woman after marriage is responsible for devoting her negative image being a fundamental actor in the field of socialization.¹ Therefore, the Popular Proverbs describe the woman as fully subordinate to the man: جوزك حملك جوزك / Your husband carried you, your husband put you down, he remains your husband even if he hits you with shit, which implies that he has the right and authority to do whatever he likes and you, the woman, has to accept it.

To emphasize that subordination, the husband is the one who imposes his wife's respect on others because he is the source of her respect: "اللي يقولها جوزها عورة الكل بي عينيها الكور واللي يقولها ايها طم" The wife whose husband calls her 'one-eyed' becomes like a ball that everyone kicks; the wife whose husband calls her 'madam' is raised on ladders (as a sign of respect).

The Popular Proverb emphasizes the necessity of loyalty to the home and family of the husband as evidence to her subordination and belonging to the man: قو مشروك ولا قو مباعوك You belong to people who bought you, not people who sold you. (The proverb has another version which is: لئل لئل لي مشاللي يباعوكي which means: Your family is the family that bought you, not the family that sold you. From the point of view of the wife, the proverb says: نار جوزي ولا حنة لئل My husband's fire is better than my parents' paradise.

¹ Guy, Rocher (1968). *L'action sociale*. Paris: Seuil, coll. le point, p.132.

The popular perspective urges and encourages 'family marriage', namely, marrying a relative in blood, or, as Levi Strauss puts it, "Exchange of women within the tribe and cousins"¹. The popular proverb says about this tradition: *الذي يتزوج من بنات عمه وبنات عمته يبيع من غنمه* The condition of the one who marries his cousin (his uncle's daughters) is like the condition of the one who slays one of his sheep.

Another proverb that confirms this idea says: *الذي يزرع بلادك ولو يكون شعير* Weigh your homeland's seeds even if it is barley, and *خذ من طين قبادك وخط على خدادك* / Take clay from your homeland's clay and put on your cheeks.

In addition, the popular proverb deals with the issue of the parents' financial status as this aspect plays a very important role in upbringing the daughter: *بنات ثريان اذا شبعن ممدت وبنات جوعان اذا شبعن تضيق* / If the daughter of a rich father is fed up (becomes rich), she becomes calm and satisfied but if the daughter of the poor father is fed up, she becomes like a hyena!

The Popular Proverbs introduce a number of instructions to the husband regarding his behavior with his wife after the wedding ceremony is over and his 'bride' is at his home. The proverbs stress the idea that the man has to prove his manliness, his sovereignty and control of his wife so that she will fear him all her life: *المارة كالمهترس على فارسها والامرء كالمهترس على راجله* The mare is as her knight is and the woman is as her man is, which means that the knight is the one who tames his mare and controls its movement and speed, and the husband is the one who accustoms his wife to behave according to his desires from the beginning of their marriage. The Proverb guides the man how to 'tame' and 'control' his wife – either by threatening her by marrying another one or actually marrying another one, which makes the woman do her best to please him and satisfy his needs. The proverb says: *بسط للنساء عبا للنساء* / *بسط للنساء عبا للنساء* / Hit the woman by other women and hit the dog with a stick.

The Popular Proverb advises the woman to bridge over everything that the man does if she wants to get married. She should not call him to account for everything that she considers unfair or unjust: *المرأة التي لا تترك ما فعلت ولا تترك ما فعلت* The woman who does not let go and forgive, will not get married. The woman should bridge over the mistakes of her husband and his family and should not treat them in the same (wrong) way as they do.

In my view, the theory of femicide is still valid and many Arabic popular proverbs still consider the woman as 'awrah (عورة)' which means 'defectiveness', 'imperfection', 'blemish', 'weakness', 'nakedness' or 'shame'. Many popular proverbs consider the woman to be a 'disaster' and the source of every evil. Therefore, the proverbs observe the woman in every activity and considers her

¹ Strauss-Levi, Claude (1977). *Structural Anthropology/ al-Anthropologia al-Bunyawiya*. Trans. By Mustafa Saleh. Damascus: Publications of The Ministry of Culture and National Guidance.

behavior the cause of happiness and unhappiness of her husband: لالمره مزه او مره او من ارفي لالطره: The woman is either a woman, or a bitterness or a nail in the neck.

Simone de Beauvoir maintains that humanity is divided into two types: a type who stands beside the woman, and they are few, and a type who stands opposite the woman, and they are the greater majority.

The Popular Proverb draws the woman's attention to the necessity that the woman should respect the man: لا عين ملبغى على عيال حاجب: The eye cannot be above the eyebrow. The proverb emphasizes the woman's obligation to respect the man, as if the man were the 'eyebrow' that protects her from evildoings.

The Popular Proverb also deals with the issue of polygamy and its disadvantages: أولب صكفرسي أولب صك Your first luck is a seat beneath you; your second luck, take care of your time; your third luck – you will have nothing above you or beneath you!

As we see, the woman in Popular Proverbs appears in different images. Generally, she is not trusted and cannot be confided to keep a secret: Woe unto someone يا ويل من أعطى سره لمرته يا طول عنقه وثنته: The clever man is the one who does not give significance to his wife's opinion: الراجل بن الراجل لمرته عمره مایش اور مته: The brave man is the one who never consults his wife; الاليس معك لام متعاقن لبعثه: The one who listens to his wife, his disasters increase.

The Popular Proverb also deals with the relationship of the daughter-in-law with her mother in law: ان محسني لاولاد في جال لوس ادة He disobeys his mother in order to please his wife because he sleeps with her on one pillow and she provides him with sexual pleasure and thus he forgets what his mother has already done to him.

Therefore, another proverb says: املفم وينس امة / Fill his mouth and he will forget his mother. This proverb is also used metaphorically to describe someone who gives up his principles and values in order to obtain transient financial benefits.

To sum up, the married woman in popular proverbs is drawn as a social being who is excluded from the public space and the field of public authority into her natural space, which is the closed house as if she does not know to do perfectly except the role of the wife or housewife. When she goes beyond the threshold of her home, she is accused of breaking one of her duties: المرال لبيت طوف ما / لا تخيفي المرال لبيت جول، لا تخيفي الراجل لاللي / ملي جول / لا تخيفي المرال لبيت جول، لا تخيفي الراجل لاللي / ملي جول / There is nothing good about a woman who roams about, and there is no good of a man who does not roam about.

The Woman after Divorce

The attitude towards the divorced woman is negative in general. She is marginalized because she is a woman and she is marginalized because she is divorced. Society looks at her failure in marriage as if it were the end of her life or her symbolical death. If society's look at her as a body that loses its liveliness and freshness under the impact of marriage, its validity will certainly expire after divorce: *لا تتزوج مطلقاً ولا تتزوج مطلقاً* Marry a hanged one and do not marry a divorced one.

To sum up, our popular proverbs described every possible image of the woman. These proverbs expressed ancient experiences that we have inherited from our ancestors in the form of wisdoms, bits of advice, and warning or encouraging treatments. Sometimes they put the woman in a positive box and on other times in a negative one. Therefore, it is not appropriate to read a proverb that is about the woman without taking into consideration the essential circumstances that the woman has undergone because each experience is an indication of the space-time structure and the cultural historical structure, as William Ray says.¹

The woman's proverbs are characterized by being of two main parts from the point of view of their original source. One part is made by men and the other part is made by women. It is possible to be acquainted with these proverbs from their contents, discourse.

For example, the following proverbs are certainly made by men: *اشق عليك خره ولا تصباز المره* / Work with shit and don't need the woman's (money); *والمره منرجالها مخيالها من لهرس* the woman is tamed by her knight as the mare is tamed by its knight. Man-made proverbs focus on the negative traits of the woman and lower her value and condemn her. They describe her as an accused rebellious one; a treacherous and cruel one; a reckless and a problem maker; a talkative and a lazy one; a dirty, proud, envious, and frowning one and a fleeing peepery. Therefore, these proverbs are considered to be one of the forms of discrimination against women: *تجيب ليل في مهيك* If you talk to the adulteress, she will distract you, mislead you, and put in you what is in her; *النسوان البنيتت تجيب العار والهم عيار* women are either jewels, whores, or vanquishers; *والعذار عدو لباب الدار* the daughter brings shame, bad names, and the enemy to the door of the house.

The following proverbs are certainly composed by women who declare their protest against men's betrayal and disrespect to the feelings of their wives and their devaluation of their value;

المره خزله ولازل مبالا أمه / The woman is a safe and the man is not trustworthy;

امته حويه وعينه الجنوري / His wife is a mermaid, and his eyes are on the gypsy;

المره حرة نبال لاذ مبي في الصر / The free woman is like gold in the purse;

الخره خره ولو كرت دان جر / The free woman is free even if she is a jar-ear;

خذ الأصلي مولو لاهلي الحصريه / Take the honest one even if she lives on a mattress;

¹ Ray, William (1987). *Al-Ma'na al'Adabi min al-Zahiriya ila al-Tafkikiya*. Translated by: Yo'el Yoseph Aziz. Baghdad: Dar al-Ma'moun. P. 183.

يقول الشمس "سيت!" حتى يجلس في مكانك She says to the sun "set!" so that I sit in your place;

Thus, the man and woman remain in an endless clash. It seems that the man desires to exploit these proverbs to establish the woman's historical position: *أخت طلال طليخ* If the woman flies to Mars, she is finally for cooking. The man's repetition of such proverbs is nothing but exploitation to the model of man who likes to reconstruct the parts of his culture that is connected to history and he does his best not to lose it.

Most probably, the man has made his proverbs say what they did not say, and brought the words that had the indication that he liked and closed the content on the meanings that he wanted. The man might have exploited the circumstances of the woman's isolation or separation outside the movement of history. He restored what he gave her and then tempted her that he would return it to her as if he was representing the statement of Stanley Fish: "the promised thing that the man cannot achieve is certainty or knowledge of the truth that falls outside the scope of literature (Ibid. p. 178.).

Summary

The study found that the Arabic popular proverbs about the woman introduce her and her position in a large way. First and foremost, they treat her as a female, irrespective of her social status.

In my view, responsibility for that is to be put on the woman more than on the man because the woman accepted the conditions that the man made for her. I believe that there are no differences between the two sexes in their abilities and concerns, and consequently, we should get rid of the idea of 'female roles' and 'male roles' in our life.

In addition, it is necessary to sieve the popular proverbs especially those that contradict the human values and exclude them from usage. The stress should be put on proverbs that give an illuminating image of the woman especially that the woman has proved her equality and even supremacy in most fields of life and science. Here, I call the scholars and linguists to stop spreading negative proverbs in their writings, and stop including them in encyclopedias and books that are concerned with teaching proverbs due to their dangerous effect on the collective mind of our societies.

REFERENCES

- Abd al-'Aziz, Muhammad Rif'at (1999). *Al-Amthal Masdaran li Dirasat al-Tarikh: Qira'a fi al-Tarikh al-So'udi wa al-Tarikh al-Masri*. Misr; A'yn li al-Dirasat wa al-Buhuth al-Insaniya al-'Ijtima'iya.
- Abd al-Majid, Jahfa (1999). *Sawat al-nahar wa Sihri al-Lail: al-Fuhula wa man Yuwazeeha fi al-tasawur al-'Arabi*. Al-Dar al-Baydha': Dar Topqal li al-Nashr, p. 9-11.
- Abd al-Salam, Hemar (1999). *Masarat al-Tahawul al-Sociologi fi al-Maghreb*. Al-Ribat: Kitab al-Jaib. Manshurat al-Zaman. N0. 8, p. 87.
- Abu Zaid, Ahmad (1870). *Al-Bina' al-Ijtima'i: Madkhal li Dirasat al-Mujtama'*. 3rd. ed. Cairo. Al-Haya'a al-Massriya al-'Ammah.
- Ali, Afarfar (1996). *Surat al-Mar'a bay al-Manzour al-Dini wa al-Sha'bi wa al-Ilmani*. Beirut: Dar al-Tali'a, p. 57-58.
- Al-Talli, bin al-Sheikh (1990). *Muntalaqat al-Tafkir fi al-Adab al-Sha'bi al-Jaza'iri: al-Mu'asasa al-Wataniya li al-Kitab*.
- Bakhtin, Mikhail. (1986). *Qadhaya al-Fan al-Ibda'a ind Dostoyevsky*. Trans. By Jamil Nassif al-Takriti. Baghdad. Dar al-Shu'on al-Ibda'i inda Dostoyevsky
- Bourdieu, Pierre. *La domination masculine*. Paris: Seuil, Coll. Liber. 1998.
- De Beauvoir, Simone (1979). *Le Deuxième Sexe/ al-Jins al-Akhar*, Trans. By Muhammad Ali Sharaf al-Din. Beirut: al-Maktaba al-Haditha li al-Tiba'a wa al-Nashr.

- Ibn Manzur, Abu al-Fadhl Jamal al-Din Muhammad bin Mukaram bin Manzur al-Ifriqi al-Masri. (1968), Lisan al-'Arab, Vol. 1, (n.d.). Beirut: Dar Sader, p. 497-500
- Ibrahim, Nabila (1981). Ashkal al-Adab al-Sha'bi. 3rd. ed. Cairo: Dar Gharib li al-Tiba'a wa al-Nashr, p. 179.
- Iraqi-Sinaceur, Zakia (2002). "Le proverbe et la femme". In: langues et linguistique. N. 9.
- Klinton, Haifa Abd al-Hamid (2001). "Nazariyat al-Huqoul al-Dalaliya-Dirasa Tatbiqiya fi al-Mukhassas by Ibn Sideh". A Ph.D. Dissertation in Arabic. Um al-Qura University. Department of Arabic. Saudi Arabia, p. 19-21.
- Muhammad, Jasous."Silsilat Maqalat hawl al-Thaqafa al-Sha'biya. Jaridat al-Ittihad al-Ishtiraki. Ramadan Month.
- Murtadh, Abd al-Malik, (1975). Dalalat al-Amthal wa al-Hikam al-Sha'biya 'ala Naqawat Amiyatiha. Majallat al-Thaqafa. Ministry of Information and Culture. Algeria, p. 34.
- Rashwa, Hussein Abd al-Hamid Ahmad (1990). Al-Folklore wa al-Funun al-Sha'biya min Manzour 'Ilm al-'Ijtima'. Alexandria: al-Maktab al-Jami'I al-Hadith, p. 41.
- Ray, William (1987). Ak-Ma'na al-Adabi min al-Zahiriya ila al-Tafkikiya. Trans. By Yo'el Yoseph Aziz. Baghdad: Dar al-Ma'moun.
- Rocher, Guy. L'action sociale. Paris: Seuil, coll. le point. 1968.
- Sa'idi, Muhammad (1998). al-Adab al-Sha'bi bayn al-Nazariya wa al-Tatbiq: Diwan al-Matbu'at al-Jami'iya, p. 9.
- Strauss-Levi, Claude (1977). Structural Anthropology/ al-Anthropologia al-Bunyawiya. Trans. By Mustafa Saleh. Damascus: Publications of The Ministry of Culture and National Guidance.
- The Holy Koran, Surat al-Hujurat, Verse 13.

AN INQUIRY INTO THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVELS OF EX-ERASMUS STUDENTS: ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY CASE

ORÇİN KARADAĞ¹

ABSTRACT

This study aims to reveal Intercultural Communicative Competence (ICC) of ex-Erasmus exchange students. ICC is defined as an approach that considers target language-based learning as communicative competence to be essential in order for foreign language learners to participate fully in the target language culture. Such competence is seen as crucial to intercultural interaction. Therefore, how we maintain interaction successfully in target language culture is possibly affected by how competent we are in ICC. Thus, the crucial role of ICC is believed to be investigated under various inter-cultural contexts as campus, international conferences or in study abroad exchange programs. Moving out of this point of view; in this study, the views of the ex-Erasmus exchange students on their self ICC are aimed to be surveyed through the “ICC scale”. Obtaining the needed permissions and ethical checks, the ICC scale transferred onto “Google-Forms” and sent to the Erasmus exchange program students online, who are in the database of the Çanakkale Onsekiz Mart University-International Affairs Office. The online-gathered responses are analysed through statistical software and descriptive, t and univariate tests were administered to account for the competency of the respondent students. As for findings, there found no significant difference between the overall ICC competency scores and independent variables, but among gender*length of stay*Total ICC scale intercept. It is believed to be due to ethno-cultural gender roles in a society. Further implications are discussed accordingly.

Keywords: ICC, Intercultural, Communicative competence, Erasmus (+) exchange program

INTRODUCTION

The term culture in broader sense has been discussed for ages as it is believed to contain every bits of human life since existence. Hence, it has brought several definitions on the defining culture. Kroeber and Kluckhohn (1952) named 162 various definitions till 50s. In the following time Spencer-Oatey (2012) also indicated that understanding of the concept of culture had evolved even more in the last 50 years. The expanding and continuous nature of culture definition seems to last forever. This is believed to due to the fact that, the culture is continuously evolves with its contemporary agenda. Until 70s the notion of culture is assigned with the similarities and differences comparatively. This lead the scholars focus on the converging and diverging motives of

¹ PhD Candidate, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, orcinkaradag@gmail.com

different nations. Through such nations based comparisons overgeneralized culture definitions aroused much. By 70s subjectivity and context based emic approaches instead of nation based and epic perspectives found more credits in the academy (see Hall, 1972). With the shift in the research perspective, 80s and 90s mostly focused on micro contexts and more subjective inquiry on the concept of culture. As Spencer-Oatey (2012) refers, the paradigm shift in the definition of culture concept evolved into a more liquid way of understanding. That is to say that, the concept of culture is nowadays comprehended as more individualist and context shaped instead of generalizable terms as in the past.

The indicated shift in the concept of culture also brought more context based approaches to research methodologies as phenomenology, ethnography, discourse analysis and conversation analysis. Due to the new methodologies, daily/real-time recorded data gained more significance in the understanding of individual cultural investigations. The recorded data which represent the individual culture also charmed the attention of several disciplines as sociology, ethno-methodology and several others. Thus, interactional inquiries have been accepted to have a place in the investigation of culture concept.

With the interaction based approaches to culture, communicative facets of culture have been studied under various contexts (Alptekin, 2002; Arasaratnam, 2009; Tuncel & Paker, 2018). To Alptekin (2002) the ICC is defined as an approach that considers target language-based learning as communicative competence to be essential in order for foreign language learners to participate fully in the target language culture (p. 58). Such competence is claimed to be crucial to intercultural interaction (Tuncel & Paker, 2018). Therefore, how we maintain interaction successfully in target language culture claimed to be depended on how competent we are in ICC. Moreover, Peng, Wu and Fan (2015, p. 153) state that the crucial role of ICC is to be investigated under various intercultural contexts as “campus, international conferences or in study abroad exchange programs.” As seen with the studies conducted, they mainly focused on the people who have been abroad for some time and tried to come up with the intercultural communicative changes after turning back home. However, not much study focused on the students who have been abroad for educational purposes particularly in Turkish context.

Considering the indicated research gap, the study focuses on the Erasmus (+) students who have been to several European countries during their learning periods. These ex-Erasmus (+) students, as a regulation of the Erasmus (+) exchange program, either stay one semester or maximum two semesters in the country they are sent. So in the study, views of these ex-Erasmus exchange students on their self ICC are aimed to be surveyed through the “ICC scale” developed and statistically tested by Arasaratnam (2009). The online-gathered responses are analysed through statistical software. *Descriptive, t* and *univariate* tests were administered to account for the competency of the respondent students. As for findings and discussion, comparisons and implications on the intercultural communication and being abroad are discussed. To sum up, the study aims at revealing the self reflections of the ex-Erasmus (+) students on their ICC competence. To reveal the results, the study tries to compare and contrast the mean scores obtained from the ICC scales with the independent variables as gender, level of grade, and the length of stay as Erasmus (+) students.

In line with the context of the study, the study aims to examine the following questions;

RQ_1:

What are the Intercultural Communication Competence stances of ex-Erasmus (+) Exchange Program students at Çanakkale Onsekiz Mart University?

RQ_2:

A) Do these Erasmus (+) Exchange Students' gender, level of grade, and the length of stay abroad influence their Intercultural Communication Competence?

B) Do these variables interact with each other as the overall effect is considered?

METHODOLOGY

Research Design

The study is in the design of a quantitative research method. Field (2009) fundamentally defines these research methods as “inferring evidence for a theory through measurement of variables that produce numeric outcomes” (p. 792). Quantitative research methods have experimental or non-experimental, survey and comparative types of inquiries (Mertens, 2014). Of these research methods, this study utilizes a descriptive/non-experimental research design of the study (Creswell, 2012). Creswell (2014) divides such studies into two sub-dimensions which are ‘survey’ and ‘experimental’ research studies. Of these classifications, the study embraces the survey type of the quantitative (non-experimental) research designs. To Nunan and Bailey (2009) survey type of quantitative research design deals with the “numeric descriptions of trends, attitudes, or opinions of a population” through sampling out of that population. Following a descriptive survey type of the research designs, this study aims at revealing the intercultural communicative competence of ex-Erasmus (+) students at Çanakkale Onsekiz Mart University.

Participants

The population of the study consists of 500 ex-Erasmus (+) students either currently studying or graduated from Çanakkale Onsekiz Mart University. From these students to whom the links are sent, there received 62 responses which is to be named as the sampling of the study. Table 1 illustrates the fine-tuned distribution of the participants. Briefly, there are 36 graduated participants and 26 under-graduated participants in the study. Thirty of the participants complete their Erasmus (+) experience after one semester; on the other hand, 32 of the participants extend their stay for another semester. There are 13 males and females ($n_{\text{under_grad_total}}=26$) at the under graduation level, besides, 18 males and females ($n_{\text{grad_total}}=36$) at the graduated level. The top three most selected countries are Poland ($n=18$), Czechia ($n=15$) and Germany ($n=6$), whereas, the least selected countries are Bulgaria, Hungary, Slovakia and UK with a single participant for each case. To account for the possible laying reasons for country selection Yılmaz (2016) gives her rationale under several topics as; the currency of the country, geographical location of the country, dwellers'

attitude towards Erasmus students and educational leniency¹. Also, Saykal (2017) also posts similar themes in her blog as well. She lists her suggestions as; the educational system of the country, medium of instruction in the target university, living conditions in the city, geographical conditions and weather conditions of the city. When compared, Saykal (2017) is rather sound to understand the possible reasons of Erasmus students to account for the rationale to choose the country they will be an Erasmus student in.

Data Collection Instrument and Procedure

The data for the study is assembled online through a scale which is developed by Arasaratnam (2009). The scale (see Appendix A) consists of ten items and three factors given as cognitive, behavioural and affective factors. The scale is found to be reliable (*Cronbach's* $\alpha = .77$, $M = 4.79$, $SD = .88$) by the developer. Regarding the factors, the scale has three items for cognitive factor, four items (1st, 5th and 6th items), for affective factor (4th, 10th and 7th items) and three items for behavioural factor (2nd, 3rd-8th and 9th items). For the sake of reliability concerns of the study, *Cronbach's Alpha* coefficient of the scale was tested and found to be $\alpha = .72$. To Field (2009), though this is an acceptable level of reliability, it is on the lowest threshold level of being accepted to be reliable.

Following the selection of the scale, the population of the study and the sampling is focused initially (Creswell, 2007). For the primary focus of the study is on ex-Erasmus (+) students, the related connections with the Foreign Affairs office at Çanakkale Onsekiz Mart University to ask for the permission of conducting a study on these students and subsequently administering the scale chosen is managed. By getting the permission of conducting the study, the survey is asked to be created online by the Foreign Affairs Office. The Foreign Affairs Office also wanted to send the link for the survey itself due to the privacy regulations of the university on e-mail addresses' share. Hence, the survey is designed via Google-Forms online platform. The Foreign Affairs Office reported that they sent the survey link to 500 e-mail addresses in their database. It took three weeks to gather responses from ex-Erasmus (+) students. Meanwhile, the e-mail containing the link of the survey is resent three more times. Response gathering is disabled after three weeks, and the data is downloaded to the author's laptop. That data after is uploaded to SPSS 21.00 program for statistical testing needs, with the required transformations of the data to run statistical analyses.

¹ Which is unfortunate when the underlying expectations of National Agency is considered, see the list of expectations in the following website of National Agency: <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=0>

Table 1. Descriptive Statistics of the Participants

Grade	Duration of Stay	Gender	N													Total	
			Erasmus Country*														
			Bul.	Cz.	Ger.	Hun.	It.	Lat.	Lith.	Pol.	Port.	Rom.	Slov.	Spa.	UK		
Undergrads.	1 Semester	M		3	1							1					5
		F		6	1						1		1				9
	2 Semester	M			2	1					4	1					8
		F		1						1		1	1				4
Graduated	1 Semester	M		1			1			3							5
		F	1	1	1		2			4		1			1	11	
	2 Semester	M		2	1		2	1	2	3				2			13
		F		1				1	1	2	1		1				7
Total			1	12	6	1	5	2	4	18	3	3	1	2	1	62	

* Bul.: Bulgaria, Cz.: Czechia, Ger.: Germany, Hun.: Hungary, It.: Italy, Lat.: Latvia, Lith.: Lithuania, Pol.: Poland, Port.: Portugal, Rom.: Romania, Slov.: Slovakia, Spa.: Spain.

Data Analysis

To analyze the data, SPSS 21.00 program is utilized for statistical analyses. First of all, the outliers are controlled through Histogram diagrams in order to detect the problematic respondents to protect the distribution of the data. There found no outliers in data, so the tests of normality are run to control the distribution of the data as recommended by Larsen-Hall (2015). *Skewness* ($p > .05$) & *Kurtosis* ($p > .05$) and *Kolmogorov-Smirnov* ($p > .05$) tests revealed that the data is normally distributed which is a sign to administer *Parametric Tests* (Field, 2009). After agreeing upon the no-outliers and normality in distribution, the first research question “*RQ_1: What are the Intercultural Communication Competence stances of ex-Erasmus (+) Exchange Program students at Çanakkale Onsekiz Mart University?*” is analyzed through *descriptive and frequency* statistics. The mean score and frequencies of each item, each factor and total scale are descriptively examined. After, to answer the second question, *Independent Samples t-test* was run to account for the influences of independent variables on the total mean score of ICC scale and moreover all three factor in the scale. To control for the intercept among these variables *Univariate test of the General Linear Models* was run. All the tables and figures are given to discuss in the following chapter.

FINDINGS AND DISCUSSION

In this chapter, to present the findings and to discuss in accordance, the study follows the order of research questions.

RQ_1: What are the Intercultural Communication Competence stances of ex-Erasmus (+) Exchange Program students at Çanakkale Onsekiz Mart University?

Table 2. Descriptive Statistics of the ICC Dimensions (N: 62 for each case)

	Min.	Max.	M*	SD
Cognitive	2.33	4.67	3.16	.54
Behavioural	2.00	5.00	3.90	.67
Affective	2.33	5.00	3.94	.73
Total SCALE	2.33	4.44	3.66	.47

*1.0–2.4 = low; 2.5–3.4 = medium; 3.5–5.0 = high, see Oxford & Berry-Sock (1995, p. 2)

Table 2 illustrates the mean scores of the total ICC score of the scale and besides gives the sub-dimensions of the ICC scale as well. When the overall scale is examined ($M= 3.66$, $SD= .47$) the level of the participants in the study concerning ICC is found to be high (Oxford & Berry-Sock, 1995). When the overall mean score is compared to the developer's findings, the overall mean score for this study is too lower than the original one by Arasaratnam ($M= 4.79$, $SD = .88$). Moreover, the standard deviation is less in this study ($SD= .47$) too.

Furthermore, this study adds to the original scale concerning the statistical comparisons of the factors of the ICC scale. So, Table 2 shows that the highest score among the factors is of *Affective* dimension ($M= 3.94$). Following this *Affective* dimension *Behavioural* dimension comes second ($M= 3.94$). The mean scores of these two dimensions are very close to each other. On the other hand, the lowest mean score is of the *Cognitive* dimension ($M= 3.16$). This dimension has a medium level of ICC, whereas both of the other dimensions have a high level of ICC. This finding overlaps with the Chen (1996) in the way that Chen also finds limited Cognitive level effect over ICC. However, studies of Arasaratnam and Doerfel (2005) and Sercu (2004) underline the crucial role of the cognitive dimension over ICC. This claim can be better understood by looking the items for the cognitive dimension in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistics of ICC Items for Cognitive Factor (N=62 for each case)

ICC-Cognitive	1*		2*		3*		4*		5*		M****	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1- I often find it difficult to differentiate between similar cultures (Ex: Asians, Europeans, Africans, etc.) **	1	1.6	1	1.6	26	41.9	21	33.9	13	21	3.71	.88
5- I find it easier to categorize people based on their cultural identity than their personality.	22	35.5	21	33.9	8	12.9	9	14.5	2	3.2	2.16	1.16
6- I often notice similarities in personality between people who belong to completely different cultures.	0	0	2	3.2	29	46.8	23	37.1	8	12.9	3.60	.76

*1=Never, 2=Occasionally, 3=Sometimes, 4=Often, 5=Always

** Reverse Coding is utilized.

*** 1.0–2.4 = low; 2.5–3.4 = medium; 3.5–5.0 = high, see Oxford & Berry-Sock (1995, p. 2)

Examining Table 3, it is apparent to comprehend that the item under the cognitive dimension of the ICC scale is mainly focusing on similarities and the differences of the cultures. This part is closely related with the idea of Hofstede's (1984) initial findings on IBM worker over the world. The focus in the scale diverges with what Hofstede (1984) claims; instead, this study focuses on how competent the participants are on the realization of the similarities and differences to raise their intercultural awareness on their ICC. To sum it up, the participants in the study bears a medium level of competence in cognitively realisation of the different cultures they come across, even though they have all been abroad for a certain period.

Table 4. Descriptive Statistics of ICC Items for Behavioural Factor (N=62 for each case)

ICC-Behavioural	1*		2*		3*		4*		5*		M***	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
2- I feel that people from other cultures have many valuable things to teach me.	0	0	3	4.8	5	8.1	22	35.5	32	51.6	4.34	.83
3(8 ^a) - Most of my friends are from my own culture. **	3	4.8	21	33.9	12	19.4	21	33.9	5	8.1	3.01	1.10
9- I usually look for opportunities to interact with people from other cultures.	0	0	4	6.5	5	8.1	23	37.1	30	48.4	4.27	.87

*1=Never, 2=Occasionally, 3=Sometimes, 4=Often, 5=Always

** Reverse Coding is utilized.

*** 1.0–2.4 = low; 2.5–3.4 = medium; 3.5–5.0 = high, see Oxford & Berry-Sock (1995, p. 2)

The next dimension of the ICC scale is Behavioural factors. Table 4 illustrates that behavioural factors refer to practices in intercultural communications and how willing the participants are. To remind that, this is one the high level of dimensions, as stated in Table 2 ($M= 3.90$). Should the items are compared; item 3 has a medium level of ICC, whereas the others have a high level of ICC. Table 4 shows that even though the participants give a medium level of competence regarding possessing friends from their own culture; they employ a high level of interactional approach concerning real-life practice in the behavioural dimension of the ICC. This can be accounted for the reason that low possibility of getting a new friend(s) in their context or sustainability of their friendship, due to the time constraints of Erasmus (+) program. These claims coincide with the findings of Rubin and Martin (1994) and Arasaratnam (2009); as they both refer to the behavioural actions' impact on sustaining friendship so does the ICC.

Table 5. Descriptive Statistics of ICC Items for Affective Factor (N=62 for each case)

ICC-Affective	1*		2*		3*		4*		5*		M***	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
4- I feel more comfortable with people from my own culture than with people from other cultures. **	4	6.5	7	11.3	11	17.7	26	41.9	14	22.6	3.63	1.15
7- I usually feel closer to people who are from my own culture because I can relate to them better. **	2	3.2	11	17.7	17	27.4	21	33.9	11	17.7	2.55	1.01
10- I feel more comfortable with people who are open to people from other cultures than people who are not	0	0	0	0	2	3.2	12	19.4	48	77.4	4.74	5.10

*1=Never, 2=Occasionally, 3=Sometimes, 4=Often, 5=Always

** Reverse Coding is utilized.

*** 1.0–2.4 = low; 2.5–3.4 = medium; 3.5–5.0 = high, see Oxford & Berry-Sock (1995, p. 2)

In the following table (Table 5), the Affective dimension of the ICC scale is given. This dimension of the ICC is found to be the highest of all factors ($M= 3.94$). The Affective dimension of the ICC is understood to be dealing with the how the participants felt at the intercultural communicative context and particularly in practice times. Item 10 in Table 5 has the highest mean score ($M= 4.74$), and it is related to how open to be during intercultural communication and how the participants felt at those moments. It is obvious to induce that, the participants expect their interlocutors to be open to communicate interculturally; however, the items 7 and 4 contrast with the idea of being tolerant in interculturality of item 10. That is to say that, while the results of item 7 have a low level of competence in feeling closer to the people from their own culture as the indicator of being open to the interculturality; in item 4 they show the high value of ICC in feeling comfortable with people from their own culture. In other words, even though the participants seem to feel closer the intercultural communicative contexts, they do not feel comfortable at these contexts at the same level as the other items.

To sum up, all of the participants show a medium or higher level of ICC if the dimensions and overall scores of competence are checked. Also, they show more sensitivity and behavioural approximation in ICC than cognitive dimensions, as in the study of Redmond (1985, in Arasaratnam, 2009). Besides, the overall mean score signal that the ex-Erasmus students possess

ICC with the medium level of competence. This finding shows the possible impact of Erasmus (+) program on the development of ICC.

In the following section of the study, RQ_2 with the sub-questions will focus on inferential statistics of the results of the scale.

RQ_2: A) Do these Erasmus (+) Exchange Students' gender, level of grade, and the length of stay abroad influence their Intercultural Communication Competence?

To examine this research question *Independent Samples t-tests* were run for independent variables (Gender, Duration of Stay and Grade of the Participants). There found no statistically significant results ($p > .05$, for each case) for all of the independent variables listed. Interestingly, the mean scores range from 3.00 to 4.00. This situation refers to the medium to the upper medium level of ICC for participants of the study. However, in the adapted study it is found to be over 4.5. This finding proves the claim of Arasaratnam (2009) and Arasaratnam and Doerfel (2005) which stress that administering the scale under various contexts may end up with various results to convey the discussion on the validity and reliability of the study. Matveev (2002) used the same test to control for gender, educational level, yet he also found no significant result referring to superiority over the other counterparts.

B) Do these variables interact with each other as the overall effect is considered?

After finding no significant results of mean comparisons via *Independent Samples t-test*, the intercept among the variable was tested to examine inter-relationships and the directions if there is any through the *Univariate tests* of the *General Linear Models*. The *F* ratio of the intercept is found to be significant ($F(1, 61) = 2016.58, p < .001$). To reveal the between-subjects effects in the intercept model, profile pilots were controlled. It is found that there is an intercept among gender, duration of the participants stay and the total mean score of the ICC scale.

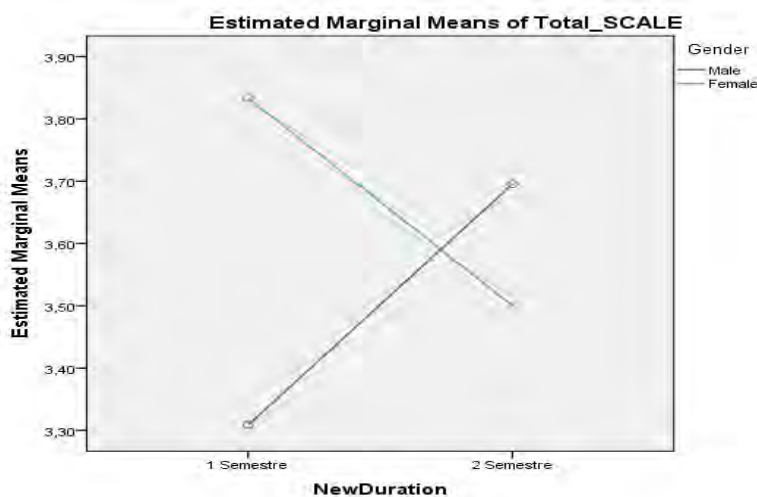


Figure 1: The intercept among gender, duration of stay and the total mean score of the ICC scale.

When Figure 1 is analyzed, the mean score of the males, who stayed one semester as Erasmus students, is app. 3.30 and of the females is app. 3.85. However, when the duration of the Erasmus

students extends to 2 semesters, it all the around. That is, the mean score of the males increases to app. 3.70 whereas, the mean score of the females decreases to app. 3.50. The possible reason for this change in ICC related to duration can be females' quick adaptation and getting bored quickly. Another reason can be the family ties each gender has, in that, the females may be more linked to their families, so that, they may feel more homesick and close to communication in time. Dion and Dion (2001, p.519) find some proofs regarding the difference in the adaptation of the males and females as immigrants. They conclude it as;

“Previous research findings documenting greater parental and family scrutiny of daughters’ compared to sons’ lives suggested to us that gender differences in ethnocultural identity might occur...”

The quotation from Dion and Dion (2001) also suggests that, gender roles in the country of stay as an Erasmus might have played an essential role concerning increase and decrease on the ICC levels of the ex-Erasmus students.

CONCLUSION

In line with the purpose, the study has illustrated the intercultural communicative competence of ex-Erasmus students at Çanakkale Onsekiz Mart University. The data gathered through the scale online adopted by Arasaratnam (2009). The scale chosen has three sub-dimensions which are taken as the centre of discussion. It is found that the overall score the participants got from the scale is of a high level according to Oxford and Berry-Sock (1995). Contrasted to adopted study, the study has a lower overall score, even if they both present high level of competence. The second research question mostly deals with inferential statistics as *Independent Samples t-test*, *Univariate test of General Linear Model (type III)*. From those inferential statistics there found no significant difference between scale and any of the independent variables. However, the *Univariate* test gives significant intercept which is revealed to be the intercept among gender, duration of stay and total ICC score. This finding signals that the gender role (see, Byram, 1997; Bryman & Cramer, 1994; Hofstede, 1984; Matveev, 2002) in a society is affected by many variables of a culture. Even in current days in the second decade of the 21st century, the Anatolian cultural might have an impact on the gender role, and their related decisions as claimed by Dion and Dion (2001) on the ethno-cultural differences on gender.

Another point to consider is the country selections before Erasmus process of the students begin. Even if there is not any significant difference, the frequency in the selection of mid-European countries (Poland, Czechia and Germany in order) is an important point to consider, since it is believed not to be a coincidence when the high frequency of selection is beheld. As Byram (1997) model claims, “The intercultural speaker knows about perceptions of space in the other country as they do about their own”. Moving out of this point, the underlying reasons can be questioned for further understanding of cultural impacts on Erasmus country selection. It should also be noted here that one of the reasons that lies at the background of country selection may be the limited numbers of bilateral agreements that Erasmus Offices of the universities have. In accordance, the duration of stay is suggested to be reanalyzed as well.

As for the limitations of the study, it has been found via Regression analysis that the independent variables of the study can explain only the 6 % of the total variance ($R^2 = .06$). Also, the number of participants in the study is too limited to generalize the findings to other contexts. Due to the limited number of participants for sub-categories of the independent variables, some inferential tests could not be administered as, *F (ANOVA)* tests for countries, various months of stay and grade of the student. Furthermore, there could have been added the the time of the year in which Erasmus exchange is experienced for possible climate based interactional pitfalls. Also, current occupational knowledge and the travels with intercultural communicative possibilities could be added to have a better understanding of the influencing factors on ICC.

To sum up, the study concludes that Erasmus experience might have an impact on the ICC of the Erasmus exchange students; as the overall ICC scale score of these Erasmus students found to be high. Besides, absence of significant difference implies that no matter where, how long and by whom the Erasmus is experienced, exposure to a different culture via Erasmus fosters the students' ICC levels positively. Such conclusions verify the impact of Erasmus on the world-citizenship in the long run. Moreover, it is believed to help peace construction among not only Erasmus countries but also the whole world, as these ex-Erasmus students take more responsibilities in their future careers. Hence, more interaction based paramount solutions will be potential. Beyond these, the study presents limited findings regarding the sources of this high level of ICC scale score. Therefore, the study suggests adding more independent variables by reaching more numbers of students and also a control group to administer a more comparative and contrastive inferential studies. Lastly, more qualitative design studies, for in-depth analyses on the unfolding the frame of Erasmus experiences, can help the body of literature to portray a better understanding of Intercultural Communicative Competence.

REFERENCES

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Arasaratnam, L. A. (2005). Sensation seeking and international students' satisfaction of experiences in the United States. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34, 184-194.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20).
- Arasaratnam, L. A. & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137-163.
- Chen, L. (1996). Cognitive complexity, situational influences, and topic selection in intracultural and intercultural dyadic interactions. *Communication Reports*, 9, 1-12.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2, 53-80.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research. *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Dion, K. K., & Dion, K. L. (2001). Gender and cultural adaptation in immigrant families. *Journal of Social Issues*, 57(3), 511-521.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Larsen-Hall, J. (2010). A guide to doing statistics in second language research. *New York: Routledge*.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). SAGE.
- Matveev, A. V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: Practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian managers. *Theory of communication and applied communication*, 1(1), 59-67.

- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Oxford, R. L. and J. A. Burry-Stock. 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System* 23: 1–23
- Peng, R. Z., Wu, W. P., & Fan, W. W. (2015). A comprehensive evaluation of Chinese college students' intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 143-157.
- Redmond, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communication Monographs*, 52, 378-382.
- Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
- Saykal, K. (2017). Erasmus gitmeyi düşünenlere 5 tavsiye. Retrieved from CEOtudent, 03.01.2019: <https://ceotudent.com/erasmus-gitmeyi-dusunenlere-5-tavsiye>
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systemic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15, 73-89.
- Tuncel, İ. & Paker, T. (2018) Effects of an intercultural communication course in developing intercultural sensitivity. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 198-211.
- Yılmaz, P. (2016) Polonya'da Erasmus yapmanız için 10 neden. Retrieved from EDUMAG, 03.01.2019: <https://edumag.net/galeri/polonyada-erasmus-yapmaniz-icin-10-neden/>

APPENDICES

Appendix A:

The ICC Scale adopted from Arasaratnam, 2009 and administered online as in the format as follows:

This study aims to reveal Intercultural Communicative Competence (ICC) of pre-Erasmus exchange students. To explain the issue briefly, Alptekin (2002) defines the ICC as an approach that considers target language-based learning as communicative competence to be essential in order for foreign language learners to participate fully in the target language culture (p. 58). Therefore, how we maintain interaction without failure in target language culture depends on how competent we are in ICC. Please read the items (10) carefully and respond honestly.

Thank you so much for your support!

Researcher Orçin KARADAĞ

Part I: Background information

1. Gender: () Male () Female
2. Grade: () First-year () Second-year () Third-year () Fourth-year () Graduated
3. In which country were you as an Erasmus(+) student ?
4. HOW LONG were you there?.....month/year

Part II: Intercultural competence

This section is designed to collect your responses of your intercultural communicative competence. Please choose the most appropriate from 1 to 5 about your intercultural communicative competence. We need your honest thoughts. Thank you!

Please read the following items and rate yourself using the scale below:

Intercultural Communicative Competence Items	Never	Occasionally	Sometimes	Often	Always
1- I often find it difficult to differentiate between similar cultures (Ex: Asians, Europeans, Africans, etc.)					
2- I feel that people from other cultures have many valuable things to teach me.					
3- Most of my friends are from my own culture.					
4- I feel more comfortable with people from my own culture than with people from other cultures.					
5- I find it easier to categorize people based on their cultural identity than their personality.					
6- I often notice similarities in personality between people who belong to completely different cultures.					
7- I usually feel closer to people who are from my own culture because I can relate to them better.					
8- Most of my friends are from my own culture.					
9- I usually look for opportunities to interact with people from other cultures.					
10- I feel more comfortable with people who are open to people from other cultures than people who are not.					

Appendix B

Cultural Classification of Europe by 20th Century

Retrieved from: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4523224>



CONSTRUCTING ORNAMENTS WITH A COMPASS AND A STRAIGHTEDGE

AMTIAZ FATTUM¹, ESMAEL SALMAN², AMAL SHARIF-RASSLAN³

ABSTRACT

From ancient Greek times the compass and straightedge were the only tools used to construct polygons and required angles. Although, this topic is one of the subjects in various mathematics curricula in the world, in middle (lower secondary) school; in-service and pre-service teachers (PSTs) have lack of knowledge in using a compass and straightedge to construct geometric shapes. The Islamic Geometric Design (IGD) based on ornaments, and are often built on combinations of repeated squares and circles; which are usually constructed by using a compass and a straightedge. Thus, the current study focused on mathematics PSTs while constructing ornaments by using those tools. The aim of the study was to explore the use of video triggers to help mathematics PSTs to learn about constructing ornaments, which is repeating the same shapes, by using the traditional tools (a compass and a straightedge). Our participants were asked to draw/construct the ornament which was shown by the video. In other words, the PSTs were learned based on Video Based Learning (VBL) method. It is worthy to mention that, our subjects had the opportunity to stop the video and replay it again, which may help them to follow up the instructions for constructing the ornament. The main results were: I) VBL method stimulated PSTs to draw out elementary basic concepts which are necessary in geometrical constructions, i.e., for constructing geometric shapes using traditional tools, straight line segments and circles are needed. II) VBL method reveal using prior knowledge to begin constructing geometric shapes (ornaments in our case) by traditional tools. III) Most of the PSTs did not achieve the final stages in drawing the ornament, although they had the opportunity to stop the video and solve the problem. In conclusion, VBL method may improve PSTs learning by doing in particular by repeating the unachievable stages while drawing the shape. Besides, we recommend the usage of VBL method during the teaching-learning process.

Keywords: Geometry, VBL, ornament, constructions by compass and straightedge.

INTRODUCTION

The topic geometric constructions (by using traditional tools- a compass and a straightedge) are one of the subjects in various mathematics curricula in the world, in middle (lower secondary) school (Ministry of Education in Canada, 2005 Ministry of Education in Israel, 2013). It is worthy to mention, that, this topic was removed from the previous Israeli mathematics curriculum and was returned back to the current mathematics curriculum for middle school. Some mathematics

¹ Dipl.-Inform. Amtiaz Fattum, The Academic Arab College for Education, Haifa, Israel, amtiaz@arabcol.ac.il

² Dr. Esmael Salman, The Academic Arab College for Education, Haifa, Israel, esmael@arabcol.ac.il

³ Dr. Amal Sharif-Rasslan, The Academic Arab College for Education, Haifa, Israel, amalras@arabcol.ac.il

researchers reported that in-service and pre-service teachers have lack of knowledge in using a compass and straightedge to construct geometric shapes (Chikwere & Ayama , 2016; Frankel & Biton, 2019). Frankel et al. (2019) claimed that there is a necessary for in-service and pre-service teachers to complete their knowledge related to this topic; moreover, they suggested a distance learning MOOC course for those who are interested to complete this deficiency.

BACKGROUND

Eric Broug who was cited by Bellos (2015), is one of the most active practitioners of Islamic geometric design (IGP) working today who lives in Halifax, West Yorkshire; Eric said that "Geometry is really a universal language, everyone can – and does – relate to it instinctively. There is a joy to be had in starting with a blank piece of paper and to draw lines and circles and end up with a pattern that is recognizable and beautiful. This process connects you very directly to a design heritage." Drawing lines and circles involves the usage of a straightedge and a compass. Although, this usage is one of the basic parts of the mathematics curricula in several countries; mathematics education researchers reported on a lack knowledge of in-service and pre-service teachers (Chikwere & Ayama, 2016; Frankel & Biton, 2019). Video based learning (VBL) may help PSTs to acquire skills for closing this gap.

Constructions of geometrical shapes by a compass and a straightedge

The ancient Greek geometry, back to Euclid's time, had been made with compass and straightedge (ruler without scale) only, which is also known as geometrical construction (Johnston-Wilder & Mason, 2005). These geometric constructions play an important part in the field of geometry. Kunkel (2003) illustrated that compass establishes equidistance, and the straightedge establishes collinearity, thus, all geometric constructions are based on those concepts. During a large period, the compass and straightedge were, the only tools used to construct polygons and required angles. *Geometric Constructions in the Israeli Mathematics Curriculum*

In the Israeli lower secondary (middle) school mathematics curriculum (Ministry of Education in Israel, 2013), in both 7th and 9th grades, students are required to expose to the following elements of geometric constructions:

Seventh grade: Learning geometric content through tangible experience, for example, through constructions, drawings, and paper folds.

The purpose of this content in the curriculum, is to understand the triangle and its basic properties through deductive experience. This knowledge includes: i) sorting triangles by type, ii) drawing with a ruler, triangle and protractor, iii) measurements and calculations. It is worthy to mention that at this stage, advanced students may start geometric constructions with the help of a compass and a ruler. Drawing triangles provides an intuitive background for their congruent. Moreover, this chapter will be a basic experience to construct a triangle (and realize the conditions to construct a triangle: size of edges' lengths and angles).

Ninth grade: Learning geometric constructions can be done by the help of a compass and a straightedge (ruler without scales) or by the help of technological applets that stimulate these constructions. Geometrical constructions by the help of compass and straightedge, integrate

inference approach and the content domains taught in the ninth grade. In this part of the curriculum, students are required to plan their performances to realize required construction. Thus, students increase their proofs' skills they were exposed to, in previous chapter. In addition, geometrical constructions bases and strengths previous geometrical contents, the triangle congruent content. Moreover, this content serves as an introduction to the auxiliary construction that will be useable in future proofs. It is worthy to emphasize that, initially, the construction exercises are based exclusively on the content of the previous study section; and later, geometrical constructions must also establish new geometric shapes and contents to be learned. Thus, this helps students identify and relate the geometry properties that they have learnt and used.

Ornament and geometrical constructions

The Ornament is an Islamic Geometric Design (IGD) mixes elements of mathematics, art and history. Trying to decipher the steps that led to finished patterns is like a mathematical puzzle. Constructing new pieces involves creativity mixed with an understanding of the various styles and embellishments the ancients used, Figure 1.

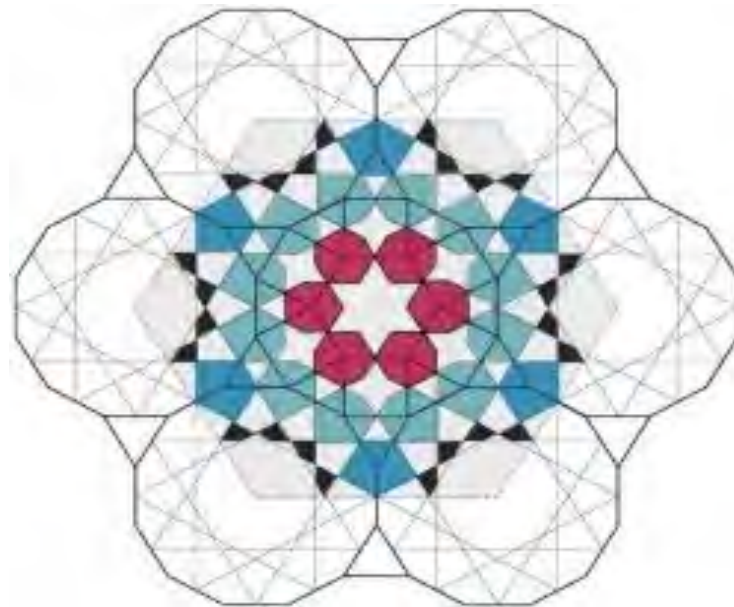


Figure 1- An example of an ornament.

Available on: <https://artofislamicpattern.com/resources/educational-posters/>

Embi and Abdullahi (2012) claimed that the integration of geometry and architecture has been existed and understood long before the birth of Islam. Nevertheless, Embi et al (2012) argued that it cannot dismiss the importance of geometry through the history of Islamic architecture.

Most of IGPs are based on constructive polygons such as hexagon and octagon. By connecting vertexes of these shapes, star-polygons will appear which are considered as fundamental element of IGPs. We have to emphasize that, during a large period, the compass and straightedge were the only tools used to construct polygons and required angles, which the basic elements in ornaments.

Thus, IGPs (ornaments) originate from the harmonious subdivisions of circles and are based on templates of circle grids.

Video based learning (VBL)

Video appears poised to be a major contributor to the shift in the educational landscape, acting as a powerful agent that adds value and enhances the quality of the learning experience.

The VBL method offers a learning environment in education, in which the learner designate knowledge or skills acquired by being taught via video.

Brame (2016) claimed that the effective use of video as an educational tool is enhanced when instructors consider three elements: i) managing cognitive load; ii) maximizing students' engagement; and iii) promoting active learning.

Towards in the late 1980s Sweller was the first researcher who considered the cognitive load theory (CLT) (Sweller, 1998). CLT is based around the idea that our working memory (the part of our mind that processes what we are currently doing) can only deal with a limited amount of information at one time. Later, (Reif, 2010) described the cognitive load as: 'The cognitive load involved in a task is the cognitive effort (or amount of information processing) required by a person to perform this task.'

In the current study, to manage **cognitive load of the video**, was determined by multimedia learning, i.e. a visual/pictorial channel and an auditory/verbal-processing channel. **Maximizing student engagement with the video** was achievable by giving the students the opportunity to stop the video and replay it again and again, which may help them to follow up the instructions for constructing the ornament. And last, **promoting active learning from the video** was obtained by active learning in the classroom and providing clear advantages over passive encounters with course material through video.

OBJECTIVES OF THE STUDY

The aim of the study was to explore the use of video-based learning (VBL) method to help mathematics pre-service teachers (PSTs) to learn about constructing ornaments, which is an iterations based pattern.

The research questions

1. How VBL helps PSTs to construct Islamic Geometric Patterns (IGP)?
 - 1.1 How VBL helps PSTs to manage their cognitive load?
 - 1.2 How VBL helps PSTs to maximize their engagement?
 - 1.3 How VBL helps PSTs to promote active learning?
2. To what extent and how, do PSTs achieved the product (ornament)?
 - 2.1 To what extent and how, do PSTs succeeded to watch the video?
 - 2.2 To what extent and how, do PSTs constructed the IGP?

METHODOLOGY

Participants:

Fifty five pre-service teachers (PSTs) participated in the current study. All the participants specialized in mathematics and computer science, and were tracking middle and high school.

Research process:

The research was conducted in two main stages:

Stage 1:

All the participants watched a video, from the site <https://youtu.be/b0gdqkTYDCY>

This video treats constructing an ornament by using a compass and a straightedge.

The participants were asked how to watch the construction of the ornament.

Stage 2:

In this stage, all the participants were asked to draw/construct by themselves the ornament which was shown by the video.

It is important to mention that the PSTs had the opportunity to stop the video and replay it again and again, which may help them to follow up the instructions for constructing the ornament.

RESULTS

Our results focused on the effectiveness of VBL method on the PSTs while watching and experiencing the construction of IGP, particularly ornaments, by using a compass and a straightedge. Two main findings were concluded: 1) the contribution of VBL method to construct IGP; 2) PSTs achieving the ornament.

The contribution of VBL method to construct IGP

The effective use of video as an educational tool is enhanced by three main elements: managing cognitive load of the video; maximizing the students' engagement with the video; and, promoting active learning.

Managing cognitive load

Managing cognitive load was expressed by: repetition, mistakes and difficulties, that were reported by the participants referring to the task based VBL.

48% of the PSTs repeated the video more than one, 32% of them had mistakes, and 20% reported that it was difficult, Figure 2.

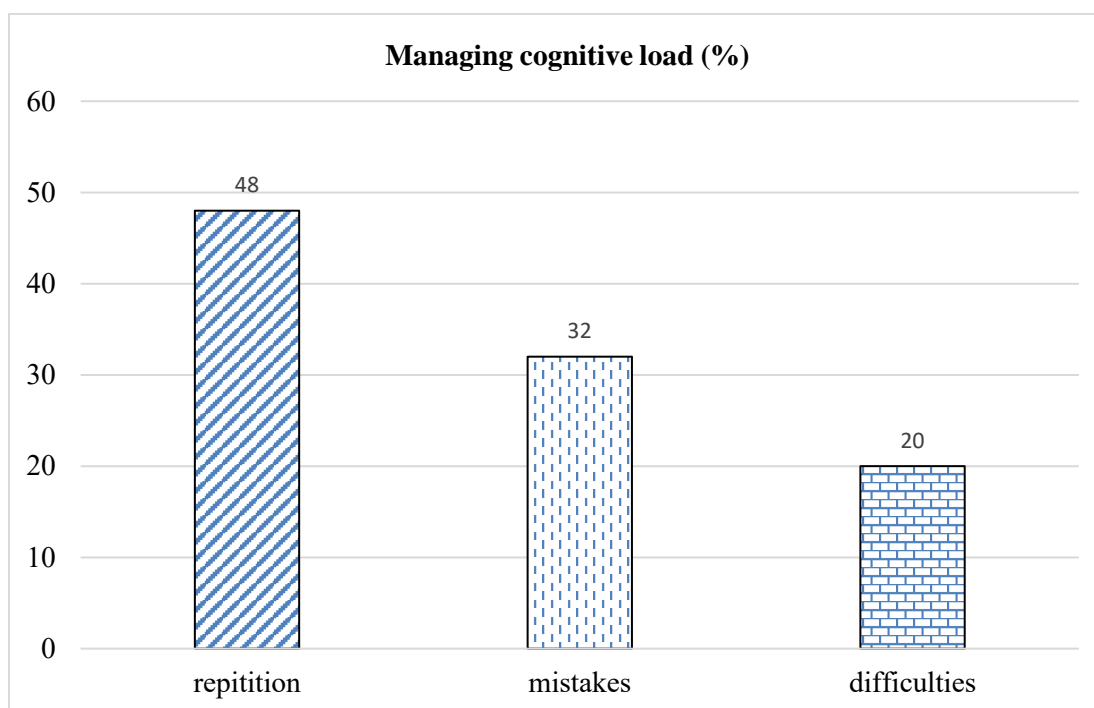


Figure 2- the distribution of pre-service teachers managing cognitive load under VBL method.

Maximizing engagement

The participants were given the opportunity to stop the video and replay it again and again, which may help them to follow up the instructions for constructing the ornament.

The findings indicated that:

Forty percent (40%) of the PSTs repeated and replayed the video; and 59% of them repeated and replayed the video more than twice.

Promoting active learning

It was found that:

All the PSTs did the task at a computer lab.

All the participants had the same time for the task – 1.5 hours (a lecture time).

All used the whole time to do the task.

All participants watched the video, and had the opportunity to stop and reply the video.

The participants had the opportunity to discuss the task with her/his colleagues.

Pre-service teachers (PSTs) achieving the ornament

All the participants had the experience to achieve the final ornament shown in the video, Figure 3.

To achieve this final ornament, it needs 34 steps.

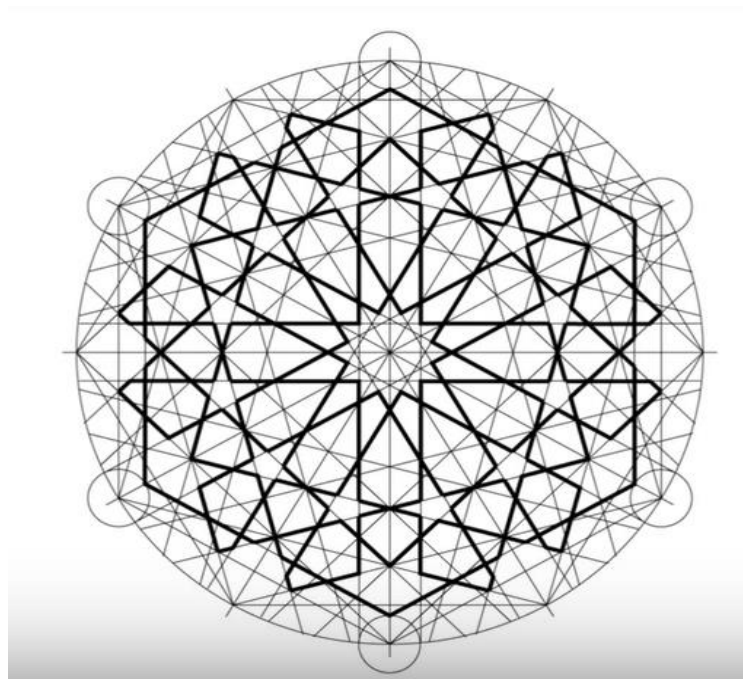


Figure 3- Correct ornament – final step (the video).

To do this task, first they have to determine points, and to construct by a compass and a straightedge circles, lines, segments and squares.

Two main findings were discovered:

2.1 Number of steps to achieve the final ornament

To achieve final ornament, it is necessary to determine/draw: circles, lines, segments and squares. But initially, it is necessary to determine a point or more than one.

The PSTs had difficulties in determining or/and drawing these shapes by using a compass and a straightedge. These difficulties were distributed as follows:

Only 3.6% of the PSTs had difficulties in determining "point"/s.

16.4% of the PSTs had difficulties in determining a line or a segment.

18% of the participants had difficulties in determining and drawing circles.

3.6% of the participants had difficulties in determining a squares.

Besides, in it is worthy to notice that 21.4% of those *who* constructed the ornament had difficulties in determining and drawing a circle.

Percentage of those who achieved more than 31 steps

To achieve the original ornament (Figure 3) it is needed 34, but only 56.4% of the participants succeeded to achieve more than 31 steps.

The achievements were categorized into three type: those who get final ornaments, those who did not achieve the final ornament, and those who had non-accurate ornament.

The findings indicate that: 61.3% of the participants get a final ornament (bolded or colored); 45.2% did not get a final ornament (not bolded) and 3.2% had non-accurate ornament (bolded), Figure 4, the percentage is of those who had more than 31 steps.

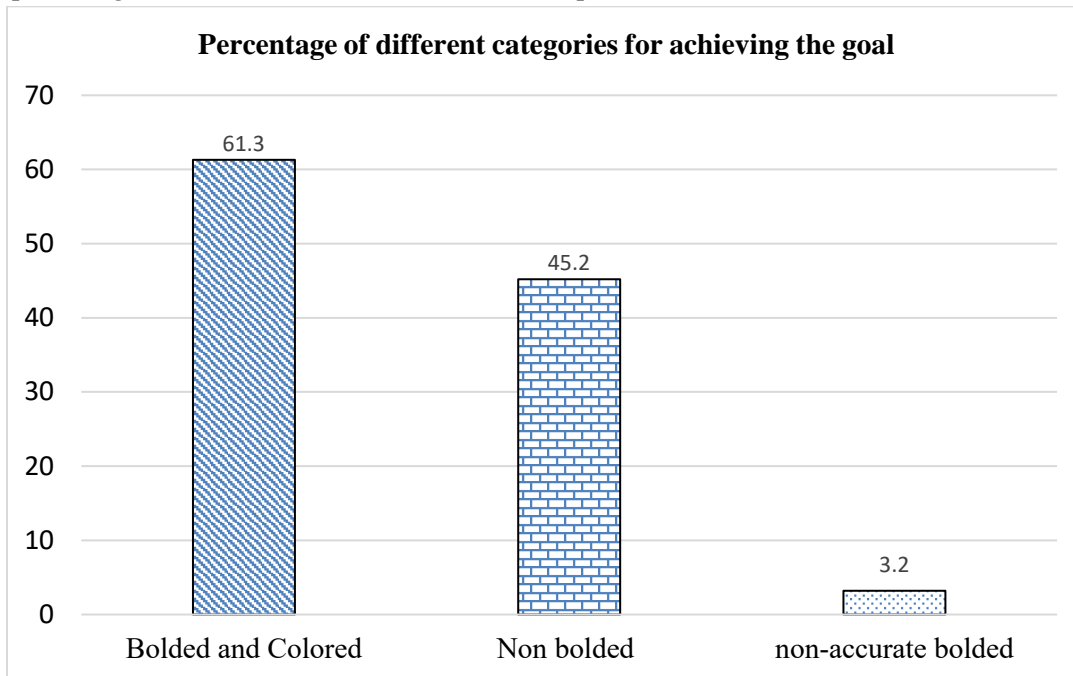


Figure 4- the distribution of the participants achievements an ornament.

Analysis of the PSTs' products (Ornaments)

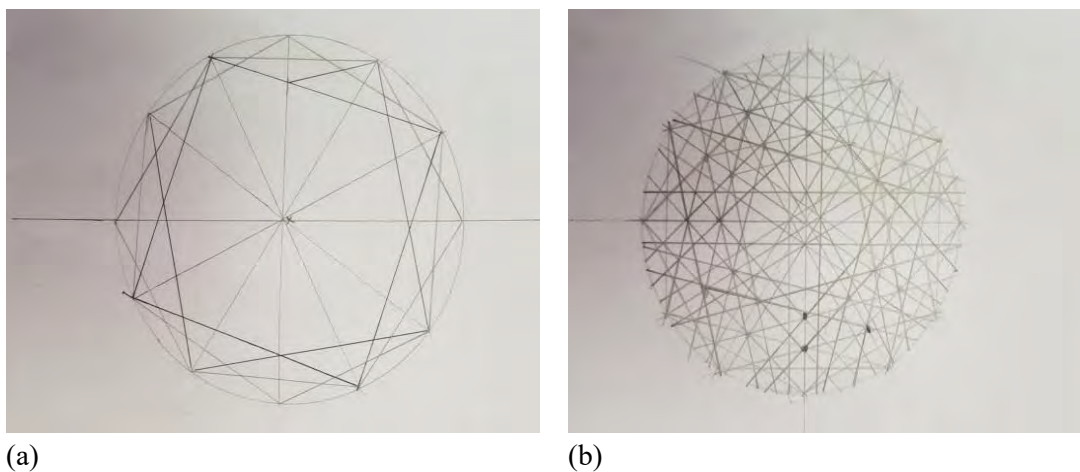


Figure 5- Examples- non-accurate products

Figure (5a), the pre-service teacher (PST1) was able to construct one stage, she used the compass to draw the first circle only, and one square, it appears that she had difficulties to complete the ornament (she documented 8 written stages, illustrating how she get her product 5a).

The product in figure (5b), the pre-service teacher (PST2) tried to get more stages, she documented 16 written stages) the first five stages overlap with the first five which was documented by PST1, both documented correctly the constructing of the circle and the determination of the first 4 points on the circle. But PST2 tried to continue constructing the ornament, although in figure (5b) she did not achieved an accurate product.

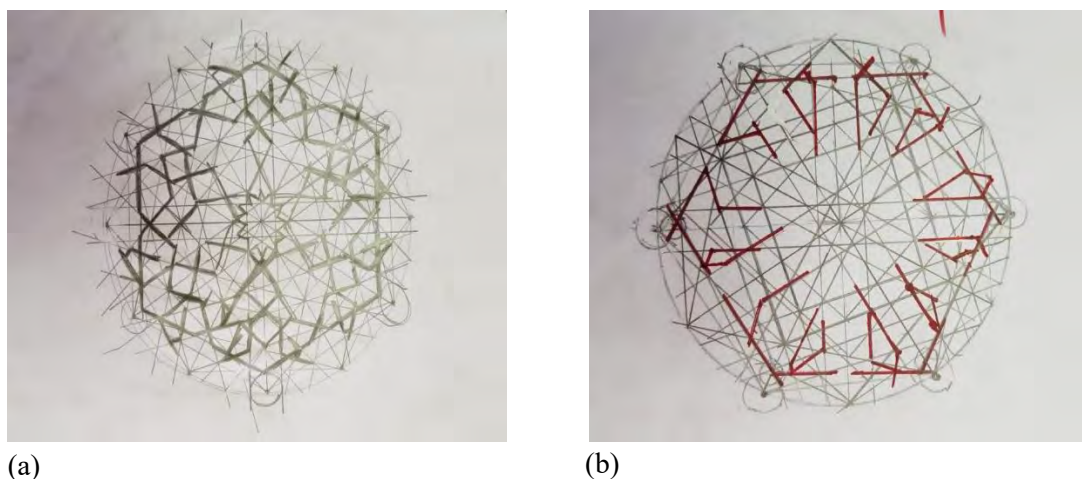


Figure 6- Example – bold/colored product without documenting the stages. Although figure (6a) and (6b), the PSTs actually they couldn't; moreover, both did **not** add any written documentations that illustrate their work. The PST, Figure (6a), demonstrated that she had difficulties in determining lines, particularly to bold the right lines.

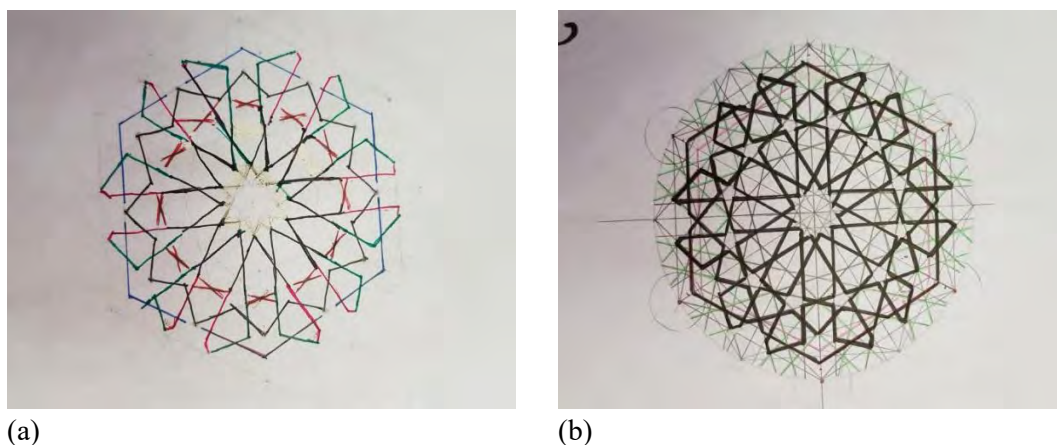


Figure 7- Examples – Quasi-accurate and accurate product. In figure 7, it is easy to see the final ornament comparing to figure 3. But figure (7b) is more developed than (7a). it is important to mention, that both PSTs did not add a detailed written illustration in this task, they only wrote that there are no difficulties to achieve the final ornament.

DISCUSSION

The current study examined the application of video to acquire and build knowledge of the content geometric constructions with the help of a compass, a straightedge and a pencil, among mathematics PSTs. Mathematics educators and researchers may be interested in such integration. On the one hand, educators may use VBL as a method of teaching, it can change the way students learn as well as how teachers teach (Merkt, Weigand, Heier, and Schwan, 2011). Some researchers investigated VBL, and divided the VBL literature into four dimensions: effectiveness, teaching methods, reflection and design (Yousef, Chatti and Schroeder, 2014). On the other hand, some mathematics researchers investigated geometric constructions, when using only compass, straightedge and pencil. Duval (1998) outlined a cognitive approach to geometry; the three cognitive processes are: visualisation processes, for example the visual representation of a geometrical statement; construction processes (using tools); and reasoning processes - particularly discursive processes for the extension of knowledge. As reported recently (Chikwere & Ayama, 2016; Frankel & Biton, 2019), mathematics PSTs have lack knowledge in geometric constructions by a compass and a straightedge, thus, in this study, we integrated both issues: VBL and geometric constructions by a compass and a straightedge, trying to fill this gap.

The main finding indicated that, in the first stage of the current study, PSTs use the video effectively, by: managing their cognitive load, maximizing their engagement with the video, and promoting active learning from the video. About a half of our subjects repeated the video, and about 60% of them replayed the video more than twice to maximize their engagement with the video; moreover, the findings indicated that 32% of the PSTs reported on mistakes and 20% of them reported on difficulties, by writing that. These findings, may have some relationship to the learners' remembering, Dale (1969) claimed that the learners remember: 10% of what they read (verbal symbols, in our case *visual* symbols – while watching the video, our subjects have to read what was written or visualized); 20% remember what they hear – while watching a video we have to listen what was recorded; 30% remember what they see (surely, via video PSTs saw how to use the compass and the straightedge for constructing the ornament); 50% remember what they see and hear, this explains the finding that about a half repeated the video and the other half did not repeat the video; 70% of the learners remember what they say and write - this may explain our finding that about 62% of our subject get a final ornament; and 90% remember what they do this may explain the finding that all the PSTs promoted active learning from the video.

Initially, PSTs were not particularly interested in geometric constructions, only 20% of our subjects were exposed to this issue during their pedagogical training at school. Those PSTs' performances were more satisfactory than the other subjects, thus this is a sub-group of those who get the final ornament. All PSTs were able to achieve the first eight steps, these steps may be recognized as simple steps: to determine a point, to draw a circle, and to draw the first segments and the first square, by watching and replaying the video. The PSTs performances decreased after the 8th step, because the PSTs had to face, to remember and to perform more complex constructions. The complexity arises when the PST has to determine the points, lines, segments, circles and squares. It

is worthy to emphasize, that 32% of the participants reported on mistakes and 20% of them reported on difficulties. This finding is supported by Cheung (2011) who claimed that " the complicated construction process, together with the demand of high accuracy in construction, may bring another obstacle to the students."

CONCLUSION

VBL method may improve mathematics pre-service teachers "learning by doing" in particular by repeating the unachievable stages while drawing ornaments.

It is recommended to use VBL method during teaching-learning process.

REFERENCES

- Bellos, A. (2015). Muslim rule and compass: the magic of Islamic geometric design. Retrieved on October 13, 2019 from the site: <https://www.theguardian.com/science/alexanders-adventures-in-numberland/2015/feb/10/muslim-rule-and-compass-the-magic-of-islamic-geometric-design>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE-Life Sciences Education*, 15(es6), 1–6, <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>.
- Cheung, L. H. (2011). Enhancing students' ability and interest in geometry learning through geometric constructions. (Unpublished master thesis, The University of Hong Kong).
- Chikwere, P. & Ayama, K. (2016). Teaching of geometric construction in junior high school: An intervention. *Journal of Elementary Education*, 26(1), 139-146.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. NY: Dryden Press.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point a view. In C. Mammana and V. Villani (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 37–52.
- Embi, M. R., & Abdullahi, Y. (2012). Evaluation of islamic geometrical patterns. *GJAT*, 2(2), 36–37. <https://doi.org/10.7187/GJAT202012.02.02>.
- Frankel, M., Biton, Y. (2019). Mooc: Challenging thinking by a compass and a straightedge. *The journal of research and review in mathematics education*, 7, pp. 115-116. (Hebrew)
- Kunkel, P. (2003). What is Construction?. Retrieved on October 12, 2019 from: <http://whistleralley.com/construction/whatis.htm>
- Johnston-Wilder, S. & Mason, J. (2005). *Developing Thinking in Geometry*. UK: The Open University.
- Merkt, M., Weigand, S., Heier, A., and Schwan, S. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction*, 21, pp. 687- 704.
- Ministry of Education in Canada (2005). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année – Mathématiques (The Ontario Curriculum Grades 1-8, Mathematics)*. Retrieved on September 24th, 2019 from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/math18curr.pdf>
- Ministry of Education in Israel (2014). *Middle School: New Mathematics Curriculum Grades 7 and 9 in Israel*. Retrieved on September 24th, 2019 from: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Matematika/ChativatBeinayim/
- Reif, F. (2010). *Applying Cognitive Science to Education. Thinking and Learning in Scientific and Other Complex Domains*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sweller, J. (1998). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science* (12): 257–285.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A. and Schroeder, U. 2014. The state of video-based learning: A review and future perspectives. *Int. J. Adv. Life Sci*, 6(3/4), 122-135.

РЕФОРМИРОВАНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕСРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

ЯГУТ АЛИЕВА¹, СЕВИНДЖ АЛИЕВА²

РЕЗЮМЕ

Среди социальных институтов, привлекающих к себе особое внимание, одно из центральных мест занимает образование. Именно образованию человечество обязано всеми достижениями науки и культуры, которыми так богата современность. Опыт развитых государств показывает, что образование обеспечило их экономическое, политическое и культурное благополучие, равно как и конкурентоспособность на мировом рынке. В данном исследовании мы решили затронуть актуальные проблемы системы дошкольного и общесреднего образования. Выдвинутые в исследовании гипотезы: уровень функционирования системы образования в республике детерминирован социально-экономическими и политическими условиями и процессом глобализации. На различных этапах исследования использовались основные методы научного познания, в том числе, метод системного анализа, а также сравнение, анализ и синтез. Основными источниками стали труды отечественных и зарубежных учёных. Методология же исследования предполагает адекватную ей методику и технику, которая исходит из плюрализма мнений и многофакторности социальных процессов. Отсюда, социологические труды, направленные на изучение проблем образования чрезвычайно важны и для успешного развития ряда социальных наук, так и для общества в целом. Ввиду того, что переход на новый режим работы системы образования в корне изменяет характер, формы, содержание, структуру и функции образования, полагаем, что целесообразно проводить реформы, начиная с дошкольных воспитательных учреждений, играющих решающую роль в социализации личности детей. Это, к сожалению, пока еще не в нужной мере оценивается у нас /как и в советское время/. Существует гипотеза, что именно на этой ранней стадии воспитания и образования ребёнка общество несёт самые большие потери или же выигрывает. Что касается

Doç.Dr. Yagut ALIYEVA: Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ, yagut_family@mail.ru, Бакинский Государственный Университет, факультет Социальных наук и психологии, кафедра Социологии, Азербайджанская Республика, БАКУ, yagut_family@mail.ru

² Öğr.Üyesi. Dr. Sevinc ALIYEVA: Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ, yagut.aliyeva@gmail.com, Бакинский Государственный Университет, факультет Социальных наук и психологии, кафедра Социологии, Азербайджанская Республика, БАКУ, yagut.aliyeva@gmail.com

общеобразовательной средней школы, то она является следующей наиважнейшей и необходимой ступенью в системе образования любой страны. Организацией общесреднего школьного образования в огромной степени определяется дальнейшее развитие детей. Главная цель образования должна заключаться в том, чтобы научить ребёнка справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями, предоставляя ему при этом возможность принимать решения и думать самостоятельно. Результаты исследования подводят нас к мысли, что система образования в Азербайджане пока еще переживает изменения, реформы продолжаются, и поиск разработки единой теоретико-методологической и философско-социологической концепции еще не завершилась. Сегодня, прежде всего, необходимо сформировать новую философию образования, которая основывалась бы на идеях гуманизма, демократии, на получении образования, соответствующего индивидуальным потребностям, склонностям и возможностям. Суть этой философии: личность может выбрать любой вид образования, исходя из своих потребностей, склонностей, способностей и возможностей.

Ключевые слова: система образования, дошкольное образование, общесреднее образование, содержательные реформы.

ÖZET

Küreselleşme Sürecinde Azerbaycan'da Okul Öncesi ve Ortaokul (Lise) Sisteminin Reformları ve Optimizasyonu: Sosyolojik Analiz. Bu araştırmanın amacı, küreselleşme sürecinde Azerbaycan'ın okul öncesi ve ortaokul eğitim sisteminin anlamlı reformlarının sosyolojik analizidir. Azerbaycan'da eğitim alanında yapılan reformların yoğunlaşması ve optimizasyonu objektif bir gereklilik olarak yaşadığımız yüzyılın özellikle 80'lerin sonları 90'ların başlarından itibaren özellikle aktifleşmiştir. Eğitimin yeni yapısı, yönetimi ve içeriğinin geliştirilmesi için arayışlar halen devam etmektedir. Bütün dünyada olduğu gibi Azerbaycan'da da hayatın her alanındaki değişiklikler mevcut eğitim sisteminde gerekli reformları yapmayı zorunlukludur. Sovyet sonrası alanda bu sürecin kendi özgüllüğü oluşmuştur ve bu da piyasa ekonomisine geçiş, küreselleşme, küresel topluluk, entegrasyon kavramlarıyla yakından ilişkilidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Sistemi, Okulöncesi Öğretim, Ortaokul, Anlamlı Reformlar.

ABSTRACT

The Content Reforms of Preschool and School Education System in Azerbaijan in the Process of Globalization: Sociological Analysis. The paper proposes possible ways of optimizing the educational system, acceptable to the country. To this author was carried out concretely sociological logical research to have an accurate idea about the state of education in our country and of the ways, methods and means of improving education, the main findings, which included the content of this work. Objective necessity of intensification and optimization of education system in Azerbaijan has been specially activated since the end of the 80's - beginning of the 90's of the last century. The search for optimal content of education, its structure and management still continues. Changes in every spheres of life in the whole world including Azerbaijan make necessary reforming of existing education system. This process in the post-Soviet space has its specifics related to transition to market economy, globalization, integration into the world community etc.

Keywords: Education System, Preschool Education, Junior High School, Meaningful Reforms.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.

«...Каждая страна имеет свою систему образования, которая выражает характер своего народа, сознает он это или нет. Более того, воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа...». (Ушинский, 1974:95).

Из истории развития социологии образования и педагогической мысли известно, что существуют множество концепций и подходов оптимальной организации образования. Одни специалисты считают, что можно просто «сломать» старую и «построить» новую систему образования, однако, при этом следует исходить лишь из материальных возможностей государства. Другие полагают, что можно построить чисто умозрительную концепцию, исходя из анализа прошлых и существующих ныне теоретических взглядов на содержание и структуру образовательной системы, и естественно, попытаться её реализовать (Осипов, 2000; Карпенко, 5, 1999: 45.). Исходя из сказанного полагаем, что справедливо подойти к раскрытию сущности изучаемого аспекта проблемы с позиции российского учёного Ю.К.Бабанского. «Оптимизация...», как подчеркивает автор, - это целенаправленный подход к построению процесса обучения, при котором в единстве рассматриваются принципы обучения, особенности содержания изучаемой темы, арсенал возможных форм и методов обучения, особенности данного класса, его реальные учебные возможности, и на основе системного анализа всех этих данных сознательно, научно обоснованно выбирается наилучший для конкретных условий вариант построения процесса обучения» (Бабанский, 1977: 57-112). Иными словами, использование всех потенциальных возможностей учебного процесса, скрытых в самой его структуре и определяемых логикой и закономерностями процесса обучения, и поиски новых, неиспользованных возможностей при подготовке и проведении урока с целью получения оптимальных результатов, т.е. максимума результата при минимальных затратах усилий и времени является оптимизацией. Следовательно, это повышение эффективности обучения, которое даёт оптимальные результаты, при котором следует экспериментально проверить методику выбора оптимальных педагогических решений с помощью специальных упражнений и проведения более упрощённой методики с тем, чтобы процедура выбора реализовалась преподавателем /учителем/ в «свёрнутом виде». А для того, чтобы обеспечить получение оптимальных результатов, нужно учитывать закономерности процесса обучения, выдерживать его логику и структуру, и, конечно же опираться на дидактические принципы и правила (Илюхина, 1999; Алферов, 6, 1999: 92-98; Azərbaycan Respublikası “Təhsil haqqında” Qanunu, 2009; Azərbaycan Respublikası Təhsil

Sahəsində İslahat Programı, 1999). Иными словами, в процессе реализации реформ необходимо исходить из той ситуации, в которой находится данная система, тех результатов, которые мы хотим и можем реально достигнуть, при обязательном учёте закономерностей процесса обучения.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:

Объективная необходимость интенсификации и оптимизации содержания образования в Азербайджане особенно активизировалась с конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века. Поиск оптимального направления нового содержания образования, её структуры и управления всё ещё продолжается. Изменения во всех сферах жизнедеятельности, как во всём мире, так и в Азербайджане обуславливают необходимость реформирования существующей системы образования. В постсоветском пространстве этот процесс имеет свою специфику, которая связана с переходом к рыночным отношениям, глобализацией, интеграцией в мировое пространство и т.п. К тому же, согласно мнению учёных, проблемы образования и социализации будут приобретать всё возрастающее значение по мере выхода данного государства из экономического кризиса, когда встанут задачи технической модернизации производства, эффективности развития народного хозяйства и т.п. (Алиева, 2007).

Ввиду того, что переход на новый режим работы системы образования в корне изменяет характер, формы, содержание, структуру и функции образования, полагаем, что целесообразно проводить реформы начиная с дошкольных воспитательных учреждений, играющих решающую роль в социализации личности детей. Существует гипотеза, что именно на этой ранней стадии воспитания и образования ребёнка общество несёт самые большие потери или же выигрывает. Здесь, справедливо сослаться на позицию Л.Толстого, который верно заметил: «От меня до шестилетнего ребёнка – один шаг, от новорождённого до шестилетнего громадное расстояние», что в очередной раз подтверждает факт того, что основные задатки и способности ребёнка формируются именно в раннем детстве (Реформирование образования, <http://distance.ru/4stud/umk/soc/9.html>). Было бы оптимально, если социальная политика в сфере образования направилась бы на то, чтобы дошкольное образование стало частью общего обязательного образования. Заметим, что поскольку воспитывать детей дошкольного возраста возможно в различных условиях: дома /родителями, близкими родственниками, няньками и др./, в государственных и частных дошкольных учреждениях и т.п., эксперты полагают, что воспитание детей дошкольного возраста дома, даже в очень хороших условиях, считается не эффективным. Отсюда, разработка гибких программ дошкольного образования с минимальными государственными требованиями к дошкольному воспитанию и образованию, могло бы послужить отправным моментом в реализации реформ в данной сфере. Заметим, что в последние годы, в системе образования Азербайджана проводятся оптимальные реформы в этом направлении. Например, подготовительные группы в старших возрастных группах детских садов или подготовительные группы в школах (для адаптации детей в школу и их социализации).

Однако заметим, что это пока не обязательный процесс, но, все же положительно воспринимается общественностью.

Что касается общеобразовательной средней школы, то она является следующей наиболее важной и необходимой ступенью в системе образования любой страны. Организацией школьного воспитания в огромной степени определяется перспектива развития детей. Цель эффективного образования в эпоху глобализации заключается в том, чтобы научить ребёнка справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями, предоставляя ему при этом возможность принимать решения и думать самостоятельно. Однако, одним из негативных моментов в современных школах республики является тот факт, что заботы о личности ученика пока ещё стоят не на первом плане, в результате чего в центре внимания оказывается обезличенный процесс, а не личность учащегося.

Школа сегодня /как и в советское время/ должна быть заинтересована в выявлении одарённых детей, выходом из которого является создание специальных школ для одарённых детей, инклюзивное образование, организации олимпиад и др. по различным дисциплинам и т.п.

Согласно доктрине Гербарта образовательный /педагогический/ процесс сводится к следующему: «управлению детьми», обучению и нравственному воспитанию. По его мнению, эти ступени должны лежать в основе структуры любого урока, курса. Более того, согласно идее о начальном образовании швейцарского педагога Песталоцци, дети должны усваивать основы научных знаний, мораль и приемы труда, при котором преподавание должно все время усложняться, побуждая детей развивать свои способности и вырабатывать такие черты характера, как настойчивость, самостоятельность, терпение. Большая заслуга Песталоцци состоит в развитии принципов преподавания, особенно принципа наглядности в обучении, посредством которого легче связать образное и логическое мышление, что в свою очередь обеспечивает развитие ребёнка (Образование в Японии, <http://edu.rin.ru/html>; <http://antropology.ru>).

Определённое влияние на качество обучения в общеобразовательной школе оказывают состояние учебных заведений и наличие оснащённости оборудованием и учебно-методическими материалами, авторитет учителя /преподавателя/, его социально-экономическое положение в обществе, которое прямо или косвенно влияют на качество образовательного процесса. Серьёзным недостатком современной школы является отрыв обучения от трудового воспитания и от жизни. К тому же, сиюминутность решений проблем, увлечение «западными» и т.п. моделями образования не учитывая национальных и ментальных особенностей, т.е. пренебрежение традициями добавляются к остальным проблемам системы образования страны.

Начиная с 90-х гг. XX века появление в системе образования негосударственных (платных) учебных заведений является новым явлением для нашей республики, требующим серьёзного социологического анализа. Учёные полагают, что функционирование негосударственных учебных заведений способствуют разрешению определённых проблем общеобразовательной подготовки. Они создают и апробируют новейшие модели

образовательных учреждений, нетрадиционные педагогические концепции, которые в дальнейшем внедряются в государственные школы. Как справедливо отмечает российский учёный В.Молодцова, - частные школы представляют собой «экспериментальные площадки» для апробации новых педагогических методик. Их отличительная черта, согласно автору, - нацеленность на развитие ребёнка, индивидуальный подход к каждому учащемуся, которая способствует их интеллектуальному росту (Бреева, 1999: 74-93; Молодцова, 1996). Однако наши исследования показывают, что $\frac{3}{4}$ опрошенных студентов и их родителей не одобряют данное явление, с той позиции, что сегодня экономическое положение большинства азербайджанских семей не позволяет платить за обучение своих детей. Это в свою очередь может способствовать увеличению разницы в знаниях и стартовых возможностей детей, при поступлении в ВУЗы. Однако в эпоху глобализации и условиях рыночной экономики данное явление является нормальным и позитивным для общества, но при этом государственные средние учебные заведения, ни в коем случае не должны уступать частным и не потерять свой престиж. К примеру, в Греции и многих других странах считается престижным обучение детей в государственных учебных заведениях во всех ступенях. По официальным данным начала 2000-х гг. лишь 1,9% учащихся в Азербайджане обучались в частных общеобразовательных школах. Сегодня этот процент немного возрос, что связана со сравнительным улучшением материального положения граждан страны и увеличением престижности общесредних частных школ (лицеев, гимназий) (Алиева, 2007). Введение двенадцатилетнего общесреднего образования целесообразно в процессе модернизации системы образования Азербайджана. Переход к двенадцатилетке позволит учащимся принимать решение о выборе сферы профессиональной деятельности /специальности/ в немного старшем возрасте, делая его более осмысленным и эффективным. Вместе с тем, данный процесс позволит уменьшить нагрузку на рынок труда, и к тому же позволит избежать опасностей, связанных с безнадёжностью подростков и др. явлений. Однако, нужно учесть, что этот переход должен осуществляться по мере накопления бюджетных средств, чтобы не привести к ухудшению финансирования школ и снижению оплаты труда педагогических кадров и т.п. И, прежде чем принять окончательное решение, согласно мнению специалистов, необходимо провести эксперимент.

При обновлении содержания образования в общеобразовательной школе должно затрагивать все этапы: а) I-IV классы, б) V-X классы, в) XI-XII классы. Полагаем, сначала следует определиться с новым содержанием и структурой общесреднего образования, и лишь затем воплотить всё это в жизнедеятельность. Целесообразно повысить внимание к иностранным языкам и компьютерной технологии, так как этого требует современность. Более того, благодаря увеличению срока обучения в средней школе, можно уменьшить не только учебную нагрузку, но и дать возможность выпускникам средних школ страны иметь возможность поступать в любые зарубежные вузы на общих основаниях /согласно принципам Болонского процесса и т.п./ (Pirməmmədov, Ağamalıyev, 2004; Болонский процесс, <http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/projects/edu/openness.doc>; Болонский процесс, http://www.bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=19&docid).

ВЫВОДЫ:

Итак, обобщая все вышесказанное, можно прийти к выводу, что практическая ориентация и инструментальная направленность общесреднего образования означает: достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний; направленность образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков; изучение процедур и технологий; внедрение и расширение различного рода практикумов, интерактивных и коллективных форм работы; связь изучаемого материала с проблемами повседневной жизни и т.д. Также было бы рационально: существенно повысить роль коммуникативных дисциплин, т.е. информационных технологий и иностранных языков; дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс путём развития вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты учащихся – от одарённых детей до детей с ограниченными возможностями /развитием/, а также путём формирования индивидуальных программ обучения с учётом особенностей и способностей учащихся; уменьшить долю обязательных часов в учебном плане по мере продвижения к старшим ступеням образования, увеличить часы на самостоятельную работу и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

- Алиева, С.Н. (2007). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис. ...канд.социол.наук. Баку.
- Ушинский, К.Д. (1974). Избранные педагогические сочинения. М., с.95.
- Осипов, А.М. (2000). Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования, Автореф. дис. ...док. социол. наук, М., с.11.
- Карпенко, М.П. (1999). К вопросу о формировании современной модели общего образования. Наука, культура и образование на грани тысячелетий // Социально-гуманитарные знания, №5, с.45.
- Бабанский, Ю.К. (1977). Оптимизация процесса обучения. М., с.57-112.
- Илюхина, Л.В. (1999). Инновации в образовании: процесс организационных преобразований: (Социологический аспект). Дис. ...канд. социол. наук, Новочеркасск.
- Алферов, Ю.С. (1999). Местные органы управления образованием за рубежом: проблемы модернизации и реформирования // Педагогика, №6, с.92-98.
- Azərbaycan Respublikası "Təhsil haqqında" Qanunu, 2009. Bakı şəhəri, 5 sentyabr 2009-cu il. <https://edu.gov.az/az/page/72/302>
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Sahəsində İslahat Proqramı, 1999. Bakı. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi.
- Реформирование образования, <http://distance.ru/4stud/umk/soc/9.html>
- Образование в Японии, <http://edu.rin.ru/html> ; <http://antropology.ru>
- Бреева, Е.Б. (1999). Дети в современном обществе, М., Эдиториал УРСС, с.74-93.
- Молодцова, В. (1999). Частная школа с видом на государственный интерес // Российская газета, 1996, 26 апреля.
- Pirməmmədov, İ.; Ağamalıyev, R. (2004). Avropa təhsil sisteminin inkişaf tendensiyası: Boloniya prosesi və Azərbaycan konteksti. Bakı.
- Болонский процесс, <http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/projects/edu/openness.doc>
- Болонский процесс, http://www.bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=19&docid

TÜRK ÜNİVERSİTE EĞİTİMİNİN MODERNLEŞMESİNDE İLK İZLER

NIHAT AYCAN¹, HEDİYE ŞULE AYCAN²

ABSTRACT

The emerging highlights in social systems cause instantaneous requirements and certain problems directed to meet the requirements. These problems force into a change all institutions inclusive education. Education is a part of society and it is relevant with overall social system. Education also distinguishable as a subsystem satisfied definite functions for ongoing social system. Aims and requirements of all social system reverberate to revealing functions for education system and to formations forming for carry out these functions. At Turkish society, enlightenment movement started at all institutions specially education institution with the proclamation of the Republic. This motion involved all education institutions from primary education to higher education. Istanbul University was one higher education institution when Republic established. Transformation in education initialized by foreigner specially German scientists in the University. Countless scientists eloper Hitler's cruelty in Germany, took refuge to Republic of Turkey. Because they counted as Turkey was one of the most free country in that period. Education leaders coming from Germany, stayed in Turkey until The Second World War ending later some scientists went to United States or their old home. In other saying, Mustafa Kemal Atatürk provided were supporting by refugee scientists as new academic staff of Istanbul University established instead of Darulfunun. Because basis rule and purpose of Atatürk's thought also is must be contemporary in education. Another growing effective political asylum of German scientists to Turkey is Einstein's letter about were accepted wish for these education leaders writing to Turkish authorities. In this study, education leaders coming to Turkey in that period and important actors of 1933 University Reform has been introduced. Otherwise has been indicated their academic works and training at many Institutes, Faculties, Departments of before Istanbul University later Ankara University. It has been known that Switzerland Geneva University pedagogic expert professor Albert Malche's report was very important at 1933 University Reform. In the research also it has been expressed that conferences at universities by world famous scientists and educators between the years of 1950-1955. Problem statement of the study is: "starts modernization of a society with modernization of education institutions of the society?" The research has been made with document investigation.

Keywords: Social learning theory, University reform, German scientists, Istanbul University

¹ Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihataycan@mu.edu.tr

² Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi, suleaycan@hotmail.com

GİRİŞ

Bu çalışmada, her aşamadaki öğrencilere rol model olabilecek, Türkiye üniversitelerinin kuruluşunda görev almış bilim insanları tanıtılmıştır. Bu bilim insanları, Hitler döneminde Nazi zulmünden kaçarak ulu önder Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelen akademisyenlerdir. Rol model yoluyla öğrenme denilince, akla 'sosyal öğrenme kuramı' gelir.

Sosyal öğrenme kuramı, "bilişsel öğrenme kuramı ağırlıklı olup, Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) olarak da belirtilmektedir". Bu kuramda, "başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı dolaylı bir öğrenmeden söz edilmektedir". Söz konusu kuramın temel kavramlarından, "model alma ile öğrenme; gözlemleyerek öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşme (identification), içselleştirme (internalization) gibi terimlerle açıklandığı görülür" (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura ile özdeş şekildedir. Bandura, sosyal psikoloji ile ilgilenen psikologlar gibi, o da zihin gelişimi kadar ahlak gelişimini de sosyal öğrenme sorunu şeklinde değerlendirmiştir (Gürel, 2014).

Bandura'ya göre bireyler rol modelleri oluştururlar. Burada modellerin bireylere uygun olmaları önemlidir. Kişi, rol modelini ne kadar benimser ve model aldığı davranışı ne kadar gözlemlerse; Onu tam içselleştirir ve hayata aktarır. "Rol modellerin akademik ve meslek kararlar üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunur. Ayrıca rol modellerin öğrenmede motivasyon ve ilham sağladığı benlik kavramını tanımlamada yardımcı olduğu belirtilmiştir" (Çimen, 2019).

Türk gençlerinin bilim insanı olma yolunda rol model alacakları akademisyenler, Atatürk tarafından davet edilmiş ve bu araştırmanın da konusu olan Alman bilim insanlarıdır.

Atatürk'ün, "İlim tercüme ile olmaz, tetkikle olur", "İlmin ve fennin dışında yol gösterici aramak gaflettir, bilgisizliktir, doğru yoldan sapmadır" gibi sözleri, bizlere yol gösterir (Duman, 2006).

10. Yıl Nutkunda Atatürk, bilimden vazgeçilemeyeceğini şu şekilde vurgulamıştır: "Asla şüphem yoktur ki, Türklüğün unutulmuş büyük medenî vasfı ve büyük medenî kabiliyeti, bundan sonraki inkişafıyla, atının yüksek medeniyet ufkunda yeni bir güneş gibi doğacaktır." "Türk milletinin yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda elinde ve kafasında tuttuğu meşale müspet İlimdir." "Yurdumuzu dünyanın en mamur ve medenî milletleri seviyesine çıkaracağız. Milletimizi en geniş refah vasıta ve kaynaklarına sahip kılacağız. Millî kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracağız." Buna göre Atatürk felsefesi kuralının çağdaşlıktır. O çağdaşlık ile Batılı, Batı Avrupalı, Amerikalı gibi olmayı kast etmiştir. Çağdaş olmak için bilim ve teknolojiye hakim olmak gerekir. Bütün bunları belirtirken O, "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici bilimdir, tekniktir" demek istemiştir (A. Sayılı, 1983, aktaran Kayadibi, 2006).

Bilimin üretildiği yerler üniversiteler olduğundan Atatürk, bu kurumların artması ve gelişmesi için çalışmalarını sürdürmüştür. İmparatorluktan Cumhuriyete geçişte, tek yüksek öğretim kurumu, 1863'te kurulan "İstanbul Dârülfünûnu" dur.

Atatürk İstanbul Darülfünun'dan çağdaşlığa ait bir şeye şahit olmayınca, çağdaşlık için gerekli üniversite reformunu 1931 yılında başlatmış, iki yılda tamamlamıştır. Bu reform öncesi "İsviçre Cenevre Üniversitesi'nden eğitim uzmanı Profesör Albert Malche, Türkiye'ye davet edilmiş; Ondan İstanbul Darülfünunu değerlendirerek durumunu bildirmesi istenmiştir". Bu değerlendirmeye göre, "İstanbul Darülfünunu'nun yeni Türkiye'nin bilim merkezi olması ve Batı üniversiteleri düzeyinde eğitim-öğretim verebilmesi amacıyla, hem bütçesi artırılmış hem de 1924-1926 yılları arasında yabancı öğretim üyeleri görevlendirilmiştir". Türkiye'de modern anlamdaki üniversite, ancak 1933 yılında çıkartılan 2252 sayılı Kanun ile hayata geçirilebilmiştir. Bu yasa ile oluşturulan "İstanbul Üniversitesi Atatürk'ün Üniversite Reformu'nun simgesi sayılır. 1933'de yapılan yasal düzenlemelerle *üniversite, rektör, fakülte, dekan* gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır. Emin yerine rektör, fakülte reisi yerine dekan, müderrislere profesör, muallimlere doçent, muallim muavinlerine asistan şeklindeki unvanlar kullanılmaya başlanmıştır". Yükseköğretimin çağdaşlaşması için sadece İstanbul Üniversitesi'nin ele alınmasıyla yeterli görülmemiştir. Daha başka Üniversiteler, yükseköğretim kurumları da açılmıştır. Örneğin, 1935'te açılıp, Ankara Üniversitesinin de çekirdeğini oluşturan Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi gibi. Bu fakültenin adını Atatürk vermiştir. Böylelikle Atatürk, "onun bir Edebiyat Fakültesi değil, hem daha geniş hem de hedefleri daha belirli bir kurum olmasını istemiştir" (Erdem, 2012).

Bir bilgelik merkezi olarak düşünülen Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin çekirdek kadrosu Türklerden oluşmalıydı ama bazı uzmanlık alanlarında eğitim yaptıracak gerekli sayıda Türk öğretim elemanları yoktu. Açıklık o sıralarda mülteci olarak gelmiş öğretim elemanlarına giderilmiştir (Çelebi, 2003).

1933 yılı öncesi, yükseköğretimin bilimselliği bakımından yetersiz olsa da, bazı bakımdan Üniversite reformunu gerektirmiş, bunun için sinyaller vermiştir. Darülfünun'da görevli öğretim elemanlarından bazıları, 1933 Üniversite Reformu sonrası oluşturulmuş İstanbul Üniversitesinde görev alırken; bunların büyük kısmı, görev almamıştır. "İhtiyaç duyulan nitelikli akademisyen sayısının bir kısmı, eski darülfünundan, bir kısmı da yurt dışına doktora yapma amacıyla gönderilen öğrencilerden sağlanmıştır". Üniversite Reformu ile açık kalan bilim alanları; Almanya, Avusturya ve Macaristan'dan gelmiş öğretim üyelerince karşılanmıştır. "1933 sonrasında Almanya'daki Hitler rejiminden kaçarak Türkiye'yi tercih eden akademisyenlerden de büyük oranda yararlanılmıştır" (Dursun, 2009).

Hitler, Alman Parlamentosunu yakutup, anayasayı kaldırdığını ilan ettikten sonra Alman üniversitelerinde kendisine karşı ne kadar bilim insanı varsa, görevden aldı. Nazilerin, kendileri ya da eşleri Yahudi kökenli olan aydınları ülkeden kovmaları, Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türk

yüksek öğretiminin modernizasyonu için bir fırsat olarak değerlendirildi. Çeşitli bilimsel disiplinlere mensup önde gelen Alman bilim insanları Türkiye'ye iltica ederek, yeni Türkiye'nin altyapısının gelişmesine katkı sağladı ve üniversitenin dönüşümüne yardım etti. Zulme uğramış önde gelen 190'dan fazla bilim adamı Türkiye'ye davet edildi (Reisman, 2007).

Almanya'da Hitler'in baskılarından bıkan bilim adamları, Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelmiş, Türkiye bunların hepsine sığınma hakkı tanımıştır. Bu öğretim elemanlarından Gerhard Kessler, Türkiye'ye kabul edilmesini; "Asil ve şövalye ruhuna sahip Türk ulusuna bana bu imkânı tanıdıkları için ebediyen müteşekkir kalacağım" sözleriyle belirtmiştir. Kessler'in bu sözü o dönemin Almanya'da yaşayan bilim insanlarının ortak kanısı olduğu vurgulanabilir(Tuna'dan(1963) akt. Hänlein(2006), Hänlein'den akt. Erdoğan ve Öz, 2017).

Almanya'dan Türkiye'ye gelmiş bilim insanları, "İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye'de kalmış, bir bölümü sonradan Amerika'ya veya eski vatanlarına dönmüştür". "Ayrıca bu profesörlerden bazıları, Türkiye'den ayrıldıktan sonra da buradaki asistanlarıyla ölümlerine kadar bağlarını sürdürürken; bir bölümü ise, Türk vatandaşı olarak ölünceye kadar Türkiye'de yaşamıştır". Sonuç olarak bu dönemde, söz konusu üniversitede yabancı öğretim elemanı sayısı, Türk öğretim elemanları sayısının yaklaşık üçte biridir (Mumcu, 1979 ve Göksoy, 2001'den akt.Namal, 2012).

Yabancı bilim insanları, Türk Üniversiteleri'nin hem öğretim programları, hem eğitim yöntemlerinin güncel hale getirmişlerdir. "Yabancı profesörler, Malche'nın önerilerine göre derslerin serbest ortamlarda ve normal konuşmalar şeklinde anlatılması, derslerde günlük hayattan örnekler verilmesi ve derste hocanın öğrenciye, öğrencinin hocaya sorular sorması suretiyle hem hocanın hem de öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir yöntemin kullanılmasında öncü rol oynamışlardır. Yine profesörlerin, öğrencileri konuşmaya, düşünmeye, araştırma ve yapmaya alıştıran modern aktif öğretim yönteminin önemli unsurlarından olan pratik çalışma ve seminer çalışmalarının etkin bir şekilde uygulanmasında, bir öğretim yöntemi olarak yerleşmesinde, büyük hizmetleri olmuştur" (Namal, 2012).

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında Türk üniversitelerinin çağdaşlaşmasında önemli rol oynayan Alman bilim insanlarını tanıtmayı amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi: "Türk üniversitelerinin çağdaşlaşmasında öncülük yapan Alman bilim insanları kimlerdir?" şeklindedir.

YÖNTEM

Çalışmada konuyla ilgili dokümanların incelenmesi hedeflendiğinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlar Wolff (2004) tarafından "belirli formatlara göre hazırlanarak standartlaştırılmış eserler" olarak tanımlanmışlardır. Doküman incelemesi ise araştırılmak olay ya da olguya ilişkin bilgiyi içeren dokümanların analizidir (Bailey, 1994)

BULGULAR

Almanya'da Nasyonal Sosyalist iktidar döneminde, bilimsel şanslarının yanı sıra temel yaşam olanaklarını da kaybeden bilim insanları, politikacılar ve sanatçılar Almanya'da zor günler geçiriyorlardı. Bu acıdan kaçışlar öncelikle Avusturya ve İsviçre'ye olsa da Almanya, Avusturya'yı alınca ve İsviçre'de baskılar artınca bu mağdur kişiler tekrar güç duruma düşmüşlerdi. Söz konusu dönemde İsviçre'nin Zürih kentinde 1933 yılında kurulmuş "Notgemeinschaft Deutscher Wissenschaftler, Ülke Dışındaki Alman Bilim Adamlarına Yardım Cemiyeti", Naziler tarafından yerlerinden edilen bu mağdur kişilere başka ülkelere gitme şansı tanımıştır. Bu dönem Türk hükümeti ile temasa geçen cemiyet yetkilileri, bilim adamlarından oluşan yüzlerce kişinin Türkiye'ye girişine aracılık etmiştir (Şen, 2012).

Almanya'nın en saldırgan politikasını uyguladığı süreçte böyle bir teklif Türkiye için ayrı bir önem taşımaktaydı. Almanya'dan Türkiye'ye kaçan Alman profesörler Türkiye'de ziraat fakültelerinin kuruluşunda, genel ve uygulamalı iktisat kürsüleri, bahçe-meyve ve bağcılık bilimi kürsüsü, fen bilimleri fakültesi, tarım makineleri ve aletleri kürsüsü, botanik, kimya, fizik, jeoloji kürsülerinin ilk kez kurulmasına katkılarda bulunmuşlardır. Tıpta anatomi, histoloji, embriyoloji kürsüsünden cerrahi, parazitoloji, hayvan hijyeni ve bakteriyoloji kürsüsüne kadar birçok kürsünün kurulmasında etkili olmuşlardır.

Genel olarak Türkiye'nin Ernst Reuter gibi, Nazi iktidarına karşı Alman bilim insanlarına ilk kez kapı açan ülke olması, o dönemin Türkiye'sinin akılcı ve demokrat görünümünü ortaya çıkarmıştır. Bu bilim insanlarının büyük bir çoğunluğu, 1945'de savaşın bitmesi ve Almanya'nın savaşı kaybetmesinden sonra kendi ülkelerine ya da başka ülkelere gitmiş, fakat 1950'lerin başına kadar Türkiye'de kalan ve daha sonra da Türkiye ile ilişkisini kesmeyen Prof. Fritz Neumark gibi birçok bilim insanı da olmuştur (Şen, 2012).

Sürece etki eden bir diğer gelişme de Şekil 1'de verilen Einstein'ın Türk yetkililere yazdığı mektubudur (<https://evrimagaci.org/albert-einsteindan-turkiye-cumhuriyetine-mektup-1933-4654>). Bu gelişme 11 Ekim 1933 tarihinde dönemin gazetelerine de yansımış, Akşam Gazetesi, haberi birinci sayfadan "*Einstein'ın bir müracaatı, 15 büyük Musevi profesör 30 muavinleriyle Türkiye'ye gelmek istiyor*" başlığı ile duyurmuştur. Haberin içeriğinde ise Almanya'da Hitler yönetiminin başlaması ile birlikte yabancı bilim insanlarına yönelik baskılardan dolayı ilticaların başladığını, Almanya'dan kaçan bilim insanlarına, Einstein'ın Türkiye'de bulunan üniversitelerde çalışma imkanı sağlamak için uğraştığına yer verilmektedir (Sofracı, 2018).

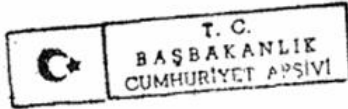
UNION DES SOCIÉTÉS "OSE"
 POUR LA PROTECTION DE LA SANTÉ
 DES POPULATIONS JUIVES

COMITÉ D'HONNEUR

Prof. A. EINSTEIN, *Président*.
 Prof. A. BESREDKA, *Vice-Président - Paris*.
 Prof. RADCLIFFEN. SALAMAN, *V.-Président - Londres*

SOCIÉTÉS AFFILIÉES

ALLEMAGNE.
 ANGLETERRE.
 DANTZIG.
 ÉTATS-UNIS.
 LETTONIE.
 LITHUANIE.
 POLOGNE (T. O. Z.)
 ROUMANIE.



“ א ו ע ”
 פארבאנד פון די געוועלשאפטן
 פארן "דישן געוונטשן"

TÉL.:

PARIS (XVII^e). LE 17 September, 1933
 4, Rue Roussel

Şekhat vit
Maarif v. Kalkitani
 9.10.33 *Yuncu*

Your Excellency,

As Honorary President of the World Union "OSE" I beg to apply to Your Excellency to allow forty professors and doctors from Germany to continue their scientific and medical work in Turkey. The above mentioned cannot practise further in Germany on account of the laws governing there now. The majority of these men possess vast experience, knowledge and scientific merits and could prove very useful when settling in a new country.

Out of a great number of applicants our Union has chosen forty experienced specialists and prominent scholars, and is herewith applying to Your Excellency to permit these men to settle and practise in your country. These scientists are willing to work for a year without any remuneration in any of your institutions, according to the orders of your Government.

In supporting this application, I take the liberty to express my hope, that in granting this request your Government will not only perform an act of high humanity, but will also bring profit to your own country.

I have the honour to be,

Your Excellency's obedient servant,

A. Einstein

(Prof. Albert Einstein)

His Excellency
 The President of the Cabinet of Ministers
 of the Turkish Republic.

Adresse Télégraphique: "OSE" 4, RUE ROUSSEL, PARIS
 3/10/33
 40 a yad yehuda

1) Kalkitani ev jureti Komünizme işle beklişi
2) Bunları her zmana varak göle beklişi beklişi

Şekil 1. Einstein'in orijinal mektubu

Türkiye'ye Gelen Bazı Ünlü Bilim İnsanları

Fritz Baade (1893-1974)

1934'de Türk Tarım Bakanlığına tarım uzmanı olarak çağrıldı. 1944'de ailesiyle birlikte Kırşehir'e yerleşti. Kırşehir'deyken antik çağlarda bilinen, fakat zamanla toprak altında kalmış olan bir şifalı su kaynağını gün yüzüne çıkarttı. 1946'da ABD'ye gitti ve 1964'den itibaren Türkiye Fahri Başkonsolosu oldu.

Rudolf Belling (1886-1972)

1937'de mülteci olarak gelen Belling, İstanbul'da heykel bölümünü kurdu. 1951'de İstanbul Teknik Üniversitesinde Çizim ve Heykel doçentliğine getirildi. 1966 yılında ailesiyle birlikte Almanya'ya döndü.

Erich Auerbach (1892-1957)

1936'da İstanbul Üniversitesi Roman Dilleri ve Edebiyatı kürsüsünün başına geçti. 1945'te öğrenimini sürdürmek için ABD'ye gitti.

Friedrich Brausch (1903-1983)

1937'de İstanbul Üniversitesine çağrıldı, II. Kimya Enstitüsünde müdür ve profesör olarak ders verdi. 1971'de emekli olarak İsviçre'ye yerleşti.

Clemens Bosch (1899-1955)

1933 yılında karısı ve beş çocuğu ile Türkiye'ye mülteci olarak geldi. 1938'da İstanbul Üniversitesi'nde Eski Çağ Tarihi profesörlüğüne getirildi. İslam dinine geçen ve ek olarak Emin ismini alan Bosch, ölümüne kadar İstanbul Üniversitesi'nde hocalık yaptı.

Martin Wagner (1885-1957)

1935'te mülteci olarak Türkiye'ye geldi. İstanbul için trafik analizleri, yerleşme ve konut planları yaptı. 1938 yılında Harvard Üniversitesi'nden profesörlük teklifi alarak ABD'ye gitti.

Erwirb Finlay-Freundlich (1885-1964)

1933'te ailesiyle birlikte Türkiye'ye iltica etti. Astronomi Enstitüsü Müdürü ve İstanbul Üniversitesi'nde profesör olarak görev yaptı, rasathaneyi kurdu. Finlay-Freundlich, 1959'da emekli olarak Almanya'ya döndü.

Andreas Barteln Schwarz (1886-1953)

1934'de mülteci olarak Türkiye'ye geldi. İstanbul Üniversitesi'nde Roma Hukuku, Medeni Hukuk ve Mukayeseli Hukuk profesörü olarak görev yaptı. 1953'de Almanya'ya döndü.

Leo Brauner (1898-1974)

Mülteci olarak İstanbul'a geldi ve Botanik Enstitüsünün müdürlüğünü yaptı. 1955 yılına kadar İstanbul Üniversitesi'nde profesör olarak ders verdi. Bu tarihte Almanya'ya döndü.

Erich Frank (1884-1957)

1933'de Türkiye'ye iltica etti. 1953 yılında emekli olana kadar İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinde profesör ve II: Dahiliye Kliniği şefi olarak çalıştı.

Otto Gerngross (1882-1966)

1932'de Berlin Teknik Üniversitesi, Profesör Gerngross' ı Ankara Ziraat Yüksek Enstitüsüne görevlendirdi. 1943'de sözleşmesi uzatılmayınca Filistin'de kimyager olarak çalıştı. 1947'de

Türkiye'ye geri döndü ve yeni kurulan Ankara Üniversitesinde kimya profesörü olarak ölene kadar ders verdi.

Alfred Heilbronn (1885-1961)

1933'de İstanbul Üniversitesi'ne botanik profesörü olarak çağrıldı ve Farmakobotanik Enstitüsünü kurdu. 1946'da Türk vatandaşlığına geçti. Emekli olana kadar hocalık yaptı.

Clemens Holzmeister (1886-1983)

1933'de Türkiye'ye mülteci olarak geldi. Ankara'da mimarlık yaptı. 1940'da İTÜ'de Mimarlık Bölümünün yönetimini üstlendi.

Kurt Kosswig (1903-1982)

1937'de geldi, İstanbul Üniversitesi Zooloji Enstitüsünün direktörü oldu ve profesör olarak görev yaptı. 1950'de Hidrobiyoloji Enstitüsünü kurdu. Manyas Gölü Kuş Cennetinin Milli Park ilan edilmesini sağladı. 1955'de Almanya'ya döndü.

Philipp Schwartz (1894-1977)

Mülteci olarak Türkiye'ye geldi, İstanbul Üniversitesi'nde profesör ve Patoloji Enstitüsü müdürü olarak görev yaptı. 1948'de Türk vatandaşlığına geçti. 1952'de ABD'ye göç etti (Şen, 2012).

Benno Landsberger (1890-1968)

"1935'de Ankara Üniversitesi'nin Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'ndeki Asuriyoloji Kürsüsüne profesör atandı". 1948'de Chicago Üniversitesine profesör olarak gitti ve 1968 yılında orada öldü.

Hans Gustav Güterbock (1908-2000)

"1935'de Ankara Üniversitesi'ndeki Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde bulunan Hititoloji Kürsüsüne profesör olarak atandı". 1948'de İsveç Upsala Üniversitesinde görev yapmak için Türkiye'de ayrıldı.

Walter Ruben (1899-1982)

"1935-1948 yılları arasında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde Etnoloji profesörü olarak görev yaptı "(Çelebi, 2003).

Ernest Reuters (1889-1953)

1933 yılında Nazi Toplama Kampı'na konulmuş ve 1935'te oradan kaçarak Türkiye'ye gelmiş ve Ankara'da Maliye Bakanlığı'na uzman olarak atanmıştır. 1936-1937 öğretim yılında Ankara Siyasal Bilgiler Okulu'nda (Mülkiye) kürsü başkanı olarak atanmıştır. Reuter, Türkçeyi kısa sürede öğrendikten sonra, derslerini Türkçe olarak vermeye başlamıştır. 1946'ya kadar uzun bir dönem kalış süreci içerisinde "Türkiye'deki belediye örgütlenmeleri ve sosyal konut teorilerinin şekillenmesinde katkı sağlayan kapsamlı bir yayın ve ders listesine sahip olmuştur".

Wilhelm Röpke (1899-1966)

Röpke, Yahudi kökenli olmayan ve Türkiye'ye gelen en tanınmış iktisatçıdır. "İktisat ve İçtimaiyat Enstitüsü 1933-1943 yıllarında İstanbul Hukuk Fakültesine bağlı olarak kurulmuş olup, ilk müdürü Röpke'dir. Enstitünün amaçları; İçtimai ve İktisadi araştırmalar yapmaktır". Wilhelm Röpke, Türkiye'den 1937 yılında ayrılarak Cenevre'ye geri dönmüştür.

Alexander Rüstow (1885-1963)

Rüstow da Röpke gibi Yahudi kökenli değildir. 1933 yılında geldiği İstanbul'da 1949 yılına kadar kalmış ve İstanbul Üniversitesi'nde iktisat, iktisadi coğrafya ve felsefe dersleri vermiştir. 1949 yılında Heidelberg Üniversitesi'ne (Almanya) dönmüştür.

Gerhard Kessler (1883-1963)

"Kessler 1933'den başlamak üzere 18 yıl İstanbul Üniversitesi Sosyal Politika Bölümünde, sosyoloji, iktisadi bilimler, siyaset bilimi ve yerel yönetimler derslerinden de sorumlu olarak görev almıştır. 1935 yılında İktisadi Bilimler ve Sosyoloji Enstitüsünü kurmuş ve yönetmiştir". Gerard Kessler İstanbul Üniversitesi'nde yüzlerce öğrenciye çalışma ekonomisi dersleri verirken, bazı öğrencilerinin ilk Türk İşçi Sendikalarını kurmalarına da yardımcı olmuştur.

Josef Dobretsberger (1903-1970)

Dobretsberger, İktisat Fakültesi'nde İktisada Giriş, Konjonktür ve Buhanlar, Harp İktisadiyatı ve İktisadi Düşünce Tarihi derslerini vermiştir. 1953'te Avusturya Komünist Partisi ve sol kanat sosyalistlerle birleşerek Halk Muhalefetine dönüşecek olan Demokratik Birliğin kurucularından biri ve federal temsilcisi olmuştur.

Alfred Isaac (1888-1956)

Alfred Isaac, 1937 ile 1952 yılları arasında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi'nde işletme yönetimi alanında dersler vermiş ve sosyal güvenlik sisteminin oluşturulmasında Çalışma Bakanlığına danışmanlık yapmıştır (Sofracı, 2018).

Ernest Chaput (1882-1943)

1928 yılında Darülfunun'da göreve başlayan Chaput, İstanbul Üniversitesi Coğrafya kürsüsünde de profesör olarak görev yapmıştır. Türkiye coğrafyası ve jeolojisi ile ilgili çok sayıda eser vermiştir (Ceylan, 2013).

K. Bodendorf (1898-1976)

"Prof. Dr. Kurt Bodendorf, 1935-1939 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Eczacı Mektebinde Farmasötik Kimya Enstitüsü direktörlüğü yaptı; Farmasötik Kimya, Analitik Kimya, Toksikoloji ve Gıda Kimyası derslerini verdi. 1939'da Almanya'ya döndü".

P. Duquénois (1904-1986)

"Prof. Dr. Pierre Duquénois, 1940 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Eczacı Mektebi Farmasötik Kimya Enstitüsü direktörlüğüne geldi ve Farmasötik Kimya Analitik Kimya, Toksikoloji, Gıda Kimyası derslerini verdi. 1945'e kadar bu görevde kalmış ve daha sonra Fransa'ya dönmüştür".

L. Rosenthaler (1875-1962)

"Prof. Dr. Leopold Rosenthaler İstanbul Üniversitesi'nden 1939'da aldığı daveti kabul ederek, Eczacı Mektebi Galenik Farmasi Enstitüsü'ne direktör olarak geldi. 1950'de İstanbul'dan ayrılarak Almanya'ya döndü. Rosenthaler, Eczacı Mektebi'ne hizmet vermiş yabancı öğretim üyeleri arasında en yaşlı olanı ve burada en uzun süre kalmış olanıdır".

C. H. Brieskorn (1913-2000)

"Prof. Dr. Carl Heinz Brieskorn, 1952'de İstanbul'a Eczacı Mektebi Galenik Farmasi profesörü ve Enstitü direktörü olarak geldi. 1955'te Almanya'ya döndü. İstanbul ile ilişkisini kesmedi. 1974 ve

1981 yıllarında davetli olarak İstanbul'a geldi. İstanbul'da bulunduğu üç yıl içinde yaptığı bilimsel araştırmaları Türkiye'deki ve Türkiye dışındaki bilimsel dergilerde yayımlamıştır" (Baytop, 2011).

Erwin F. Freundlich (1885-1964)

Freundlich, 1933 yılında İstanbul'a gelerek, "İstanbul Üniversitesi Astronomi Enstitüsü'nün ve gözlemevinin kurucusu ve ilk direktörü olmuştur". 1936'daki

Güneş tutulması bu gözlemevinde incelenmiştir. "Freundlich, 1936 yılında Prag'daki Charles Üniversitesi'nden aldığı davet üzerine Türkiye'den ayrılmıştır".

Hans Oswald Rosenberg (1879-1940)

1937 yılında İstanbul Üniversitesine astronomi kürsüsü başkanı olarak gelen "Rosenberg, fotoelektrik fotometri tekniğinin öncüleri arasında yer alan bir astrofizikçidir. İstanbul'da, 26.7.1940 tarihinde güneş çarpması sonucu vefat etmiştir".

T. Royds (1884-1955).

"Royds, 1942 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi'ndeki görevine başlamış ve Umumi Astronomi Bilgileri derslerini verdiği gibi, Astrofizik Dersleri adlı bir ders kitabı da yazmıştır. Royds, kontratına uygun olarak İstanbul'da beş ders yılı kalmış, Haziran 1947'de İngiltere'ye geri dönmüştür" (Günergun, Kadioğlu, 2011).

Wolfgang Gleissberg (1903-1986)

"E.F.Freundlich'e ilmî yardımcı olarak atanan Gleissberg, 1934 yılı başında İstanbul'da göreve başladı. Akademik hayatının en verimli yıllarını İstanbul'da geçirmiş ve tüm enerjisini, önce ilmî yardımcı, sonra kürsü direktörü olarak Astronomi Enstitüsü'nün gelişmesi için harcamıştır. Gleissberg, 1958 yılında, süresi biten sözleşmesinin uzatılmasını istememiş, 55 yaşında Almanya'ya dönmüştür" (Günergun ve Kadioğlu, 2011).

Paul Hindemith (1895-1963)

Hindemith, "Atatürk'ün, özel davetiyle 1935 yılında Türkiye'ye gelerek müzik eğitimine çok büyük katkılarda bulunmuştur. Ankara Devlet Konservatuarını ve Ankara Devlet Operasını kurmuş, müzik çalışmalarını düzenlemiş ve 1938'de İsviçre'ye gitmiştir".

Carl Ebert (1887-1980)

"1940 yılından itibaren 9 yıl boyunca anlaşmalı uzman olarak Türkiye'de kalmış, bu zamanlarda Devlet Konservatuarı Tiyatro Tatbikat Sahnesini yönetmiş, Ankara Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü'nün kuruluşuna büyük katkılar sağlamıştır".

E. Praetorius (1880-1946)

"Alman müzik tarihçisi, öğretmen ve orkestra şefi Ernst Praetorius, 1935 yılında Ankara'ya gelerek 1946'ya kadar Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının müzik direktörü oldu. Ayrıca birçok Türk bestecisini beste yapmaları için teşvik etti ve bunların prömiyerlerini yönetti" (https://tr.wikipedia.org/wiki/Ernst_Praetorius).

Eduard Zuckmayer (1890-1972)

1936'da Türkiye'ye gelerek, "Musiki Muallim Mektebinde piyano öğretmenliğine atanan Zuckmayer, bu görevi sırasında Türkiye'nin ilk madrigal korusu ve öğrenci orkestrasını kurarak yönetti; oda müziği çalışmalarını başlattı, kurumun kütüphanesini düzenledi; piyano dersi verdiği öğrencileriyle konserler düzenledi. 1938 yılında çalışmalarına Gazi Eğitim Enstitüsünde devam etti

ve ömrünün sonuna kadar piyano bölümü, orkestra, koro yöneticilikleri; oda müziği, müzik teorisi, müzik formları, açıklamalı müzik derslerinin öğretmenliğini ve bölüm başkanlığını sürdürdü".

Fritz Arndt (1885–1969),

1934 yılında İstanbul Üniversitesine katılan Arndt, "1934-1955 yılları arasında Kimya Enstitüsü müdürlüğü görevinde bulundu. İstanbul Üniversitesindeki üstün başarılarından dolayı şeref doktorasına layık görüldü, Türkiye'de modern inorganik ve organik kimya alanında eğitim verdi".

Richard von Mises (1883–1953)

1933 yılında Türkiye'ye gelen von Mises, İstanbul Üniversitesinde Uygulamalı Matematik dersleri verdi ve Matematik Enstitüsünün başkanlığını yaptı. 1939'da ABD'ye giderek görevini orada sürdürdü.

Ernst Eduard Hirsch (1902–1985)

"1933 yılında Türkiye'ye iltica eden Hirsch, bilimsel anlamda, Türk hukukunun her alanında önemli etkinliklerde bulunmuştur. Özellikle Medeni Kanun ile Ticaret Kanunu arasındaki ikilik bu bilim adamının katkılarıyla giderilmiştir. 1951 tarihli Atatürk Yasasının hazırlanmasını da sağlamış olup, 1953'de Almanya'ya dönmeden önce Ankara Üniversitesi Felsefe, Sosyoloji ve Hukuk Metodolojisi profesörü olarak görev yaptı". Birçok yakınının Auschwitz kampında kaybeden Hirsch, 1943 yılında Türk vatandaşı olmuştur.

Ernst Reuter (1889–1953)

1935 yılında Türkiye'ye gelen Reuter, Ankara'da İktisat Bakanlığında iktisat uzmanı olarak çalıştı. Daha sonra, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Okulunda dersler verdi. 1946'da ülkesine dönerek Berlin Belediye Başkanı oldu. Reuter'in önerisiyle Ankara Üniversitesinde 1953 yılında Siyasal Bilgiler Fakültesine bağlı olarak İskan ve Şehircilik Enstitüsü kurulmuştur.

Fritz Neumark (1900–1991)

Türkiye'de iktisat öğreniminin gelişmesinde önemli katkıları olan Neumark, 1936'da İstanbul Üniversitesinde öğretim üyeliğine başladı. Almanya'ya döndüğü 1952 yılına kadar çok sayıda Türkçe eser vermesine karşın, Türkçe öğrenmedi ve Türk kültürüne adapte olmadı (Ege ve Hagemann, 2012).

Çeşitli ülkelerden bilim insanları, *konferanslar vermek* için de Türkiye'ye gelmişlerdir. Örneğin; kendi ismiyle anılan Belirsizlik İlkesini bulan ve atom yapısı bilgisine katkılarından dolayı 1932 yılında Nobel Ödülü alan Alman Werner Heisenberg (1901-1976), "6-9, 13-14 Mart 1950 tarihlerinde saat 16'da Lalelideki Fizik Enstitüsü'nde Dalga sahalarının kuanta teorisindeki yeni inkişaf konusunda konferanslar vermiş ve ayrıca 10 Mart günü de aynı yerde saat 17'de Modern atom fiziğindeki felsefî esaslar konulu bir konuşma yapmıştır. Heisenberg, daha sonra Ankara'ya giderek, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin davetlisi olarak 15 Mart 1950'de DTCF salonunda saat 17'de Modern atom fiziğinin felsefî esasları konusunda bir konferans vermiştir".

"1944'de ABD'ne gönderilen ve nükleer silah üretmek üzere II. Dünya Savaşı sırasında ABD, Kanada, İngiltere tarafından başlatılan Manhattan Projesinde çalışan İngiliz fizikçi Thomas Edward

Allibone (1903-2003), 1951 yılında İngiliz Kültür Heyeti'nin daveti üzerine İstanbul'a gelerek üniversitelerde Nükleer Fizik konusunda konferanslar vermiştir".

Otto Hahn (1879-1968)

"Alman kimyacı Hahn, radyoaktivite ve radyokimya alanlarında öncü çalışmalar yapmış ve nükleer fisyonu keşfiyle 1944 yılında Nobel Kimya ödülü almıştır. 1951 yılında Max Planck Atom Araştırma Enstitüsü Başkanı olduğu dönemde Hahn, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi İkinci Kimya Enstitüsü Direktörlüğü tarafından davet edilmiş, Atom enerjisi ve atom parçalanması isimli konferans vermiştir. Konferanslar, seri halde İstanbul ve Ankara'da devam etmiştir" (Ata, 2013).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nazi zulmünden kaçan, Almanca konuşan bilim insanları ve sanatçılar, sığınmacı konumuna düşerek kovuldukları ülkelerden gidecek bir ülke arayışına girmişlerdir. Ulu önder Atatürk bu fırsatı değerlendirerek, Darülfünunun yerine kurulan İstanbul Üniversitesinin yeni akademik kadrosunun, mülteci bilim insanlarıyla desteklenmesini sağlamıştır. Bu bilim insanları sayesinde üniversitelerde yeni fakülteler, kürsüler ve enstitüler açılmış, kitaplar ve makaleler yazılmıştır. Ayrıca, gelişmeler sadece üniversite çatısıyla sınırlanmamış, değerli akademisyenlerin bürokrasi, belediye ve doğrudan kamusal alana yönelik çalışmaları ve projeleri hayata geçirilmiştir. Başka bir deyişle; Nazi Almanya'sından sürgün edilen akademisyenlerin desteği ile, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarının "üniversite reformunu gerçekleştirme" sağlanmıştır. Bu durum, bilimin evrenselliğinin bir örneği olarak düşünülebilir. Günümüzde bilimsel bilgi alışverişi, internet üzerinden yayınlanan makalelerle tüm dünyaya yayılsa da, bilim insanlarının bilgilerini farklı ülkelerdeki araştırmacılarla yüz yüze paylaşmaları farklı bir yarar sağlayacaktır. Çalışmada belirtilen bilim insanlarının öğrencilere tanıtılması, onların bu kişileri rol model olarak akademik hayata karşı ilgi duymasını sağlayabilecektir.

KAYNAKLAR

- Ata, K. (2013), İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesinde atom alimlerinin konferansları (1950-1955): W. Heisenberg, T. Allibone, O. Hahn. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 15 (1), 84-95.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Baytop, A. (2011). İstanbul Üniversitesi Eczacı Mektebinde (1933-1962) görev almış yabancı öğretim üyeleri. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 12 (2), 1-21.
- Ceylan, M. A. (2013). Türkiye coğrafyasına katkıda bulunan yabancı bilim adamları: E. Obst, T. H. Lefebvre ve E. Chaput. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, 2 (1), 311-351.
- Çelebi, N. (2003). Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ndeki mülteci profesörler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 259-272.
- Çimen, L. K. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 88-110.
- Demirbaş, M ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 363-382.
- Duman, R. (2006). Bilim ve bilgi. (<http://www.vda.org.tr/aylik-yazi/bilim-ve-bilgi/7>).
- Dursun, Y. (2009). Geçmişten bugüne Türkiye'nin bilim ve teknolojiye kat ettiği mesafe. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 36-69.
- Ege, R. ve Hagemann, H. (2012). The modernisation of the Turkish University after 1933: The contributions of refugees from Nazism. *The European Journal of the History of Economic Thought*, 19 (6), 944-975.

- Erdem, A. R. (2012). Atatürk'ün liderliğinde üniversite reformu: Yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi*, 4, 376-388.
- Erdoğan, H. ve Öz, E. (2017). Einstein'dan Türkiye'ye mektup. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 9, 220-231.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (28), 101-119.
- Günergun, F. ve Kadioğlu, S. (2011). Bilim insanlarının ülkelerarası yolculuğu: İstanbul Üniversitesi'nde dört yabancı astronom (1933-1958). *Osmanlı Bilim Araştırmaları*, 13 (1), 43-79.
- Kayadibi, F. (2006). Atatürk döneminde eğitim ve bilim alanında gelişmeler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 1-21.
- Namal, Y. (2012). Türkiye'de 1933-1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14-19.
- Reisman, A. (2007). Jewish Refugees from Nazism, Albert Einstein, and the modernization of higher education in Turkey (1933–1945). *Aleph*, 7, 253-281.
- Sofracı, İ. E. (2018). Nazi zulmünden kaçan Almanca konuşan mülteci bilim insanlarının iktisat ve maliye ilmine katkılarına bir bakış. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 22 (1), 93-106.
- Şen, F. (2012). Ay yıldız altında sürgün, Nazi yönetiminde Türkiye'ye kaçan Alman bilim adamları ve Ernst Reuter'in konumu. *Mülkiye*, 36 (275), 91-104.
- Wolff, S. (2004). Analysis of documents and records, E. V. Kardoff ve I. Steinke (Ed.) *A companion to qualitative research* içinde (s. 284-290). London: Sage Publications.
- <https://evrimagaci.org/albert-einsteindan-turkiye-cumhuriyetine-mektup-1933-4654>,(erişim tarihi:5.6.2019)
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Ernst_Praetorius, (erişim tarihi:5.6.2019)

ABSOLUTE AND PARTIAL SYNONYMS IN THE MEDICAL TERMINOLOGY OF ENGLISH, RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES

VENERA KHISAMOVA¹, LILIIA ABDULLINA²

ABSTRACT

The article “Absolute and partial synonyms in the medical terminology of the English, Russian and Tatar languages” addresses the problem of synonymy in the medical terminology of the three languages. Despite the fact that a number of requirements are put forward to the term, including monosemanticism, emotional and expressive neutrality, contextual independence, the different types of semantic relations are widely represented in the medical term system: synonymy, antonymy, polysemy, homonymy. The problem of the synonymy of terms, that is, the use of several special lexical units for naming one concept, continues to be one of the most important problems of terminology through present. Moreover, the synonymy in the medical terminology of genetically unrelated languages, in particular, English and Tatar languages, Russian and Tatar languages has not been studied in a comparative aspect to date. The study of synonymy in the medical terminology of the English, Russian and Tatar languages will determine the general qualities and specific features of synonymous relations in these languages, which helps to order the terms in English, Russian and Tatar languages, and students of medical faculties choose the most appropriate term when translating medical texts from one language to another, taking into account the specific features of national languages and their terminological systems. This article is devoted to the study of absolute and partial synonyms. A detailed classification of each of them is given. Particular attention is paid to the characteristics of synonyms, the sources of their origin. The authors, analyzing the medical terminology of three languages, also identify stylistic synonyms, although some scientists believe that there can be no stylistic synonyms in the terminology, since the language of science is not intended to achieve stylistic effects. This article is complemented by consideration of the semantic functions of synonyms which are substitution and detailing.

Keywords: medical terminology, synonymy, absolute synonyms, partial synonyms, stylistic synonyms, English language, Russian language, Tatar language.

¹ Dr. Venera Khisamova, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, hisamovaven@yandex.ru

² Liliia Abdullina, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, lilia-2591@mail.ru

INTRODUCTION

The study of medical terminology is one of the promising directions in modern science, since the vocabulary of languages, including national ones, is replenished by terminology.

The problem of the synonymy of terms, that is, the use of several special lexical units for naming one concept, continues to this day to be one of the most important problems of terminology.

Moreover, the synonymy in the medical terminology of genetically unrelated languages, in particular, English and Tatar languages, Russian and Tatar languages has not been studied in a comparative aspect to date.

The study of synonymy in the medical terminology of English, Russian and Tatar languages will determine the general qualities and specific features of synonymous relations in these languages, which helps order the terms in English, Russian and Tatar languages.

This paper is devoted to the study of absolute and partial synonyms in the medical terminology of English, Russian and Tatar languages. English is the international language of science, Russian is the national language of Russian people and is one of the most widely spoken languages in the world - the sixth among all languages of the world in terms of the total number of speakers and eighth in the number of people who speak it as their mother tongue, and the Tatar language is the second most common national language, and is the second one by the number of speakers in the Russian Federation. The study of absolute and partial synonyms is very important. This will help to choose the correct term when translating texts from one language to another, taking into account the peculiarities of the terminological systems of national languages, to replace the terms in the text if it has an absolute synonym.

THE PROBLEM OF SYNONYMY

Despite the fact that a number of requirements are put forward to the term, including monosemanticism, emotional and expressive neutrality, contextual independence, the different types of semantic relations are widely represented in the medical term system: synonymy, antonymy, polysemy, homonymy. In our article, we will discuss synonymy - semantic relations between terminological units, characterized by full or partial coincidence of meanings [Fedina, 2013, p. 96]. According to E.V. Smirnova, synonymy of terms is a type of semantic relations based on the ability of different terminological units to designate one special concept, expressing various additional signs of the concept, emotional or stylistic coloring, usability and cooccurrence with other terminological units [Smirnova, 2011, p. 190].

There are various origins of the formation of terms. In addition, in the process of development of the scientific field, various signs of the studied subjects and phenomena that underlie the formation of concepts are distinguished, systematized and ordered - all this leads to the origin of synonymous terms. The parallel development of the same field in different countries, the creation of author's terms are also a source of synonyms. The possibility of a double transfer of the concept can be considered as another source of synonymy: a word or phrase, information sharing in different languages, which is associated with specific national micro-term system as well as a lack of systematic efforts to limit the growth of synonyms [Shirokolobova, 2013, p. 128].

V.N. Yartseva identifies three approaches to the study of synonymy. In her opinion, when studying this semantic phenomenon, the focus is on: 1. Identity or similarity of meanings; 2. Logical equivalence, i.e. full or partial interchangeability in the text; 3. Estimated characterizing, stylistic properties of synonyms [Yartseva, 1998, p. 446].

E. A. Fedina notes that a partial semantic-notional characteristics of the units of language under study is a necessary feature of synonyms, which in turn becomes a reason for considering the interrelation between the correspondence of synonymy and interchangeability. At the same time, some researchers consider interchangeability to be a defining characteristics of synonymousness or non-synonymousness of linguistic units. For example, S. Ullman defines synonyms as words identical in meaning and interchangeable in any context [Ullman, 1970, p. 233]. Other linguists consider this position to be categorical and suggest the position according to which partial interchangeability of synonyms in certain contexts or types of contexts is allowed [Apresyan, 1995, p. 245-246]. Still others note that interchangeability is not a characteristics of synonymy, but its consequence [Yartseva, 1990, p. 27; Shendels, 1959, p. 87]. This position is due to the fact that synonyms, due to certain formal and semantic differences, may not always be able to be interchangeable, while words or expressions that are not synonymous can be interchangeable in a specific context. In other words, identifying synonymic relations between linguistic units, the possibility of using one word or language expression instead of another is considered, based on their semantic identity [Fedina, 2013, p. 94].

Identity is a crucial aspect in the study of synonyms. V.G. Semenova emphasizes that identity and synonymy are “dialectically contradictory unity: identity acts as the substantive, semantic side of synonymy, synonymy as the substantial, materially meaningful form of its existence” [Semenova, 2008, p. 214].

The problem of the synonymy of naming concepts and ideas for special and common vocabulary is not definitive. In common vocabulary, it has a positive meaning: synonyms are used to make speech colorful and they are one of the most expressive means of stylistic realization of the text. In this regard, the traditional and for lexicology problem of synonymy was developed not so much in the aspect of determining the degree of equivalence of potential substitutions, as in order to highlight differences and study stylistic functions of roughly equivalent means of expressing concepts.

In the common language complete equivalence of meaning is practically absent. This means that we are dealing with similar in meaning, but still different words. There are two types of synonyms: semantic synonyms, different shades of meaning, and stylistic synonyms that have a positive or negative color and belong to different style levels.

In the sphere of special vocabulary, the problem of equivalence of the meaning of words acquires a completely different character. On the one hand, scientific speech does not set a goal to achieve stylistic effects, it conveys information. Stylistic neutrality is one of the inherent properties, characteristics of the term, therefore, in the sphere of terminological lexis there are no stylistic synonyms. On the other hand, even an insignificant difference of similar words means that we are talking about two close, but at the same time different concepts and, therefore, different terms. If the terms call the same concept, then they, as a rule, are absolutely equivalent in meaning.

S.V. Grinev-Grinevich, considering synonymy in terminology, reveals some difficulties in using a generic term to denote relations, the meaning of which would include not only the relations of absolute and partial synonymy (for which the term synonymy is used), but also the equivalence of multilingual terms, which is widespread in medical terminology. For this phenomenon, he proposes to use the term "equivalence".

Equivalent terms are terms with the same or similar meaning used to denote a single concept. In accordance with the basic types of equivalence and modern tendencies of using terms, equivalent terms are divided into terms-synonyms (synonymous terms) - terms of the same language with the same or similar meaning (equivalent terms of the same language), e.g. *Eng. nearsightedness – shortsightedness, Rus. krovopodtek – siniak/ecchymosis, Tat. tartilu – qaymigu/sprain etc.* and equivalents - multilingual terms with the same or similar meaning (multilingual equivalent terms), e.g. *Eng. uterus – womb, Rus. dispnoe – odyshka/dyspnea, Tat. artralgiya – buinnar sizlau/arthritis etc.*

According to the degree of synonymity, which includes identity, proximity of denotation and the ability to replace each other, to neutralize opposing semantic features in the text, absolute synonyms – the ones with identical meaning and synonyms called conditional (relative) in Russian and Tatar languages - synonyms with a similar meaning used under certain conditions, as absolute synonyms, in the English-language scientific literature such synonyms are called partial, when only a limited part of a semantic sphere of related words coincides [Leah, 2010, p.15]. S.V. Grinev-Grinevich divides partial synonyms into quasi-synonyms, textual and multi-conceptual synonyms, absolute synonyms into variants and doublets. “Relative synonyms differ from absolute in that the latter (that is, absolute) are in all cases equivalent in the sense of use, that is, they replace each other, satisfying the principle of monosemy, but relative synonyms do not satisfy this principle, i.e. each of them is polysemous (they replace each other only in some cases)” [Korshunov, 1952, p. 1524].

ABSOLUTE SYNONYMS

Absolute synonyms are characterized by the absence of semantic differences, emotionally expressive and stylistic oppositions, as well as the ability to free interchange. For example, absolute terms-synonyms may be different in structure. One of the terms may be monolexic, the other – polylexic, e.g. *Eng. diplopia – double vision, poliomyelitis – infantile paralysis, quinsy – peritonsillar abscess, Rus. kardioverter – elektricheskii defibriliator serdtsa/cardioverter, parez – chastichnyi paralich/paresis, rinorragiia – nosovoe krovotechenie/nasal hemorrhage, Tat. gemofiliya – kan aguçanlik/haemophilia, işias – bil sizlau/ischias, migren’ – baş öyanäge/migraine etc.*

There are two types of absolute terms-synonyms: 1. variants - synonyms, obtained by variation of the term; 2. doublets - synonyms with different forms. In turn, the variants are divided into graphic, phonetic, phonetic-graphic, morphological, derivational, syntactic, morphological-syntactic types. Doublets can be asynchronical, different by chronological status, areal, different by distribution area, and multilingual, native and borrowing, borrowings from different languages.

For a detailed analysis of the absolute synonyms of English, Russian and Tatar languages in terms of comparison, we consider the comparison of absolute terminological synonyms based on the S.V. Grinev-Grinevich's classification and select the types are basic for medical terminology.

Variants

Variants:

1. graphic variants - variants that differ only in writing. Such variants are found in English, e.g. *Eng. labor - labour, leukaemia - leukemia, oedema - edema, etc.*
2. phonetic variants - variants that differ only in pronunciation, e.g. *Eng. growth - [grouθ], [grəuθ], etc.*
3. phonetic-graphic variants - variants differing only in pronunciation and variant spelling of identical lexemes, e.g. *Eng. estrogen - oestrogen, nocturia - nycturia, Rus. venopunktsiia – venepunktsiia/venipuncture, perikardiotomiia – perikardotomiia/pericardiotomy, arteriektomiia – arterektomiia/arteriectomy, gastroskhizis – gastroschizis/hologastroschisis, periangit – periangiit/periangitis etc.*; phonetic-graphic variants are rare in Tatar language, e.g., *mañgay – mañlay/forehead*. In Tatar language there can be borrowings from Russian language and terms formed with the help of the Greek-Latin term-elements.
4. derivational variants that differ only in derivational affixes, e.g. *Eng. faint - fainting, vomit - vomiting, cough - coughing, Rus. prirozhdenny – vrozhdennyi/congenital, vekoderzhatel' – vekouderzhivatel'/eye speculum, pripukhlost' – nabukhanie/swelling etc.*; or a model of formation with the identity of elements, e.g. Greek-Latin borrowings that have labile morphemes: *cardiomegaly – megalocardia, cardiogyography – angiocardiology, pyelonephritis – nephropyelitis, fibrolipoma – lipofibroma, etc.* In the medical terminology of the Tatar language, such original Tatar variants are not found.
5. syntax variants - variants differing in the syntactic model of formation are widely distributed in English and Russian, e.g. *Eng. intestinal activity – activity of intestine, urinary tract infection - infection of urinary tract, Rus. bol' v myshtsakh – myshechnaia bol'/muscle pain, tabletka dlia rastvora – rastvorimaia tabletka/soluble tablets, kischechno-rastvorimaia tabletka – tabletka s kischechno-rastvorimym pokrytiem/intestinal soluble tablet etc.*; In the medical terminology of the Tatar language, syntactic variants are rare. Unlike English and Russian, in Tatar language in such cases postpositions are used, e.g. *mikroskopik analiz – mikroskop yardäme belän eşlänä torğan analiz/minute analysis, yoqlatip dävalau – yoqi belän dävalau/sleep therapy etc.*
6. morphological-syntactic variants that can have many varieties, for example, elliptical variants — morphological-syntactic variants formed by an ellipsis (omitting one of the components) of a multi-component term without changing its meaning, e.g. *Eng. primary amenorrhea - amenorrhea, spinal cord - cord, scar tissue - scar, Rus. obolochka setchataia – setchatka/retina, obolochka rogovaia – rogovitsa/cornea, Tat. arteriyalar yalqinsinu – arteriit/arteriitis, vaq bronxlar avirui – bronxiolit/bronchiolitis etc.*; abbreviation variants - formed by composition of the initial letters of a multi-component term, e.g. *Eng. BP - blood pressure, CVS - cardiovascular system, MR – mitral regurgitation, Rus. ZhKT – zheludochno-kischechnyi trakt/gastro-intestinal tract, UZI –*

ul'trazvukovoe issledovanie/ultrasonography, ORVI – ostraia respiratornoia virusnaia infektsiia/acute respiratory viral infection, Tat. EEG – elektroentsefalografiya/electroencephalography, AB – arterial' basim/arterial tension UZI – ul'trataviş belän tikşerü/ultrasonography etc.; short and full variants, e.g., Eng. antiseptic devices – antiseptics, Rus. diureticheskie sredstva – diuretiki/diuretic agents, Tat. antibiotik darular – antibiotiklar/antibiotics etc.

Doublets

Doublets:

1. asynchronological doublets with different chronological status, e.g., *Eng. canine madness – rabies, mortification – gangrene, green sickness – chlorosis, Rus. vdush' – astma/asthma, zlatnitsa – zheltukha/jaundice, kamchiug – artrit/arthritis, Tat. kushbuğaz – zob/goitre, ğildau – buğaz/larynx, ziyandaş – epilepsiia/epilepsy etc.;*

2. multilingual doublets - doublets borrowed from different languages, e.g. *Eng. mandible – jaw, verruca – wart, erythrocytes – red blood cells, Rus. gemopatiia – bolezni krovi/hemopathy, liupus – volchanka/lupus, miasteniia – myshechnaia slabost'/myasthenia, Tat. parodontoz – teş qalqu/parodontosis, apteka – daruxanä/apothekary, miopiya – kürä qarau/myopia etc.* [Arash, Hossein, 2016, p. 83-86].

We can analyze the absolute synonyms in the sentences: e.g., *Eng. A fatigue or stress fracture* is due to repeated minor trauma, for example long distance marching or running [Glendinning et al., 2007, p. 40]. *Rus. Gerpetiformnyi dermatit (bolezni' Diuringa) I gemorragicheskii vaskulit iavliaiutsia bolee redkimi kozhnymi proiavleniami pishchevoi allergii. Gerpetiformnyi dermatit pishchevoi etiologii vstrechaetsia u detei v vozraste ot 1 goda do 7 let./Dermatitis herpetiformis (Duhring's disease) and acute vascular purpura are rarer skin evidence of alimentary allergy. Dermatitis herpetiformis is found in children at the age of 1 to 7 [Revyakina, 2000]. Tat. Suliş yullari tabibina alip barsalar, malayniñ koklyuştan (buma yutäl) cäfalanui bilgele bulğan./When they attended a pulmonologist, it turned out that boy was suffering whooping cough [Faizova, 2018].*

PARTIAL SYNONYMS.

Partial synonyms are also found in the medical terminology. These are terms with a non-identical, but similar meaning, which makes it possible to use them as equivalent under certain conditions. In turn, partial synonyms are divided into:

Quasi-synonyms

Quasi-synonyms - terms with a partially coinciding meaning, conditionally used as equivalent. We can consider the examples. In English, these are, for example, *occlusion – obstruction – congestion.*

Occlusion - 1. Blockage or closing off a vessel or passageway in the body, as in a clot occluding a blood vessels. 2. Manner in which the teeth in the opposing jaws meet in biting. **Obstruction** - blockage; something that blocks or prevents passage. **Congestion** – abnormal collection of blood or other fluid (e.g. mucus, bile), as in the lungs (pulmonary congestion).As can be seen from the definitions of these terms, they are not absolute synonyms, because their meanings have some

differences. But in some cases they can be interchangeable. For example, The anomalous left circumflex artery can be a risk for coronary stenosis or **obstruction** during transcatheter aortic valve replacement; however, the best procedural management has not been clarified. In the first patient, a coronary guidewire with balloon was placed before deploying a SAPIEN 3 transcatheter heart valve, as protection from the coronary **occlusion** or stenosis [Ujihira, 2019]. Nasal **congestion** or **obstruction** is one of the most frequent symptoms encountered in primary care and specialist clinics, and it is often the predominant symptom in upper respiratory tract disorders, such as allergic rhinitis, rhinosinusitis, nonallergic rhinitis, and nasal polyposis [Naclerio, 2010, p. 47]. In the following examples, these terms are not interchangeable. The most commonly associated ocular injuries were found to include chemical injury, conjunctivitis, blurred vision, and conjunctival **congestion** [Papp, 2019]. It is often asymptomatic but may cause local symptoms, such as dysphagia, dysphonia, and upper airway **obstruction** [Senthilraja, 2019]. We present a rare case of an ICA aneurysm recurrence despite treatment with ICA balloon **occlusion** [Usman, 2019]. We can consider the terms pristup – obostrenie/exacerbation – ataka/attack – pripadok/seizure – paroksizm/paroxysm. The term ‘pristup’ has several meanings: 1. Sudden short-term, usually repetitive, firmly time-limited painful condition (loss of consciousness, convulsions etc.), (syn. pripadok/ictus); 2. Acute onset of some symptoms, such as cough or seizure (syn. paroksizm/paroxysm); 3. A case of illness or an episode, often with a dramatic start (syn. ataka/attack); 4. Strengthening the clinical picture or crisis in the course of a disease, (syn. obostrenie/exacerbation). For example, Traditsionno pod astmaticheskim statusom (AS) ponimali episod tiazhelogo **obostreniia** BA, prodolozhaiushchiisia bolee 24 ch./Traditionally, asthmatic status (AS) was understood as an episode of severe bronchial asthma exacerbation lasting more than 24 hours. Odnako skorost’ razvitiia tiazhelogo **pristupa** ne mozhet sluzhit’ kriteriem ego videleniia iz gruppi astmaticheskikh atak, tak kak v ryade sluchaev tiazhelyi **pristup** BA mozhet razvivat’sia nastol’ko bystro, chto letal’nyi iskhod mozhet nastupit’ cherez neskol’ko chasov ili dazhe minut ot nachala pristupa./However, the speed of a severe attack cannot serve as a criterion for its separation from the group of asthmatic attacks, since in some cases a severe attack of bronchial asthma can develop so quickly that death may occur within a few hours or even minutes from the onset of an attack [Avdeev et al., 2000]. V isvestnom mnogotsentrovom issledovanii ‘Antigipertenzivnoe i lipidsnizhaiushchee lechenie dlia preduprezhdeniia serdechnykh **pristupov** (atak)’ provedeno sravnitel’noe nabliudenie za lecheniem 42000 patsientov v vozraste 55 let i starshe, imeiushchikh gipertonii i, po krainei mere, eshche odin faktor riska koronarnoi bolezni serdtsa /In the well-known multicenter study ‘Antihypertensive and lipid-lowering treatment for the prevention of heart attacks’, a comparative observation of the treatment of 42,000 patients aged 55 years and older with hypertension and at least one more risk factor for coronary heart disease was conducted [Britov et al. ., 2005]. In these sentences, the possibility of interchange of terms pristup – obostrenie/exacerbation, pristup – ataka/attack is shown. In the next sentence, for example, the term ‘pristup’ in the sense of paroksizm/paroxysm. For example, Tsel’ issledovaniia – pokazat’ vzaimosviaz’ stepeni tiazhesti khronicheskoi serdechnoi nedostatochnosti, vyrazhennosti, strukturno-funktsional’noi perestroiki organov-mishenei (serdtsa, pochek) s urovnem ChSS vo

vremia pristupa fibrillatsii predserdii/The purpose of the study was to show the relationship between the severity of chronic heart failure, the severity of the structural and functional restructuring of target organs (heart, kidneys) with heart rate during an atrial fibrillation paroxysm [Koziolova et al., 2019]. In the Tatar language, the term *öyanäk* can also be considered as an example. *Öyanäk* – 1. A sudden strengthening some disease, ailment; strengthening illness at times. Migraine. 2. Repetition of some state. 3. Seizure, epilepsy. For example, *Qotqaruçi añlatqança öyanäk* vaqıtında keşeneñ barlıq muskullari da yugari tonusta bula, şuña kürä teş qaznalığın açu ‘qotqaruçiniñ’ üzeneñ barmaqların yaralarğa yaqı avırını teşsez qaldırığa mömkin/ As the rescuer explains, during an seizure of epilepsy, all the muscles of a person have an increased tone, so unclenching the jaw can injure the ‘rescuer’s’ fingers or leave the patient without teeth. [Krivopatre, 2018]. In this sentence, the the term ‘*öyanäk*’ is used in the sense of ‘epilepsia’. In the following sentences, *öyanäk* cannot be substituted with *epilepsia*: *Baş avirtu öyanäklaren* bik avir kiçerüçän patsientlarga çir kisätü çaraların kiñräk külämdä ütäu täk’dim itelä./Patients with severe migraine headaches are offered more extensive preventive measures [Gyilem, 2016]. In this sentence, a synonym for the term ‘*öyanäk*’ is ‘*migren*’ moreover, it replaces the phrase ‘*ba avirtu öyanäklaren*’.

Textual synonyms

Textual synonyms are partial synonyms, one of which has a broader meaning, but is shorter and is used in the text to replace a long term in conditions that preclude an error in understanding, for example, Eng. **Blockage of the nasolacrimal duct** (dacryostenosis) can result from inadequate development of the nasolacrimal system at birth, a chronic nasal infection, severe or recurring eye infections, or fractures of the nasal or facial bones. **Blockage** can be partial or complete [Berzegova, 2008, p. 287]; Rus. **Vrozhdennaia tsitomegalovirusnaia infektsia** iavliaetsia odnoi iz naibolle chastykh vnutriutribnykh infektsii v mire I vstrechatsia v srednem u 0,2-2,5% zhivorozhdennykh, a v razvitykh stranakh - u 0,6-0,7% novorozhdennykh detei./Congenital cytomegalovirus infection is one of the most frequent intrauterine infections in the world and occurs on average in 0.2–2.5% of live births, and in developed countries - in 0.6–0.7% of newborns. Istochnikom **infektsii** dlia ploda pri etom prakticheski vseгда iavliaetsia mat’, perenosiaschaia TsMVI vo vremia beremennosti./The source of infection for the fetus is almost always the mother who carries CMVI during pregnancy [Zaplatnikov et al., 2018]; Tat. **Keşe papillomasi virusi** analıq muentıgında rak kilep çıgüğa çıganaq bulırğa mömkin./Human papilloma virus can be a source of cancer in the cervix. Vaktsinatsiya kalendarendä bu **viruska** karşı privivka iuk, şunlıktan ata-analar üsep kilüçe kızlarına üzläre belep vaktsinatsiia ütkärsä, iakhşırak bulır./There is no vaccination on the vaccination calendar for this virus, so it would be better if parents vaccinated young girls on their own [Garifullina, 2017].

Multi-conceptual synonyms

Multi-conceptual synonyms, terms that refer to the same denotate, which correspond to different concepts. In turn, they are subdivided into 1. Aspect - synonyms that reflect different aspects of the consideration of one denotation depending on different theories of scientific schools, different approaches and different classifications in which the same denotation can be considered simultaneously, for example, from Greek-Latin borrowings such synonyms are *fibrolipoma* -

lipofibroma, pyelonephritis - nephropylitis, etc.; Eng. *tumor – growth, hay fever - summer catarrh, adult tooth - double tooth, Rus. opukhol’ – novoobrazovanie/tumor, siniak – krovopodtek/ecchymosis, oprelost’ – pelenochnaia syp’/diaper rash, Tat. sari celek – söyak celege/bone marrow, analiq bizläre – kükäyleklär/ovary, qasiq büsere – qisilğan büser/inguinal hernia etc*; 2. Situational synonyms reflecting the functional difference due to the different situations in which the denotation is located. In most cases, such synonyms include international non-proprietary names (INN) (unique names of active ingredients of medicines recommended by the World Health Organization (WHO)) and trade names of medicines, e.g., *loratadine (INN) - claritin, lomilan, etc., amoxicillin (INN) - amossin, ecobol, etc.*

STYLISTIC SYNONYMS.

Analysis of medical terminology has shown that stylistic synonyms are also found in it. Regarding stylistic synonyms, the scientists' views differ: some argue that there are no stylistic synonyms in terminology, since terminology does not set itself the goal of achieving stylistic effects [Grinev-Grinevich, 2008, p. 104], others write that stylistic synonyms cannot be denied [Danilenko, 1977, p. 78]. For example, Eng. *amniotic fluid – waters, Rus. parotit – svinka/parotitis, Tat. aviru – xasta/disease etc.*

Such synonymous pairs can be scientific and scientific popular terms, e.g. Eng. *erythrocytes - red blood cells, patella - kneecap, Rus. liupus – volchanka/lupus, miasteniia – myshechnaia slabost’/myasthenia, dispnoe – odyshka/shortness of breath, Tat. laringit – tamaq ialkqinsinu/laryngitis, parodontoz – teşqalqu/parodontosis, miopiya – kürä qarau/myopia etc.*; scientific term and colloquial version, e.g. Eng. *amniotic fluid - waters, inhaler - puffer, bulla - blister, Rus. parotit – svinka/parotitis, tuberkulez – chakhotka/tuberculosis, potnitsa – prosianka/sweating fever, Tat. flyus – teş baqasi/dental periostitis, çaç – töq/hair, aviru – khasta/disease etc.*; the term and its euphemistic meaning, e.g., Eng. *death - big D, pulmonary tuberculosis - white plague, surgery – intervention, Rus. smert’ – letal’nyi iskhod/death, psikhicheskie bolezni – dushevnye zabolvaniia/mental diseases, ozhirenie – izbytochnyi ves/obesity, Tat. tuberkulez – tbs/ tuberculosis, raq – yaman şeş/cancer, chuqraq – qolaqqa saq/deaf etc.*; term and slang, e.g. Eng. *ictus - fits, acute appendicitis - pothole sign, endotracheal tube – snorkel, Rus. epidural’naia anestezii – epiduralka/epidural anesthesia, klinicheskaia smert’ – klinika/near death experience, mertsatel’naia aritmiia – mertsalka/atrial fibrillation etc.* In the Tatar language borrowings from the Russian language can be found. Stylistic synonyms perform certain functions. So, for example, E.A. Fedina notes that if one compares the scientific and popular science styles, can find distinctive and similar signs. The main distinctive feature of the scientific and scientific popular styles is a different addressee, specialist or non-specialist. The scientific style is aimed at transmitting accurate, reasoned consistent information for the specialists to master it, while the scientific popular style only introduces the reader to the scientific data in an accessible and significant form. Stylized marking (high, portrait, neutral, colloquial, slangy) is the most typical graduation of synonymic series, which can include a significant number of words [Fedina, 2017, p. 87]. According to W.E. Collinson, the classification of synonyms contains 9 digits:

- one word has a more general meaning than another;
- one word is more intense than another;
- one word is more emotional than another;
- one of the words may imply moral approval or condemnation;
- one word is more professional than another;
- one word is more literary than another;
- one word is more colloquial than another;
- one word has a more local or dialectal character than the other;
- one of the synonyms belongs to the children's speech [Collinson, 1939, p. 60].

FUNCTIONS OF SYNONYMS.

Synonyms help clarify a thought, avoid repeating words, and find the word that is most relevant in a particular speech situation [Fedina, 2017, p.88].

The most important semantic functions of synonyms in terminology are substitution and refinement [Yartseva, 1998, p. 446]. The essence of the substitution function is that synonyms are mutually replaced in a sentence or fragment of text. This function is peculiar, in most cases, for absolute synonyms (borrowed term - national term, full version - short version), *e.g. Eng. uterus - womb, antiseptic devices - antiseptics, Rus. insomnia – bessonitsa/insomnia, diureticheskie sredstva – diuretiki/diuretic agents, Tat. laringit – tamaq ialkqinsinu/laryngitis, antibiotik darular – antibiotiklar/antibiotics etc.* The clarification function consists in disclosing properties and various characteristic features of designated objects and reality phenomena (abbreviation and corresponding terminological phrase, eponym and term created by highlighting the classification attribute of a concept, *e.g. Eng. CVS - cardiovascular system, Erdheim's tumor – craniopharyngioma, Rus. ZhKT – zheludochno-kishechnyi trakt/gastrointestinal trakt, Kacha simptom – priznak khronicheskogo pankreatita/Katsch sign, Tat. AB – arterial' basim/arterial tension, Elanskiy isuli – yara infektsiyasen buldirmau isuli/method of prevention of wound infection etc.* [Danilenko, 1977, p.79]

CONCLUSION

Thus, in medical terminology of English, Russian and Tatar languages there are both absolute and partial synonyms. Absolute synonyms are interchangeable in any context, conditional synonyms replace each other only in some cases.

In English, Russian and Tatar languages, absolute synonyms often contain asynchronical and multilingual doublets morphological-syntactic variants.

Syntactic variants are also inherent in all three languages, but they are found relatively rarely in Tatar.

In English and Russian languages phonetic-graphic, word-formation variants are widespread. In the medical terminology of the Tatar language, word-building variants are not found, and among the terms we have examined, only one example of the phonetic-graphic variant was found.

Graphic, phonetic options are found only in the medical terminology of the English language.

In the medical terminology of the English, Russian and Tatar languages, there are also partial synonyms, which in turn are divided into quasi-synonyms, textual and multi-conceptual synonyms. As some scientists note, there can be no stylistic synonyms in the terminology, but, nevertheless, they are found in the medical terminology of the languages we are considering. The following pairs of stylistic synonyms can be distinguished in English, Russian and Tatar languages: scientific style – scientific popular style, scientific and colloquial style, scientific style - euphemism. In English and Russian, besides these styles, scientific style and slang stand out.

Synonyms perform certain functions. They help to avoid repeating words, use the term that is appropriate in each case. Semantic functions (in most cases, absolute synonyms) are substitution and refinement.

REFERENCES

- Avdeev, S.N., Chuchalin, A.G. (2000). Simpatomimetiki pri tyazhelom obostrenii bronhial'noj astmy. [Sympathomimetics for severe exacerbation of bronchial asthma]. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*: https://www.rmj.ru/articles/pulmonologiya/Simpatomimetiki_pri_tyazhelom_obostrenii_bronhialnoy_astmy/: 02.05.2019
- Apresyan, I.U.D. (1995). Izbrannye trudy. Tom II. Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. [Selectas. Volume II. Integral language description and systemic lexicograph], Moscow: SHkola "IAzyki russkoj kul'tury" Publ., 769.
- Arash Golandam Karim, Hosejn Golami (2016). Absolyutnye sinonimy v nauchnoj terminologii v russkom i persidskom yazyke v sopostavlenii. [Absolute synonyms in scientific terminology in Russian and Persian in comparison]. *Lingua mobilis*, 1 (54), 81-90.
- Bersegova, L.Yu. (2008). Different types of disease. Symptoms and treatment. Moscow: GEOTAR-Media, 320.
- Bol'shoj ehntsiklopedicheskiy slovar' meditsinskikh terminov. (2012). [Large Encyclopaedical Dictionary of Medical Terms] Ed. by Ulumbekov E.G., Moscow: GEOTAR-Media, 2263.
- Britov, A.N., Umetov, M.A. (2005). Arterial'naya gipertoniya pri metabolicheskom sindrome. Vozmozhnosti antigipertenzivnoj terapii. [Arterial hypertension in metabolic syndrome. Possibilities of antihypertensive therapy]. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*: https://www.rmj.ru/articles/obshchie-stati/Arterialnaya_gipertoniya_pri_metabolicheskom_sindrome_Vozmozhnosti_antigipertenzivnoj_terapii/: 02.05.2019.
- Collinson W. (1939). Comparative synonymics: some principles and illustrations. *Transactions of the philological society*, 19, 54-77.
- Danilenko V.P. (1977). Russkaya terminologiya - opyt lingvisticheskogo opisaniya. [Russian Terminology - the experience of linguistic description], Moscow: "Nauka", 248.
- Faizova, F. (2018). Buma yutäl nänilär çire genä tügel. [Not only children have whooping cough]. *Älmät tañnari = Sunrises of Almet*: <http://almet-rt.ru/news/slamtlek-sagynda/buma-yutl-nnilr-chire-gen-tgel>: 02.05.2019.
- Fedina, E.G. (2017). K probleme sinonimii v medicinskoj terminologii. [To the problem of synonymy in medical terminology]. *Vestnik TGPU = TSPU Bulletin*, 6 (183), 85-90.
- Fedina, E.A. (2013). Sinonimicheskie otnosheniya v nemeckoj medicinskoj terminologii. [Synonymous relations in German medical terminology]: thesis in Candidate Degree in Philology Sciences: 10.02.04, Irkutsk, 199.
- Garifullina, G. (2017), Belgech: Analik muentiginda yaman şeşne buldirmiy kalu mömkin. [One can prevent cervical cancer]. *IT. Intertat*: <https://intertat.tatar/society/belgech-analyk-muentygynda-yaman-sheshne-buldyrmyy-kalum-mkin/>: 03.05.2019.
- Garipova, F.Kh. (2015). Sinonimy v meditsinskoj terminologii bashkirskogo i turetskogo yazykov. [Synonyms in medical terminology of the Bashkir and Turkish languages]. *Filologiya i chelovek = Philology and man*, 3, 153-163.
- Glendinning, Eric H., (2007). Howard Ron Professional English in use. Medicine, Cambridge: Cambridge University Press, 176.
- Grinev-Grinevich, S.V. (2008). Terminovedenie [Terminology studies], Moscow: "Academia" Publ., 303.
- Insult: säbäbe häm simptomnary. (2016). [Causes and symptoms of stroke]. *Gyilem*: <http://giylem.tatar/archives/1112>: 02.05.2019.

- Khisamova, V.N. (2011). Vzaimosvyaz' ehtnokul'turnykh komponentov tatarskogo i anglijskogo yazykov v podgotovke professional'nykh perevodchikov v vuze. [The relationship of the ethnocultural components of the Tatar and English languages in the education of professional translators at the university]. *Kazanskij pedagogičeskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 1, 68-72.
- Korshunov S. I. (1952). Sinonimy v tekhnicheskoj terminologii. [Synonyms in technical terminology]. *Izvestiya AN SSSR. Otdelenie tekhnicheskikh nauk = Academy of Sciences of the USSR. Department of Technical Sciences*, Moscow, 10, 1524.
- Koziolova, N.A., Mironova, S.V., Polyanskaya, E.A. (2019). Sostoyanie organov-mishenei u bol'nykh khronicheskoy serdechnoy nedostatochnost'iu i persistiruiushchei formoi fibrillatsii predserdii v zavisimosti ot chastoty serdechnykh sokrashchenii vo vremia paroksizma. [The state of target organs in patients with chronic heart failure and a persistent form of atrial fibrillation depending on the heart rate during paroxysm]. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*: https://www.rmj.ru/articles/kardiologiya/Sostoyanie_organov-misheney_u_bolnykh_hronicheskoy_serdechnoy_nedostatochnostyy: 28.06.2019.
- Krivopatra, E. (2018). Berençe yardäm kürsätkändä 8 xata: epileptiklarniñ avizin kaerirğa yaramiy, yöräk öyanägenñän validol birü tiela, iserekkä "aşığış yardäm" çaqiriğa kiräkmi. [8 mistakes in first aid: you can't open the mouth of epileptics, it is forbidden to give validol in case of a heart attack, one does not need to call an ambulance for 'drunk']. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*, 2018. Available at: <https://intertat.tatar/society/berenche-yard-m-k-rs-tk-nd-8-khata-epileptiklarny-avyzyn-kaeryrğa-yaramyy-y-r-k-yan-genn-n-validol-b/>: 02.05.2019.
- Leah, C. (2010). Theoretical accounts upon synonymy. *Studii si Cercetari de Onomastica si Lexicologie*, 3.
- LES - Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. (1990). [LED - Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Ed. by V.N. IArtseva, Moscow: Sov. Enciklopediya Publ., 685.
- Meditsinskij rusko-tatarskij tolkovyj slovar'(2003). [Medical Russian-Tatar Defining Dictionary]. Ed. by Gimadeev M.M., Kazan: Magarif, 559.
- Motchenko, I.V. (2001). Osnovnye tendentsii v formirovanii anglijskoj meditsinskoj terminologii [Main trends in the formation of English medical terminology]: thesis in Candidate Degree in Philology Sciences: 10.02.04, Moscow, 215.
- Naclerio, R.M., Bachert, C., Baraniuk, J.N. (2010). Pathophysiology of nasal congestion *International Journal of General Medicine*, 3, 47-57.
- Papp, A.M., Justin, G.A., Vernau, C.T., Aden, J.K., Fitzqerald, B.M., Kraus, G.P., Leqault, G.L. (2010). Perioperative Corneal Abrasions After Nonocular Surgery: A Systematic Review. PubMed: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31033698>: 01.05.2019. DOI: 10.1097/ICO.0000000000001972
- Revyakina, V.A. (2002). Obschie principy diagnostiki i lecheniya pishchevoj allergii u detej. [General principles for the diagnosis and treatment of food allergies in children]. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*: https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Obschie_principy_diagnostiki_i_lecheniya_pischevoy_allergii_u_detey/: 03.05.2019.
- Safullina, F.S. (1999). Tatar teleneñ lexicologiyäse. [Lexicology of Tatar Language], Kazan, 266.
- SHendels, E. O. (1959). Ponyatie grammaticheskoy sinonimii. [The concept of grammatical synonymy]. *NDVSH. Filologicheskie nauki = Scientific reports of higher education, Philology*, 1, 68-82.
- Senthilraja, M., Rajan, R., Kapoor, N., Paul, T.V., Cherian, K.E. (2019). An uncommon cause of dysphagia. PubMed: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31041293> : 01.05.2019). DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_2_19.
- SHirokolobova, A.G. (2013). Terminologicheskaya sinonimiya na primere russkikh i anglijskikh terminov dambostroeniya. [Terminological synonymy on the example of Russian and English terms of defense wall construction]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki = Questions of cognitive linguistics*, 3 (36), 127-131.
- Semenova, V.G. (2008). Problema tozhdestva i sinonimiya. [The problem of identity and synonymy]. *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A.P. Chekhova. Special'nyj vypusk = Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. Special issue*, 2, 202-216.
- Senichkina, E.P. (2016). Slovar' ehvfemizmov russkogo yazyka. [Dictionary of Russian euphemisms], Moscow: Science, 460.
- Smirnova, E.V. (2011). Sinonimiya v sovremennoj meditsinskoj terminologii i ee leksikografirovanie (na primere anglo-russkikh slovarej). [Synonymy in modern medical terminology and its lexicography (based on the English-Russian dictionaries)]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova = Bulletin of KSU named after N. Nekrasov*, 2, 190-194.
- Slovar' sinonimov russkogo yazyka. (2011). [Dictionary of Synonyms of the Russian Language]. Ed. by Babenko L.G., Moscow: Astrel, AST, 688.
- Tatar leksikologiyase: üç tomda. (2015). [Lexicology of the Tatar language in 3 volumes]. Proj. executive M.Z. Zakiev. Ed. By G.R. Galiullina, Kazan: TähSI Publ., V. I, 352.

- Tatarskaya grammatika v 3-h tomah. Tom 2. (1993) [Tatar grammar in 3 volumes. Volume 2]. Ed by Zakieva M.Z., Kazan: Tatarskoe Knizhnoe Izdatel'stvo Publ., 393.
- Ujihira, K., Raval, A.N., Wolff, M.R., Osaki, S. (2019). Transcatheter aortic valve replacement in patients with anomalous left circumflex coronary artery. PubMed: 2019: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31021012>: 01.05.2019. DOI: 10.1111/jocs.14059
- Ullman, S (1970) Semanticheskie universalii. [Semantic universals]. *Novoe v lingvistike = New in linguistics*, Moscow: Progress Publ., V.5, 250-299.
- Usman, M, Critchley, G, Koumellis, P, Poitelea, M. (2019). Interval growth in an ICA bifurcation aneurysm treated with balloon occlusion, and possible contribution of vasa vasorum hypertrophy. PubMed: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31035805>: 01.05.2019). DOI: 10.1080/02688697.2019.1594690
- YArceva, V.N., Arutyunova N.D., Vinogradov V.A., Gak V.G., Stepanov YU.S. et al. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie. [Great encyclopedic dictionary. Linguistics]. Ed. by V.N. IArtseva. 2 ed. Moscow: Nauchnoe izdatel'stvo "Bol'shaya nauchnaya enciklopediya" Publ., 1998. 687 p.
- YUsupov, A.F. (2014). Stilistika i kultura rechi tatarskogo yazyka. Konspekt lekcij. [The style and culture of speech of the Tatar language. Lecture notes], Kazan: KFU Publ., 94.
- Zaplatnikov A.L., SHahgil'dyan V.I., Podzolkova N.M., Efimov M.S., SHipulina O.YU., Karaseva L.N., Podkopaev, V.N., Domanova, E.A., Dement'ev, A.A., CHabaidze, ZH.L. (2018) Vozmoghno li predupredit' posledstviya vrozhdennoj citomegalovirusnoj infekcii? (vzglyad akushera-ginekologa, infekcionista i neonatologa). [Is it possible to prevent the consequences of congenital cytomegalovirus infection? (view of obstetrician-gynecologist, infectiologist and neonatologist)]. *Russkij meditsinskij zhurnal = Russian Medical Journal*: https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Vozmogno_li_predupredity_posledstviya_vroghdennoj_citomegalovirusnoj_infekcii_vzglyad_akushera-ginekologa_infekcionista_i_neonatologa/: 03.05.2019.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE YABANCI OKULLARIN DİNİ VE KÜLTÜREL FAALİYETLERİ (KAMUOYUNDA BÜYÜK YANKI UYANDIRAN BURSA AMERİKAN KIZ KOLEJİ'NDEKİ 'TANASSUR HADİSESİ' ÖRNEĞİNDE)

MUSTAFA EKİNCİKLİ¹, YASEMIN IŞIK²

ABSTRACT

Religious and Cultural Activities of Foreign Schools in the Early Republic Period (In the Case of the 'Tanassur Incident' at the American Girls' College in Bursa, which aroused Great Repercussions in the Public Opinion). "The news about four Turkish girls from Bursa American Girls' College Students accepted Christianity and changed their religions," which was published in the *Cumhuriyet Newspaper* for the first time on 22 January 1928, aroused a great repercussions in the new Turkish state, which had undergone a major change, and was met severe reaction by the public opinion for weeks. After the "Tanassur Incident", the American Girls' College of Bursa was closed on 30 January 1928 by the decision of the Council of Ministers. The details that discussed in Bursa Magistrates' Court about the religious and cultural activities of the College, and its insidious policy, have led to debates throughout the country. After *Cumhuriyet Newspaper*, many newspapers, especially *Vakit Newspaper*, *The New York Times* have allocated large space in the columns related to the incident. Associated Press correspondent Priscillo, American Ambassador Joseph C. Mr. Grew, American Board's Istanbul official, American State Department, American Women's Organizations, church circles, Turkish Foreign Minister Tevfik Rüştü Bey, the Medical Student Society and important names from medical students participated in the discussions. In his unnamed article titled "The Tanassur Incident" in *Hayat Mecmuası*, which was published as the voice of the new Turkish state between 2 December 1926 and 5 May 1930; in his article titled "The Tanassur Incident", the chief writer *Mehmet Emin Erişirgil*, in two articles of *Köprülüzade Mehmet Fuat*; It is discussed whether the incident is a sign of the cultural crisis and why an American school is located in Bursa in our most Turkish city. The magazine also reported that according to the *Litereri Daycest Magazine* published in 1925, the American missionaries' activities in Turkey were attributed to the name 'Untitled Christianity Ideal', followed by religious and cultural activities in schools. The authors emphasized that the Incident should be considered not only as a matter of Islam, but also more importantly as a national issue in the form of getting out of Turkishness. The aim of this study is to analyze all public opinion debates about the "Tanassur Incident" and to clarify the religious, cultural activities of foreign schools during the early republican period.

Keywords: Foreign Schools, Tanassur Incident, Bursa American Girls' College.

¹ Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye, mustafa.ekincikli@hbv.edu.tr

² Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye, yasemin_261@hotmail.com

ÖZET

İlk defa 22 Ocak 1928 tarihinde **Cumhuriyet Gazetesi**'nde çıkan "Bursa Amerikan Kız Koleji Öğrencilerinden 4 Türk Kızının Hıristiyanlığı kabul ederek din değiştirdiğine dair haber", önemli bir değişimden geçen yeni Türk Devleti'nde büyük yankı uyandırmış; kamuoyunda haftalarca şiddetli bir tepkiyle karşılanmıştır. "Tanassur Hadisesi"nin ardından Bursa Amerikan Kız Koleji, Bakanlar Kurulu Kararıyla 30 Ocak 1928 tarihinde kapatılmıştır. Bursa Sulh Ceza Mahkemesi'nde Kolejin dini ve kültürel faaliyetleri, sinsice yürüttüğü politika üzerine görüşülen detaylar, ülke genelinde tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur. **Cumhuriyet Gazetesi**'nden sonra pek çok gazete; özellikle **Vakit Gazetesi**, **The New York Times** hadiseye sütunlarında geniş yer ayırmıştır. **Associated Press** muhabiri Priscillo, Amerikan Büyükelçisi Joseph C. Grew, Amerikan Board'ın İstanbul yetkilisi, Amerikan Dışişleri Bakanlığı, Amerikan Kadın Örgütleri, kilise çevreleri, Türk Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey, Tıp Talebe Cemiyeti ve Tıp öğrencilerinden önemli isimler tartışmalara katılmıştır. 2 Aralık 1926- 5 Mayıs 1930 tarihleri arasında (146 sayı) yeni Türk Devletinin sesi olarak yayımlanan **Hayat Mecmuası**'nda da "Tanassur Hadisesi" başlığıyla isimsiz makalede; başyazar **Mehmet Emin Erişirgil**'in makalesinde, **Köprülüzade Mehmet Fuat**'ın iki makalesinde; olayın "kültür buhranı"nın işareti olup olmadığı, en Türk şehrimiz Bursa'da neden bir Amerikan Okulu'nun bulunduğu tartışılmıştır. Dergide ayrıca 1925 yılında çıkan **Litereri Daycest Dergisi** tarafından Amerikan misyonerlerinin Türkiye'deki faaliyetlerine verdikleri isim; 'Adsız Hıristiyanlık İdeali' olarak işlendiği; okullarda bu idealin takip edildiği, dini ve kültürel faaliyetlerin yürütüldüğü haberi verilmiştir. Yazarlar, hadisenin sadece Müslümanlıktan değil; daha da önemlisi Türklükten çıkmak şeklinde millî bir mesele olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmanın amacı '**Tanassur Hadisesi**'ne ilişkin kamuoyundaki tüm tartışmaların analizini yaparak Erken Cumhuriyet döneminde yabancı okulların dini, kültürel faaliyetlerini açıklığa kavuşturmak.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Okullar, Tanassur Hadisesi, Bursa Amerikan Kız Koleji.

GİRİŞ

Cumhuriyet Gazetesi'nin 22 Ocak 1928 tarihinde, "Şayan-ı Hayret Bir Hadise: Bursa Amerikan Mektebinde Kızlarımız Tanassur mu Ettiriliyor?" başlıklı, Kolej'deki 4 Türk kızının Hıristiyanlığı kabul ederek din değiştirdiğine dair haber o dönemin kamuoyunda bomba etkisi yaratmıştır. Dönemin gazete ve dergileri, ileri gelen aydınları, devlet adamları bu Hadiseyi haftalarca konu edinerek dikkate değer tespit ve tenkitlerde bulunmuşlardır. Daha çok taze olan İnkılabın değerlerini toplumda yerleştirme; haklılığını tüm dünyaya anlatma çabasında olan Türk Devleti'nde '*Tanassur Hadisesi*'nin, öyle birkaç çocuğumuzun basit bir gençlik hevesi şeklinde değerlendirilmesi çok da mümkün olmamış; Hadise ilginç, şiddetli tartışmalara sebebiyet vermiştir. Bursa Amerikan Kız Koleji'nin misyonerlik davası; Tanassur Hadisesi (Hıristiyanlaştırma olayı) üzerine alevlenen bu tartışmaların analizi yapıldığında şu başlıkları sıralamak mümkündür: '*Batılılaşma algısı, Batılılaşmanın sınırları ve Batı değerlerinin aktarımı, bu süreçte yaşanan yabancılaştırma, kimlik bunalımı, kültürel yozlaşma, eğitim düzenimizin zaafı, millî hayatla ve laik sistemle çatışan misyonerlik faaliyetleri, yeni Türk Devleti'nin dış dünyaya-yabancı okullara karşı duruşu*' gibi.

Tartışma başlıklarından anlaşılmaktadır ki Bursa Amerikan Kız Koleji'ndeki Tanassur Hadisesi, erken Cumhuriyet döneminin kültürel değişim politikası ve millî eğitim felsefesi doğrultusunda yabancı okulların denetimi politikasını doğru değerlendirme yönünde önemli bir örnek olay olma

özelliği taşımaktadır. Yabancı okulların eğitim sistemimize yenilikler kazandırdığı bir gerçektir; ancak Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet dönemine Türk gençlerini kültürel anlamda olumsuz etkilemeleri ve gençlikte değerler karmaşasının yaşanmasına neden olmaları Türk kamuoyunda daha etkili olmuştur. Dolayısıyla konunun bu öneminden hareketle araştırmada Tanassur Hadisesi, tarihî süreç de göz önünde bulundurularak çok yönlü bir biçimde değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca Erken Cumhuriyet döneminin en önemli fikir dergisi olan *Hayat Mecmuası*'ndaki kültürel boyutla ilgili tartışmalar da detaylı olarak incelenmiştir.

YABANCI OKULLAR

Osmanlı Devleti'nde üç çeşit özel öğretim kurumu bulunmaktadır: Müslümanlar tarafından kurulan, Gayrimüslim azınlık cemaatleri tarafından kurulan, yabancılar tarafından kurulan özel öğretim kurumları (Koçak 1985: 485). Yabancı okul denildiğinde Osmanlı Devleti'nde Amerika, İngiltere, Almanya, Avusturya, İtalya, Fransa, Rusya, İran gibi yabancı devletler tarafından açılan okullar anlaşılmalıdır (Yıldız 2011: 11; Yıldız 2016: 97; Sezer 2014: 12-13).

Yabancı okullar Osmanlı ülkesinde misyoner çalışmalar ile başlamıştır. 1500'lü yıllarda ilk açılan okullar tamamen papaz okulu mahiyetindedir ve 1700'lü yıllarda İngiltere ve Fransa etkin bir misyonerlik faaliyeti yürütmüştür. 1800'lü yıllarda da misyonerlik faaliyetleri artmıştır. Amaç faaliyet gösterilen bölgenin Hıristiyanlaştırılması, bölgedeki ayrılıkların tetiklenmesi olmuştur (Yıldırım 2011: 11). Osmanlı Devleti'nin neredeyse tamamına yakın bir kısmında faaliyet gösteren yabancı okullar, devletin hassas sorunu olan "azınlıklar" konusu ile yakından ilgilenmiştir. Kültür kurumları olarak bu okullar, dini propagandayla birlikte azınlık grupları denetimleri altına alarak Osmanlı Devleti'nin parçalanması halinde belirli bölgeler üzerinde hak iddia edebilme politikalarının birer aracı olmuşlardır (Koçak 1985: 488).

Yabancı okulların sayısı Osmanlı Devleti'nin çöküşe geçmesiyle artmış ve zamanla okulların açılışında devletin hiçbir rolü ve etkisi olmamıştır (Büyükkarcı 2001: 44). Tanzimat ve Islahat Fermanı, kapitülasyonlar ile elde edilen haklar sonucunda faaliyetlerini arttırma fırsatı bulan misyonerlerin birçok okulu ruhsatsız ve denetimsiz faaliyette bulunmuştur. Karşılıklılık ilkesine riayet edilmeden tek taraflı olarak ekonomik, sosyal, kültürel, adli ve idari vb. konularda Osmanlı Devleti'nde yabancılara kapitülasyon adı altında verilen ayrıcalıklar zaman geçtikçe ülkenin aleyhine işlemiştir. Fransa, İtalya ve Avusturya Katolik topluluğun; Amerika ve İngiltere Protestan grupların; Ruslar ise Ortodoksların koruyuculuğuna soyunarak Osmanlı topraklarını bir bakıma dini görünüşlü mücadele sahası olarak kullanmıştır (Sezer 2014: 10; Büyükkarcı 2001: 44).

Osmanlı Devleti 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile yabancı okulların öncelikle yönetimine ve programına, ders kitaplarına müdahaleyi 129. Madde ile sağlamıştır. Ancak bu maddeye rağmen yabancı okulların sayısında artış olmuştur. Nizamname sonrası azınlık ve yabancı okulların dini, siyasi, kültürel faaliyetlerini denetlemek amacıyla kurulan *Müfettişliklere* rağmen sayıları artan yabancı okullar, devletin okul yönetimi ve programına müdahalesinin dışında faaliyet gösterebilmiştir. Nizamname, okullar üzerinde tam bir denetim sağlayamadığı gibi bu meseleyi belirli bir düzene de sokamamıştır (Turan 2002: 31; Büyükkarcı 2001: 44; Yıldız 2011: 12; Yıldırım 2011: 12-13; Koçak 1985: 486-488). 1890'larda yabancı okullar teftiş edilip tespitler hakkında

rapor hazırlanmasına rağmen izin alınmadan okullar açılmaya devam etmiştir (Polat Haydaroğlu 1993: 18 vd; Turan 2002: 31).¹

1900'lü yıllara gelindiğinde Osmanlı Devleti artık misyoner teşkilatlar ve bunlara bağlı ya da ilişkili yabancı okullar ile adeta ahtapot gibi sarılmış duruma gelmiştir. Anadolu ve Avrupa Türkiye'si topraklarında "9 misyoner kuruluşu toplamda 35 istasyon, 296 uç istasyonda 255 misyoner, 115 yerli yardımcı eleman, 16.472 üye ve 42.649 sempaticizana sahip idiler. Protestanların 392 ilkokul, ortaokul ve kolejde toplam 25.611 öğrencileri; 29 hastane ve dispanserde 126.885 hastaları vardı." Suriye ve Filistin bölgelerinde ise "24 Protestan kuruluşuna bağlı 354 misyoner, 57 istasyon ve 204 uç istasyonda 665 yerli yardımcı, 3.462 mensup ve 7.932 kişilik sempaticizan ile çalışıyordu. Bu misyonerlere ait 186 ilkokul, ortaokul ve kolejde toplam 16.773 öğrencileri, 42 hastanede ise 201.135 hastaları vardı." (Turan 2002: 31-32).

İttihat Terakki iktidarı, 20 Ağustos 1915'te *Mekâtib-i Husûsiye Talimatnamesini* (Özel Okullar Yönetmeliği) çıkararak yabancı okulları disiplin altına almak istemiştir. Yabancı okul açmak resmî izne tabi tutulmuştur. Zaten I. Dünya Savaşı döneminde yabancı okulların neredeyse tamamı kapandığından alınan tedbirleri fiilen uygulamak mümkün olamamıştır. Savaşın Osmanlı Devleti'nin yenik çıkması üzerine uygulamalar sonuçsuz kalmış; Mondros Mütarekesi'nden sonra kapanan yabancı okullar tekrar açılmaya başlamıştır (Turan 2002: 31; Yıldırım 2011: 17-18; Büyükkarcı 2001: 44; Koçak 1985: 489-490; Sezer 2014: 16-17).

Milli Mücadele döneminde yabancı okulların faaliyetleri açık bir şekilde zarar verici olmuştur. Bazı yabancı okulların ülkedeki azınlıklara ve bazı işgalci güçlere destek verdikleri gözlenmiştir. Özellikle Antep, Maraş ve Merzifon'daki Amerikan kolejlerinin olumsuz faaliyetleri bu kurumların hiç de masum olmadığını gözler önüne sermiştir.² Okullar Rumların ve Ermenilerin hesabına çalışmış³; kendi devletlerinin Türkiye'yi parçalamak için dayanacakları kültürel ve ekonomik ortamı hazırlamaya çabalamıştır. *Hakimiyet-i Milliye* Gazetesinin yazdığına göre, Mart 1921'de Anadolu'daki tüm yabancı okullar kapatılmıştır (Akyüz 2006: 321-323; Ergün 1997: 20; Yıldız 2011: 13; Yıldız 2016: 99; Yıldırım 2011: 18-19; Sezer 2014: 18-20; Turan 2002: 34-35).

¹ Bu yıllarda yabancı devletlere bağlı okulların sayısı şu hale gelmiştir: "ABD-465, İngiliz-83, Fransız-72, Rus-44, İtalyan-24, Alman-7, Avusturya-7, Bulgar-212, Yunan-3, İran-3" (Ertuğrul 2005: 203).

² Merzifon Amerikan Koleji'nin açıkça Pontus Rumlarına destek verdiğini Mustafa Kemal *Nutuk*'ta aktarmaktadır. Bir de 12 Şubat 1921 tarihinde okulun Müslüman-Türk öğretmenlerinden Zeki Ketani'nin öldürülmesi, aramalarda ihanetin belgelerle ortaya konması sonucu kapatılan Kolej, "fesat ocağı" olarak nitelendirilmiştir. O dönem İsmet İnönü de 1920 yılında TBMM'de yaptığı konuşmada bu Amerikan Kolejlerinin zararlı faaliyetlerine dikkat çekmiştir (Sezer 2014: 18-21).

³ Osmanlı Devleti'nde faaliyet gösteren en büyük Protestan misyoner kuruluşu olan American Board'un Dış İşleri sorumlusu J. Barton, Ermeni tehcirinden sonra Amerika'da kurulan *Ermenilere Yardım Örgütü*'nün başına geçmiştir. Ayrıca tehcir olayının Batı kamuoyuna olduğundan çok farklı yansıtılmasında bazı misyonerlerin önemli ölçüde rolü olmuştur (Turan 2002: 33).

Mustafa Kemal Atatürk, daha 15 Temmuz 1921 tarihinde İstiklal Savaşımız sürerken cepheden gelerek düzenlediği Maarif Kongresi'nde milli eğitim politikasının ilkelerini iletmiş; eğitim programlarının yabancı fikirlerden uzak hazırlanmasını istemiştir: “*Millî bir eğitim programından bahsederken, eski devrin bütün hurafelerinden sıyrılmış, Doğudan ve Batıdan gelen yabancı etkilerden uzak ve millî karakterimizle orantılı bir kültür kastediyorum. Millî dehamızın gelişmesi ancak böyle bir kültür ile mümkündür*” (Akyüz 2006: 320-321; Yıldız 2011: 13; Yıldız 2016: 99; Yıldırım 2011: 20-53; Sezer 2014: 27; Turan 2002: 46-47).

Lozan Antlaşması'ndan sonra Türk Devleti, yabancı okullar konusunda titizlikle davranmış; okulların iç yönetimine müdahale edebilmiştir (Yıldırım 2011: 57-123; Büyükkarcı 2001: 44; Koçak 1985: 491). *Lozan mektupları* olarak tanınan anlaşmalara göre Türk Hükümeti İngiliz, Fransız ve İtalyan kurumlarının 30 Ekim 1914'ten evvelki varlıklarını 1931 yılına kadarki süre için tanımıştır. Bu tarihten sonra da kanuna aykırı davranmayan okulların varlığına dokunulmamış; bunlar Türk İç Hukukuna tabi hale getirilmiştir. Amerika ile de Lozan'da varılan 6 Ağustos 1923 tarihli anlaşma gereği Amerikan kurumlarının varlığı ayrıca tanınmıştır (Sezer 2014: 22-23; Turan 2002:36-37; Yıldırım 2011: 57-133).

Mustafa Kemal Atatürk'ün ülkedeki farklı isimler altında faaliyet gösteren bütün eğitim ve öğretim kurumlarının denetimini sağladığı *Tevhîd-i Tedrisât Kanunu* 3 Mart 1924 tarihinde ilan edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti öncelikle kendi iç okullarında düzenleme yapmış; bununla birlikte yabancı okulların denetimini de sağlamıştır. 1924'ten itibaren dini propaganda yapmaları yasaklanan yabancı okullar 1926'da daha sıkı bir denetim altına alınmıştır. 22 Mart 1926 tarihli *Maarif Teşkilatına Dair Kanun* ile bütün okulların derecelendirilmesi ve açılma izin ve işlemlerinin Maarif Vekâlet'ine bağlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca *23 Mart 1931 tarihli Kanun* ile Türk çocuklarının ilk tahsillerini Türk mekteplerinde yapmaları zorunlu kılınmıştır. Bir de 1935 yılında yayımlanan *Yabancı Okullar Yönergesi* ile yabancı okullarda okutulacak olan Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin okutulmuş tarzı, Türk öğretmenlerin kurullara girebilmesi, tatil günleri ve bu okullarda okutulacak Türkçe olmayan kitapların Bakanlıkça oluşturulacak bir komisyonda incelenmesi hükümleri getirilmiştir. Bu kanun ve talimatnamelerin yanında 1924, 1925 ve 1926 yıllarında yayımlanan tamim ve diğer kanunlar sayesinde okullar “*fiziki yapı, personel ve yönetim özellikleri, dini ve kültürel faaliyetler, eğitim programları, ders kitapları*” bakımından devlet kontrolüne alınabilmiştir. Zararlı faaliyet gösterenler cezalandırılmış; alınan kararlara uymayan çok sayıda okul da kapatılmıştır (Akyüz 2006: 374-375; Ergün 1997: 66-73; Yıldız 2016: 100; Yıldırım 2011: 133-164; Sezer 2014: 30-49; Turan 2002: 48-49).

Atatürk döneminde hazırlanan tüm talimatname ve genelgeler çerçevesinde 1965 yılında çıkarılan *625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu*, yabancı okullarla ilgili her şeyi Millî Eğitim Bakanlığı'nın onayına bağlamıştır. Böylece bu tarihe kadar talimatnamelerle yönetilen yabancı okulların hukuki durumlarının düzenlenmesi Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile sağlanmıştır (Akyüz 2006: 376; Sezer 2014: 37).

AMERİKAN OKULLARI VE MİSYONERLİK FAALİYETLERİ

16. yüzyıldan itibaren Hıristiyan inancını vaaz etmek ve ayinleri yönetmek yetkileriyle donatılmış olarak çevreye gönderilen insanlara “misyoner” (*din yaymaya çalışan papaz*); yetiştirilen din adamlarının çevreye gönderilmesine de “misyon” denilmektedir. Kendi din ve mezheplerini farklı inançlara sahip insanlara benimsetmek amacıyla dünyaya yayılan misyonerler “*din, kültür ve dillerini*” yayma hedeflerini gerçekleştirmek için çeşitli yolları denemiş; “*okul, matbaa (basın-yayın faaliyetleri), hastane, dispanser*” gibi kurumları araç olarak kullanmıştır. Osmanlı topraklarında açılan yabancı okulların birçoğu misyonerlere aittir (Sezer 2014: 11-12; Turan 2002: 29; Yıldız 2016: 21-24).

Osmanlı Devleti’nde kurulan yabancı öğretim kurumlarının en eskileri Katolik Okullarıdır ve bu okulların faaliyete geçişinden sonra Protestan Okulları da Osmanlı Devleti’nde yerleşmeye başlamıştır. “*Misyonerlik faaliyetleri açısından Türkiye, Asya’nın anahtarı*” olarak görülmüştür. Misyonerler 19. yüzyıl Türkiye’sini bir “*İncil Ülkesi*” olarak tanımlamıştır. 19. yüzyıl boyunca Türk-Amerikan ticari ilişkilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan Amerikalı misyonerler diğer bazı devletler gibi eğitim seferberliğini kendi çıkarlarına uygun bir biçimde kullanmıştır. Protestanlık eğitimi öngören misyoner okulları zaman içerisinde dini eğitimi de bırakmadan *laik öğretim* yapan Kolejlere ‘*high scholl*’lara dönüştürülmüştür (Büyükkarcı 2001: 12-14; Kocabaşoğlu 1985: 495; Turan 2002: 6; Yıldız 2016: 23).

Amerika Birleşik Devletleri’nin dışa dönük misyonerlik örgütü olan “*American Board of Commisioners for Foreign Missions*” (ABCFM), dünya genelinde bir örgüt olmuş ve Osmanlı Devleti’nin topraklarını da programına alarak buralara misyonerlerini göndermiştir. Amerikan Board misyoner teşkilatı tüm Anadolu’ya yayılan Amerikan Okullarını desteklemiştir. Tanassur Hadisesinin yaşandığı Bursa Amerikan Kız Koleji de bu teşkilat tarafından desteklenmiş; Kolejin faaliyetleri kayıt altına alınarak merkeze sunulmuştur. Amerikan misyonerler sadece kendi okullarıyla değil; misyonlarının gereği olarak Ermeni, Rum gibi azınlıkların eğitimiyle de yakından ilgilenmiş, siyaseten onların lehinde hareket etmiştir (Yıldız 2011: 14-15; Yıldız 2016: 29-58/100-102; Büyükkarcı 2001:14; Kocabaşoğlu 1985: 495-496).

American Board olarak anılan örgütün (ABCFM) yanında Osmanlı topraklarında faaliyette bulunan ABD’nin dini kurumları arasında “*American Bible Society*”, “*The Near East Relief*” teşkilatı ile “*YMCA (Young Men’s Christian Association-Hıristiyan Genç Erkekler Cemiyeti)*” ve “*YWCA ((Young Women’s Christian Association-Hıristiyan Genç Kadınlar Cemiyeti)*” kuruluşları da önemli yer tutmuştur (Sezer 2014: 12). Amerikan misyonerler Osmanlı topraklarını dört misyon bölgesine ayırmıştır: *Avrupa, Batı, Doğu ve Merkezî Türkiye Misyonları*. Bu bölgelerde misyonerler amaçlarına ulaşmak için araç olarak kullandıkları eğitim öğretim kurumları olan okullarının sayısını giderek artırmıştır (Sezer 2014: 79-80; Yıldız 2016: 102-106).

I. Dünya Savaşı’nın başladığı tarihte ABD’nin Osmanlı topraklarında 9 hastanesi, 426 okulu ve toplamda 25.000 öğrencisi bulunmaktadır. Mustafa Kemal, 1922’de Amerikan mekteplerinin hiçbirisinin açılmasına ruhsat vermemiş, yeni okul açılmasını yasaklamıştır. Mevcut olanlar devam edebilmiş; Lozan sonrası anlaşmalar yapılsa da çeşitli sebeplerle öğrenci sayısı düşen okullar, kurallara uymayan okullar kapatılmıştır (Sezer 2014: 80-81; Kocabaşoğlu 1985: 497-498; Yıldız

2016: 178). Dolayısıyla Erken Cumhuriyet dönemindeki Amerikan Okullarının sayısı yıldan yıla farklılık göstermektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Amerikan okulu sayısı 11 iken; 1938 yılında bu sayı 6'ya düşmüştür (Sezer 2014: 82; Yıldırım 2011: 170-171).¹ Tanassur Hadisesinin ortaya çıktığı 1928 yılında Türkiye'de 10'u American Board'a bağlı 12 Amerikan okulu vardır. Gedikpaşa, Merzifon ve Adana Kız Okulları ortaokul; diğerleri lise seviyesinde eğitim kurumlarıdır (Uçar 2017: 13).

Genel olarak Amerikan misyoner faaliyetlerinin; özel olarak da Amerikan okullarının Osmanlı Devleti'nin toplumsal hayatında birtakım etkileri olmuştur. Bu okullardan yetişen gençler ülkenin daha çok iş ve ticaret hayatında görev almıştır. Yabancı dil eğitimi başarılı bir biçimde verilmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde de sonraki dönemlere de taşınan Amerikan eğitim sisteminin etkileri dikkat çekmektedir. Örneğin 1925 yılında Türkiye'ye çağrılan John Dewey (1859-1952), eğitim ve öğretime ilişkin düşünceleri ve hazırladığı raporla Türk eğitim tarihinde çok etkili olmuş, önemli bir isimdir (Kocabaşoğlu 1985: 499-500). "*Pragmatizm felsefesi, hayata dönük eğitim, iş eğitimi ve meslek eğitimi, kırsal kesim eğitimi vb.*" gibi pek çok alanda Dewey'in eğitim sistemimize katkısı olmuştur.

Bu etkilere rağmen diğer pek çok yabancı okul gibi Amerikan okullarının da Cumhuriyet'ten önceki ve Cumhuriyetten sonra da faaliyetleri pek olumlu olmamış; misyonlarına uygun olmuştur. Sadece Cumhuriyetle birlikte denetimleri daha kolay hale getirilmiş ve daha önce de vurgulandığı gibi sayıları giderek azalmıştır. Amerikan Okullarının yeni Türk Devleti'nin değişim sürecine, politikalarına paralel olarak hareket ettiklerini iddia edenlerin (Stone 2011: 19-20)² aksine; şunu

¹ 1923-1938 yılları arasında faaliyet göstermiş olan ABD okulları şunlardır:

- İstanbul Robert Kolej
- İstanbul Arnavutköy Kız Koleji
- İstanbul Gedikpaşa Karma Okulu
- İstanbul Üsküdar Amerikan Kız Koleji
- İzmir Göztepe Amerikan Kız Koleji
- İzmir Uluslararası Kolej
- Tarsus Amerikan Erkek Koleji
- Talas Amerikan Erkek Okulu
- Adana Kız Okulu
- Merzifon Kız Hayat Okulu
- Bursa Amerikan Kız Koleji.

Bu okulların dışında 1928 öncesi Türkiye'de Amerikalılara ait 3 farklı eğitim kurumunun daha varlığı bilinmektedir: -Amiral Bristol Hastanesi Ebe Hemşire Okulu, -Amerikan Lisan Dershanesi, -İstanbul Misyonerlik (Din) Okulu (Uçar 2017: 25-27).

² Frank Andrews Stone, 1953-1966 yılları arasında Tarsus Amerikan Koleji'nde görev yapmış bir öğretmendir ve Anadolu'da kurulmuş olan Amerikan okullarının tarihçesini ele aldığı "*Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi Anadolu'da Amerikan Misyoner Okulları*" isimli eserinde Amerikan okullarının Anadolu'da ABD'deki

rahatlıkla söyleyebiliriz ki bu okulların çoğu Türk çocuklarına dini tesir ve telkinlerde bulunmuş, kendi kültürünü empoze etmeye çalışarak Türkiye Cumhuriyeti'nin milli kültür politikasına aykırı davranmıştır. Başta Türk toplumunu “millî, laik ve modern” bir yapıya kavuşturmak amacıyla olan Mustafa Kemal Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticileri bu meselede gerekli tedbirleri almayı başarmıştır.

Misyoner okullarının büyük bir kısmı kapanmış, misyonerler uygun bir çalışma zemini bulamadıkları için ülkelerine geri dönmüştür. Misyonerlik kaynaklarında Türkiye'deki 1923-1961 yılları arasındaki dönem kendi faaliyetleri açısından karanlık dönem olarak adlandırılmıştır (Turan 2002: 12). Tüm bu olumsuzluklara rağmen yüzyıllık bir oluşumu bırakıp gitmek istemeyen ve mücadelesini din propagandası yoluyla olmasa da yaşam biçimini benimsetme (*İsimsiz Hıristiyanlık*) yoluyla sürdürebileceğini düşünen Board yönetimi, 11 Eylül 1924'te Türkiye misyonunu devam ettirme kararı almıştır. Bursa Amerikan Kız Koleji de 1928'e kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Altun 2003: S-113).

BURSA AMERİKAN KIZ KOLEJİ VE TANASSUR HADİSESİ

Amerikan Board Teşkilatı'nın önemle takip ettiği ve uzun süre ayakta kalmayı başaran kuruluşu Bursa Amerikan Kız Koleji, Kolejde yaşanan Tanassur Hadisesinin (Hıristiyanlaşma) 1928 yılı başlarında ortaya çıkmasıyla bir anda Türk kamuoyunun odak noktası olmuştur.

Dönemin gazete ve dergileri, önemli aydınları tarafından dikkate değer tespit ve tenkitlerde bulunulan Tanassur Hadisesi, “*laik bir ülkede dini faaliyetlerinin; özellikle de millî hayatla çatışan misyonerlik faaliyetlerinin nasıl sürdürülebileceği konusunda çok ilginç tartışmalara sebep olmuştur*” (Uçar 2017: 9). Bakanlığın Hadiseyi mahkemeye taşıması ise Türk-Amerikan ilişkilerinde sertleşmeye neden olmuştur (Ergün 1997:73).

Yatılı bir okul olarak kurulan, bir ara yetimhane bir ara da hapisane olarak kullanılan Bursa Amerikan Kız Koleji, misyoner Bayan Rapleye'nin Bursa'ya gelmesiyle resmen 1876 yılında kurulmuştur. Ahmed Zühdü Paşa'nın Raporu'na ekli okullar listesinde; “*Vilâyeti: Hüdavendigâr, Livası ve kazası: Bursa, Mektebin ismi: Amerikan İdadisi, Tarihi küşâdı: 1292 (1876), Ruhsat-ı resmîyesi 1380 (1892), Ta'biyeti: Amerika, Mikdar-ı şakirdan: Zükûr:, İnas: 45*” şeklinde gösterilen Kolej, Amerikalı misyoner Richardson tarafından her yönden desteklenmiştir. Okulun ruhsatı Mistır Baldwin adınadır ve Kayabaşındaki gündüzlü geceli mektep de Hocaalizade Mahallesinde bulunan okula taşınmıştır. 1880 yılında 20 öğrencisi olan okul, 1884 yılında bu sayıyı 47'ye yükseltmiş; verdiği modern eğitimle 1900'lü yılların başından itibaren de seçkin eğitim

okullaşma hareketlerine paralel olarak doğal bir eğitim politikası uyguladıklarını ve asla Hıristiyanlık propagandası yapılmadan akademi hüviyetinde çalıştıklarını, Cumhuriyet sonrasında da Türk çocuklarını kucaklayarak yeni hükümetin politikalarına hazırladıklarını, çağın yükselen değerlerine göre eğitim verdiklerini savunmaktadır.

kurumları arasına girmiştir. Ancak öğrencilerin Protestanlaşması için her türlü çabanın harcandığı okulda Osmanlı Devleti'nin denetimler yaptığı raporlardan anlaşılmaktadır. 1913 yılında öğrenci sayısı 210 olan okulda 1918 yılına kadar esirler kalmış (70 İngiliz esir kalmıştır); 1920 yılı ve sonrasında da faaliyetler sürmüştür. American Board yayın organı *The Missionary Herald*'e göre; 1923 yılında 38'i Türk toplam 47 öğrenci bulunan okulda bu sayı 1924'te 120'ye çıkmıştır. 1926'da 195'e çıkan öğrenci sayısı 1927'de tekrar 120'ye düşmüştür (Büyükkarcı 2001: 25; Çetin 1983: 210-219; Sezer 2014: 71; Yıldız 2016:171-181; Yıldırım 2011: 171-172; Uçar 2017: 45).

1928 yılında "*American Board*"un Türkiye sorumlusu Papaz Fred F. Goodsell ve eşidir. O dönem Bursa'daki eğitim faaliyetlerinin koordinasyonunu misyonerler adına Amerika'nın en aktif kadın misyonerlik cemiyetlerinden birisi olan "*YWCA*" (*Hıristiyan Genç Kadınlar Cemiyeti*) yürütmüştür. YWCA, Türkiye'de daha çok Amerikan okullarında okuyan kızlara yönelik Protestanlaştırma faaliyetlerini yürütmüştür. Bursa Amerikan Kız Koleji'nin en önemli ve aktif öğretmenlerinden Miss Edith F. Parsons, bu cemiyetin önde gelen misyonerlerindedir. Kolej, misyonerler arasındaki birçok yazışmada "*Miss Parsons'in mekânı*" olarak şifrelenmiştir. Resmî olarak okul müdiresi Miss Jeannie L. Jillson'dur ki American Board'un Bursa'daki tüm eğitim ve yardım faaliyetlerinden sorumlu isimdir. Miss Jillson ve Miss Edith F. Parsons YWCA temsilcisi olarak Kolej'in bütün sorumluluklarını üzerlerine almıştır. Miss Margaret Hinman, Miss Mary Word, Amerikalı Edith F. Sanderson ve İngiliz Lucille Elizabeth Day Kolejde görev yapan misyoner öğretmenlerdir. İçlerinde Beden Eğitimi öğretmeni *Miss Sanderson*'ın çok özel bir yeri vardır. Amerikalılarda "*ruhları kazanma eğitimi*"; yani *misyonerlik eğitiminin* sorumlusu beden eğitimi öğretmenleridir; dolayısıyla Sanderson Kolejde başrollerde olmuştur.¹ Okulun Yönetmelik gereği Türkçe olarak okutulan derslerinde görevli öğretmenleri ise önemli isimlerdir: Niyazi Kemal, Muhtar Şevket, Mümtaz ve Necati Beyler, Huriye (Öniz Baha) Hanım. İlkokul kısmında İngilizce öğretmenliğini de Behice Hanım yapmıştır (Uçar 2017: 13-44; Sezer 2014: 71).

Aslında Tanassur Hadisesinin 1928 yılında patlak vermesinden önce Kolej'in misyonerlik faaliyetleri peşinde olduğunu kanıtlar nitelikte olaylar yaşanmıştır:

- 3 Rebi'ülevvel 1329'da (04.03.1911) Okulda İslam çocukları için Perşembe akşamları yapılan "Kuran" dersleri kaldırılarak onun yerine İncil'den metinler okutulmuş, Protestanlık faaliyetleri arttırılmıştır. Bunun üzerine Osmanlı Devleti tahkikat yaptırmıştır (Yıldız 2016: 176).
- *Cumhuriyet Gazetesi*'nde 24 Eylül 1925'te imzasız olarak yayımlanan (muhtemelen Yunus Nadi'nin yazdığı) "*Dikkat Edelim, Bir Veriyorlar; Fakat Bin Alıyorlar: Unutulan Bir Tekke: Genç Hıristiyanlar Cemiyeti*" başlıklı yazıda sessizce işini yürüten Bursa

¹ Bursa'da YWCA örgütünün vazgeçilmez kabul edilen 3 temel eğitim alanı; *ruhî, ahlâkî* eğitimle birlikte *fizikî* eğitim-beden eğitimidir. Karakter oluşturma düzeyinde en önemli aşamalardan biri beden eğitimi kurslarıdır. Dolayısıyla en aktif öğretmenler bu kurslarda görevlendirilmiştir (Uçar 2017:42-43).

Amerikan Koleji'nde 1923'ten itibaren her yıl düzenli olarak Noel kutlamalarının yapıldığı ve Noel Gecesi ayınlarına, Noel Yortusuna Türk çocuklarının da katıldığı, dualara, hediyeleşmelere büyük bir neşeyle iştirak ettikleri haber verilmiştir. Hükümetin bir an önce bu meseleyle ilgili tedbir alması ve Amerikalı misyonerlerin Anadolu'da kütüphaneler, kulüpler açmak; Türk gençlerini Amerika'ya yollamak gibi emelleriyle ilgili uyanması gerektiği vurgulanmıştır (Uçar 2017: 48).

- 1924 sonlarında Bursa Amerikan Kız Koleji'nde sıkıntılı bir olay daha yaşanmıştır. Amerikalıların da bulunduğu şükran gününde Goodsell'in kendisine övgü dolu sözleri üzerine Kolej'in öğretmenlerinden *Arslan Kemal Bey*, heyecanla “*Türklere medeniyeti Amerikalıların öğrettiğini ve Türklerin hayvan-eşek gibi olduklarını*” söyleme terbiyesizliğinde bulunmuştur. Bu haber Bursa kamuoyunda *Ertuğrul ve Yoldaş Gazeteleri* aracılığıyla çok şiddetli bir tartışma ortamı yaratmıştır. Bunun üzerine Amerikan misyonerler Kolej'in öğrencilerinden bazı isimleri seçerek (Nemika, Seniha, Nevin, Rühet, Fahriye, Safiye Tahsin gibi) Arslan Bey'in böyle sözleri hiç sarf etmediğine dair imzalı mektuplarını alıp yayımlatmıştır. Bu kızlardan ikisinin; *Nemika* ve *Seniha*'nın Tanassur Hadisesine karışanlar arasında olması da dikkat çekicidir. Öğretmen *Behiye* ile 10. sınıf öğrencileri *Pakize (Tarzi)*, *Kâmuran* ve *Sabiha* da Arslan Kemal Bey lehine ilan vermiştir. 3 Ocak 1925'te Maarif Müfettişi Necip (Aksoy) Bey tarafından Kolejde bir soruşturma yapılmış; öğretmen ve öğrencilerin ifadeleri alınmıştır (Uçar 2017: 54-55).
- Bursa Amerikan Kolejinde dini telkin ve zorlama sadece öğrencilere yönelik olmamış; misyonerler tarafından dini telkine maruz kalan Kolej'in 13 yıllık öğretmeni Behice Hanım, bu zorlamaya boyun eğmeyince 1927'nin Haziran ayında işinden olmuştur. Hatta okuldaki dinsel propagandadan rahatsız olan Museviler de çocuklarını okuldan almıştır (Tozlu 1991: 282-283; Yıldırım 2011: 173; Yıldız 2016: 180).

Tanassur Hadisesi, 1927 yılının muhtemelen Kasım ayının sonlarında Bursa Amerikan Kız Koleji'ndeki Müslüman üç (daha sonra bunların dört olduğu anlaşılmıştır) öğrencinin Amerikalı öğretmen Miss Edith Sanderson'un etkisiyle Hıristiyan oldukları olaydır. Olay genellikle “*Tanassur Hadisesi*” (*Hıristiyanlaşma*) olarak anılmaktadır. Hadise Hıristiyan olan öğrencilerin, duygularını ve olayların gelişimini hatıra defterlerine yazmalarından ve bu defterlerin arkadaşları tarafından bulunması üzerine ortaya çıkmıştır. Hadise basına yansımış ve 22 Ocak 1928 günlü ve daha sonraki tarihli gazetelerde yer almıştır (Armaoğlu 1997: 12; Yıldırım 2011: 172).

Bursa Amerikan Kız Koleji'nde dört Türk öğrencinin Hıristiyanlığa geçtiğine dair ilk haber, 22 Ocak 1928'de *Cumhuriyet Gazetesi*'nde “*Şayan-ı Hayret Bir Hadise: Bursa Amerikan Mektebinde Kızlarımız Tanassur mu Ettiriliyor?*” başlığıyla çıkmıştır. Bu habere göre Kayabaşı mevkiindeki küçük okulda müfettişlere ve Türk hocalara gösterilenin dışında “*tetkike şayan*” bazı hadiseler meydana gelmektedir. İddiaya göre 4 Türk öğrenci tanassur ettirilmiş; yani Hıristiyanlığa geçirilmiştir. Bu öğrenciler sabahları erkenden Amerikalı öğretmenlerin refakatinde dağlara tepelere çıkıp esrarengiz şekilde ortadan yok olmakta ve akşam yemeğe oturmadan önce hızlı hızlı bazı dualar okumaktadır (Altun 2003: S-113). Yine 22 Ocak 1928 tarihli *Vakit Gazetesi*,

başyazısında Hadiseyi “*Cumhuriyete ihanet derecesinde bir cürüm*” şeklinde özetlemiştir (Yıldırım 2011: 172).

Amerika'nın Türkiye Cumhuriyeti nezdindeki ilk Büyükelçisi Joseph C. Grew¹ de Tanassur Hadisesi'ni 22 Ocak 1928 tarihiyle hâtıra defterine not almıştır. Grew, “*Associated Press*” muhabiri Priscilla Ring'in kendisine ziyarete gelerek olayı haber verdiğini ve bu hikâyeyi *Associated Press*'e telgrafla bildirip bildiremeyeceğini sorduğunu kaydetmiştir. Grew, Ring'den Board'ın Türkiye Misyon sekreteri Goodsell ile görüşmesini istediğini de notlarında ifade etmektedir. Aktarıma göre Kolejdeki kız öğrenciler öğretmenleri Edith Sanderson'a hayranlık duymuşlar ve onun mutluluğuna özenerek Hıristiyanlığın iyi bir inanç olduğuna karar vermişlerdir. Goodsell de bu öğrencilerin Hıristiyan olma haberine oldukça sevinmiştir; zaten Board görevlisi olarak amacı da budur. Öğrencileri kıskanan arkadaşları bunların yataklarının altında sakladıkları hatıra defterlerini çıkararak Maarif yetkililerine teslim etmiş; onlar da defterleri Türkçeye tercüme ettirerek Ankara'daki Maarif Vekâletine göndermiştir. Böylece soruşturma açılmıştır. Grew, günlüğüne “*Bana öyle geliyor ki Bursa Koleji kapanacak*” notunu da düşmüştür. Çektiği telgrafta Hadiseyi oldukça masummuş gibi gösteren Grew'ın Maarif Vekili Necati Bey'den çekindiği anlaşılmaktadır. Çünkü Necati Bey² bu işlerde son derece kararlı bir tutum izlemiş isimdir (Grew 1999: 68-68; Yıldırım 2011: 173-175; Yıldız 2016: 181-182; Uçar 2017: 263-265).

Hadise Amerikan basınında da geniş yer bulmuştur. Muhabir Miss Ring, *The New York Times*'da 23 Ocak 1928 tarihli haberinde kısaca olayı anlatarak Grew'ın tavsiyesine uymuş; American Board'un yetkilisi Goodsell'in Hadiseyle ilgili “*yeni Türkiye Cumhuriyeti hükümetinin Bursa'daki Tanassur Hadisesini tatminkâr bir şekilde sonuçlandıracağına inandıklarına; Okulun kanunlara uyuyor olmasından dolayı sıkıntı olamayacağına, soruşturma açılmasının doğal bir süreç olduğuna*” ilişkin düşüncelerini nakletmiştir (Uçar 2017: 265; Altun 2003: S-113).

Hadisenin sadece basit bir tanassur meselesi olmadığı detaylar ortaya çıktıktan sonra anlaşılmıştır. Kolej, birçok yönden kanunlara ve genelgelere aykırı davranmış; adeta “*ABD kültür yayılmacılığının ileri karakolu gibi kullanılmıştır*”. Bir köşesinde Amerikan bayrağı asılı olan Kolejde, bilgisine başvurulmuş kadın öğretmenlerden birisi müdire hakkında; “*müdiremiz aynı zamanda konsolosluk vazifesi de yapar*” demiştir (Güngör 1999: 32; Yıldırım 2011: 175).

¹ Joseph C. Grew; 18 Eylül 1927 günü İstanbul'a gelmiş ve 12 Ekim 1927 günü de Ankara'da güven mektubunu Atatürk'e sunarak göreve başlamıştır (Armaoğlu 1997: 3).

² Bursa Amerikan Koleji'nin kapatıldığı dönemde Maarif Vekili olan Mustafa Necati Bey, yabancı okullarla özel ilgilenmiş bir isimdir. Yabancı okullarda okutulacak ders kitapları için komisyon kurdu muştur. Bu kitaplarda Türk Tarih ve Coğrafyasına ait yanlış bilgi bulunmasına dikkat edilmesini istemiştir. Türkiye toprakları üzerinde başka milletlerin hayalî iddialarını ifade eden, ima eden tek bir kelimenin bile bu kitaplarda bulunmasına izin vermemiştir. Yabancı okullara karşı tutumu hep açık ve net olmuştur (Yıldız 2016: 183-184).

23 Ocak 1928 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*, Hıristiyan yapılan “*Madelet, Nemika ve Seniha Kâmrân*” isimindeki hanımların Pazar günü öğretmenleriyle birlikte Protestan kilisesine gittiklerini; Amerikan bayraklarına sarılarak Hıristiyanlaşmalarını sanki bayram havasında kutladıklarını haber vermiştir. Kolejdeki öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: Protestan, tarafsız, Protestan propagandasına aleyhtar. Hadiseyi Kolej öğrencilerinden İzmirli Vedia Hanım ihbar etmiştir (Güngör 1999: 32-33; Yıldırım 2011: 175-176; Altun 2003: S-113). Tanassur ettirilen kızların Amerikan bayraklarına sarılı kutlama yapması, Bursa Amerikan Kız Koleji’nin misyonerlere hizmet ettiğinin açık göstergesidir. Board’a hizmet eden Kolej’in maksadının sadece öğrencileri protestanlaştırmak değil; aslında Amerikanlaştırmak olduğu aşikardır.

24 Ocak 1928 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*’nde “*Bursa’daki Hadise*” isimli yazıda Maarif Vekili Necati Bey’in Tanassur Hadisesiyle bizzat ilgilendiği, telgrafla sürekli olayı soruşturup bilgi almaya çalıştığı vurgulanmıştır (Yıldız 2016: 182).

26 Ocak 1928 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*’nde Hadise, “*Mektep Değil Meşedet Ocağı*” başlığıyla yansımıştır. Haberde okuldaki Türk öğretmenlere de Protestanlık telkini, teklifi yapıldığı; Türk millî ve dini günlerinin hiç kutlanmadığı halde Pazar ve Yortu günleri gibi Hıristiyanlığa ait özel günlerde Türk çocuklarına yeni elbiseler giydirilerek onların tüm dualara, ayinlere, kutlamalara katılımlarının sağlandığı; İsa’ya dua ederlerse her dileklerinin kabul olacağı öğretisinin yapıldığı; İncil’den metinlerin okutulduğu; Miss’ler tarafından dini kitapların hediye edildiği; Protestanlığa geçenlere özel yardımların yapıldığı, itiraz edenlerin notlarının düşürülüp mezuniyetle tehdit edildiği gibi pek çok detay aktarılmıştır. Kolejde büyük ciddiyetle araştırma ve inceleme yapan Maarif Emni Necati Bey soruşturmaya başladığında müdire hanım bütün öğrencileri toplayarak özel tembihlerde bulunmuştur (Güngör 1999: 33-34; Yıldırım 2011: 176-177; Altun 2003: S-113; Yıldız 2016: 182-183).

27 Ocak 1928 tarihli *Cumhuriyet*’te olayın ortaya çıkışı, soruşturma aşaması, iki yıl öncesine kadar Kolejde İncil eğitiminin verildiği ve öğrencilerin Protestan yapıldığı, Koleje devam edenlerin daha çok aydın ailelerin çocukları olduğu ve bir moda gibi İngilizce öğrenmek hırsıyla bu okullara hücum ettikleri; ancak doğru dil de öğrenemedikleri yazılmıştır. 30 Ocak 1928 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi* haberine göre misyonerlik faaliyetlerine karşı 12 Türk kızının “*EY*” adında kurduğu “*Uyanık Yavrular Kulübü*”, tanassur eden 4 kız öğrenciyi takibe almış ve Türk öğretmen Muhtar Bey’i de haberdar edip Maarif Müdürlüğüne durumu iletmiştir. Kanıt 4 şüpheli Türk kızına ait hâtıra defteri olmuştur. Maarif Müdürü Sıtkı Bey, Müfettiş Necip Bey’i konuyla ilgili görevlendirmiştir. Kızların Kolejdeki hayatı, öğretmenleriyle temasları incelenmiş; on beş öğrencinin ifadeleri alınmış, İngilizce kaydedilen hâtıralar (“*İsa’ya muhabbete ve Protestanlığın ulviyetine*” dair satırlar bulunmuştur) tercüme ettirilerek soruşturma evrakına iliştilmiştir. Henüz reşit olmayan bu kızlar; “*...biz bu dini sevdik, kimseye hesap verecek değiliz*” tarzında ifade vermiştir. İstanbul’da Yükseköğretimde bulunan “*Pakize (Tarzi)*” (Ziraat Bankası Müfettişlerinden İzzet Bey’in kızı) ve bir süre Bursa’da doktorluk yapan bir zatın kızı “*Sabiha*” Hanımlardan daha önce Protestanlığı kabul ettikleri ve yeni Tanassur Hadisesi’nde etkili olabileceklerine dair şüphe edilmiştir (Güngör 1999: 31-32; Yıldırım 2011: 177-178; Altun 2003: S-113; Yıldız 2016: 184).

Tanassur Hadisesi basının tepkisiyle kalmamış, Pakize İzzet Hanımla ilgili yazılanların da artmasıyla 28 Ocak 1928 tarihinde İstanbul'da “*Tıp Talebe Cemiyeti*” toplanarak konuyu heyecanlı bir şekilde tartışmıştır. Tıp öğrencileri çocuklarını bu yabancı okullara vererek Hıristiyan olmalarına sebep olan aileleri şiddetle eleştirmiştir. Toplantıda basında çıkan, zamanında bu Kolejde okurken Hıristiyan olduğu iddia edilen Tıp Fakültesi öğrencisi Pakize İzzet (Tarzi) Hanım hakkındaki haberlerin doğru olup olmadığının araştırılmasına karar verilmiş; ayrıca elli imzalı bir dilekçe verilerek, “*küçük yaştaki çocuklarını Hıristiyan okullarına vererek bunların Hıristiyan olmalarına sebep olanlarla mücadele edilmesi ve bu hususta bir heyet teşkili*” kararlaştırılmıştır (Güngör 1999: 35-36; Yıldırım 2011: 178-179; Altun 2003: S-113).

Kolejin eski öğrencilerinden Pakize İzzet Hanım, basında kendisiyle ilgili fazlaca haber çıkması üzerine bütün iddiaları açık bir şekilde reddeden açıklamalar yapmış ve bunlar 31 Ocak tarihli *Cumhuriyet Gazetesi*'nde şöyle yayımlanmıştır (Yıldırım 2011: 179; Altun 2003: S-113):

“Ben tam anlamıyla Müslüman bir aileye mensubum. Pederimi tanıyanlar onun ne kadar dindar olduğunu bilirler. Böyle bir baba kızının Hıristiyan olmasına bilmem nasıl imkân verir? Ben Amerikan Koleji'nde üç yıl okudum. Bu süre içerisinde bana hiç kimse dini bir telkinde bulunmadı. Bulunmaya da cesaret edemezlerdi. Aile kızının bu kadar kötü bir surette teşhir edilmesi bilmem ne derece uygundur. Resmen savcılığa başvurduğum. Beni haksız yere teşhir edenler hakkında dava açacağım.”

Kamuoymunda tartışmalar devam ederken Maarif Vekâleti tarafından sürdürülen soruşturma tamamlanmış ve 30 Ocak 1928'de Kolej kapatılmıştır. Kolejin kapatıldığı ve sorumlu öğretmenlerin mahkemeye çıkarılacağına dair haber yayımlanan şu tebliğ ile bildirilmiştir (Güngör 1999: 34-35; Yıldırım 2011: 179-180; Altun 2003: S-113; Uçar 2017: 266).

“Bursa Amerikan Kız Koleji talebesinden Balıkesir askerî kalem reisi Miralay Talat Bey'in kızı Seniha Tal'at, müteakid Yüzbaşı Rıza Bey'in kızları Kâmran ve Nemika, Kardeş Gazetesi sahibi Vasıf Necdet Bey'in kızı Madelet Necdet hanımların mektep muallimleri tarafından gayri-tabii ve dinî telkinata maruz ve binnetice Protestanlık akidesini kabule ikna edildikleri anlaşılmıştır. Bu hanımlar reşid olmadan evvel telkine maruz bulduklarına göre mektebin çocukların tecrübesizliklerini ve zaaflarını istismar ettiği tamamen tahakkuk etmiştir.

Maarif Vekâleti kendilerine evlâd-ı memleketin emniyet bulunduğu irfan müesseselerinden hiçbir şeyin, Cumhuriyetin âli prensipleri hilâfına olarak herhangi bir şekilde dinî telkinat yapmağa mezun olmadığı hakkındaki kat'î ve müteaddit emirlerine ve talimatın bu babdaki sarîh hükümlerine rağmen gizlice talebesinin samimî akidesiyle oynayan ve millî seciyelerini bozan ve emniyeti suiistimal eden bu mektebi derhal seddetmiş ve alâkadarlar hakkında Cumhuriyet mahkemeleri nezdinde ikame-i davaya karar vermiştir.”

31 Ocak 1928 tarihinde çıkan gazeteler Bursa Amerikan Kız Koleji'nin kapatılması ve sorumlu öğretmenlerin mahkemeye çıkarılacağı haberini önemle işlemiştir: *Cumhuriyet, Vakit ve İkdâm'da* “*Mektep Sed Edildi-Bursa Koleji Nasıl Sed Edildi?*”; *Milliyet*, “*Bursa'daki Amerikan Mektebi Sed Edildi*” gibi (Sezer 2014: 71; Yıldız 2016: 184-185).

Türk basınındaki yoğun tepkileri Amerikan elçisi günü gününe takip etmiş, haklı da bulmuş; ancak Amerika aleyhindeki genel tutumdan endişe etmiştir. Grew'ın girişimlerine rağmen Kolej kapatılmıştır. Bu kapanma konusunun diğer Amerikan okullarına da uygulanma riskini Büyükelçi Grew, 31 Ocak 1928 tarihinde hatıratına şöyle aktarmıştır (Grew 1966: 77-88; Grew 1999: 70-71; Yıldırım 2011: 180-181; Sezer 2014: 73; Yıldız 2016: 185).

“Talihsizlikler, nadiren tek başlarına gelirler. Bugün kötü bir gündü. Sabah gazeteleri, Maarif Vekâlet’inin Bursa’daki Amerikan Okulunu kapamaya niyetlendiği ve dini propagandadan sorumlu olanların mahkemeye verileceği haberini resmi bir bildiri halinde geçiyorlardı. Bu olay, tüm misyon okullarının sonuçta kapanışına doğru bir adım daha atıldığı anlamına geliyordu. Bundan sonraki önemli husus, bu dalganın kolejlere sıçramasını önlemektir...”

2 Şubat 1928 tarihli notlarında; basındaki tepkiler üzerine Grew’ın, “okul hakkında ileri sürülen iddialar şüpheye mahal bırakmayacak biçimde doğru çıkmıştı” şeklinde yazdığı, Hadise üzerine Türkiye Cumhuriyeti’nde oluşan tepkileri “*mutaassıp milliyetçiliğin şahlanması*” olarak yorumladığı ve bu milliyetçi hissiyatla başa çıkmanın kolay olmadığından yumuşak davranılması gerektiğini önerdiği görülmektedir (Grew 1999:71; Yıldırım 2011: 182-183; Turan 2002: 54).

The New York Times, bu karar üzerine fazla yorum yapmamıştır. Gazetenin bu çekimser tavrında, *Associated Press* muhabiri Miss Ring’in okulda gerçekten Hıristiyanlık propagandası yapıldığı ve Miss Sanderson’un bazı öğrencilerin isteği üzerine gayri resmî olarak din dersleri verdiği ve İncil dağıttığını itiraf ettiği yönünde aktardığı bilgilerin etkisi söz konusudur. Amerikan Dışişleri de Büyükelçisi Grew’a “*durumu kontrol altına almak ve etkilerini hafifletmek için derhal resmî ve dostane temaslara*” başlamasını tavsiye eden bir telgraf göndermiştir (Altun 2003: S-113; Uçar 2017: 268-270).

6 Şubat 1928 tarihinde Tıp Talebe Cemiyeti, Bursa Amerikan Mektebi’nin kapatılması olayından dolayı Maarif Vekili Necati Bey’i telgraf çekerek kutlamıştır. *Vakit Gazetesi* bunu 6 Şubat 1928 tarihiyle haber yapmıştır: “*Tıp Fakültesi Misyonerlik Faaliyetlerine Karşı Tezahüratta Bulunuyor*”. Maarif Vekili Necati Bey, yabancı okullar konusunda dümeni kendi elinde tuttuğundan Amerikan Büyükelçisi tarafından pek sevilmemiştir. Ancak gerek İsmet Paşa gerekse Dışişleri Bakanı Tevfik Rüşti Bey, tüm sorumluluğun Necati Bey’e ait olduğunu ve onun kararına saygı duyacaklarını bildirmiştir (Yıldız 2016: 187).

Büyükelçi Grew, Kolej’in kapanmaması için 7 Şubat 1928 tarihinde Dışişleri Bakanı Tevfik Rüşti (Aras) Beyle görüşmüş ve Türk yetkililer ile Türk basınının Amerikan okulları aleyhindeki katı tutumlarına son verilmesini istemiş; aksi takdirde diğer okullarda da şahitlik edebilecek muhalif öğrenci ve öğretmenlerin bulunabileceğini vurgulamıştır. Kolej’in tekrar açılarak öğretmenlerin mahkemeye sevk edilmesine izin verilmemesini talep etmiş; kendi kararlarını sıralamıştır. Bu süreçte Türk-Amerikan ilişkilerinin zarar görebileceği tehdidini de yapmıştır (Grew 1999:73-75; Uçar 2017: 274-277; Yıldırım 2011: 183-185; Yıldız 2016: 187).

9 Şubat’ta Tevfik Rüşti, İstanbul’a dönen Grew’a Ankara’daki Başkatip Ernest L. Ives aracılığı ile bir mektup göndermiştir. Mektupta Necati Beyle görüşükten sonra 7 Şubat’taki toplantıda söylediklerini şöylece değiştirmek zorunda olduğunu bildirmiştir (Armaoğlu 1997: 20-21; Yıldırım 2011: 185; Uçar 2017: 278-281):

“1- Bursa’da Amerikan Kız Koleji açılmayacaktır. 2- Hükümet diğer Amerikan okulları hakkında da aleyhte delillere sahip bulunmaktadır; fakat Millî Eğitim Bakanlığı bu diğer okullar hakkında “hayırhah” bir tutum alacaktır. 3- Talas ve Maraş’taki okulların açılması olumlu bir şekilde ele alınmakla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı bu iki okulun açılmasına izin vermezse, diğer iki okulun açılmasına muhtemelen izin verilmeyecektir.”

Basın Tanassur Hadisesi'nin takipçisi olmaya devam etmiştir. 9 Şubat tarihinde *İkdam*'da “*Maarif Eminliği Tahkikata Devam Ediyor*” başlığıyla Kolejdeki olaylar bir kez daha hatırlanmıştır. Sonucun merakla beklendiği dile getirilmiştir. Bursa'daki Tanassur Hadisesi gibi aynı yıl *Galatasaray Lisesi*'nde de benzer faaliyetler ortaya çıkarılmış; Maarif Eminliği bu olayı da yakından takip etmiştir (Yıldız 2016: 188).

10 Şubat'ta Ives tarafından telgrafla mektubun Grew'a bildirilmesi üzerine 12 Şubat'ta bu mektubun içindeki kararlar ABD Dışişleri Bakanlığına telgrafla iletilmiştir. ABD hükümetinin Tevfik Rüştü'nün düzeltme mektubuna sinirlenmesi sonucunda Washington'daki Türk Büyükelçisi Muhtar Bey, ABD Dışişleri Bakanlığı'na çağrılmış ve kendisine bazı hususlar iletilmiştir. Bu hususlar 14 Şubat tarihli telgrafla Grew'a da bildirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Tanassur Hadisesi'ne karşı tutumu “*fanatiklik*” olarak değerlendirilmiş; üç kadın misyonerin yargılanacağı haberinin tüm kilise çevreleriyle kadın teşkilatlarını derinden etkilediği haber verilmiştir (Grew 1999:76-77; Yıldırım 2011: 186-187; Armaoğlu 1997: 21).

Kolej müdiresi *Jeannie Jillson* ve öğretmen *Lucille Day, Edith Sanderson*'un ceza davası, 13 Şubat 1928 günü Bursa Sulh Ceza Mahkemesi'nde görülmeye başlanmıştır. Kolejde misyonerlik yapıldığı iddialarını burada okuyan bazı tanık öğrenciler tek tek anlatmış; daha da önemlisi Kolej'in eski Türk öğretmeni *Behice Hanım, 12 başlık* halinde iddianame niteliğinde ifade vermiştir. İlk duruşma 5 Mart'a ertelenmiş ve bu tarihte mahkeme salonu hınca hınç dolmuştur. Türk basını¹ gibi Amerikalı gazeteciler de büyük ilgiyle gelişmeleri takip etmiştir. Çok heyecanlı geçen mahkemede dinlenen şahitlerin hepsi de Kolejde dini telkinatın yapılmakta olduğunu ifade etmiştir. Bursa Sulh Ceza Mahkemesi'nde karar 30 Nisan 1928 günü verilmiştir. Misyoner öğretmenler Türk basınına suçlulara da ceza almaktan kurtulamamıştır. Her 3 öğretmen de *Hususi Mektepler Talimatnamesi*'ne ve *449 Sayılı Genelge*'ye aykırı davranmaktan Türk Ceza Yasası'nın *526. Maddesi* gereğince “*3'er gün hapis cezası ile 3'er lira para cezasına*” çarptırılmış; aslında sembolik olan bu cezalar ertelenmemiştir. Öğretmenlerin cezalarını kadın olduklarından ve ilk suçları olduğundan evde çekebilecekleri belirtilmiştir. Çeviri masrafı olan “2” lira ve mahkeme masraflarının sanıklardan alınmasına da karar verilmiştir. Karar öğretmenlerin avukatı (Ali Haydar Bey) tarafından temyiz edilmiş; Bayan Sanderson avukatlarının tavsiyesi üzerine Türkiye'den ayrılmıştır. Yargıtay aynı yılın Ağustos ayında kararı bozsa da Bursa Sulh Ceza Mahkemesi, ilk kararında direnmiştir (Uçar 2017: 319-383; Yıldız 2016: 188-189; Yıldırım 2011: 187-192; Büyükkarcı 2001: 26; Sezer 2014: 71; Yücel 2016: 314-319).

¹ 14 Şubat 1928, Cumhuriyet Gazetesi; “Bursa'daki Misslerin Mahkemesine Başlandı.”; 6 Mart 1928, Cumhuriyet Gazetesi; “Bursa'daki Misslerin Mahkemesine Devam Edildi.”; 6 Mart 1928, İkdam Gazetesi; “Bursa'daki Misslerin Mahkemesine Devam Edildi.”

ABD Büyükelçisi Grew, bu süreçte misyoner öğretmenlerin ceza almaması için elinden geleni yapmıştır. Tevfik Rüştü Beyle ve İsmet Paşayla görüşmeler yapan Grew, detayları telgrafla ülkesine bildirmiş; en azından bir okulun açılması noktasında elinden geleni yaptığını duyurmuştur. Verilen cezaları da iletmış; kararda Hakim'in doğrudan Ankara'dan ya da başka bir yerden talimat aldığını tahmin ettiğini vurgulamıştır. Türkiye'deki dinci muhalefetin Cumhuriyete karşı alttan kaynaklandığını da maksatlı olarak rapor etmiştir (Grew 1999:75-92; Yıldırım 2011: 188-195). ABD'nin muhalefeti, her türlü ayrılığı teşvik ve tahrik politikası burada açıkça görülmektedir.

Söz konusu Mahkeme Kararında; *Miss Jeannie Jillson*'un öğrencileri başka bir dinin usul ve kurallarına uymaya zorladığı, *Miss Sanderson*'un da Protestanlığı kabule çağırıldığı; Maarif Vekâlet'in tasdik edilmiş kitaplar dışında kitap okuttuğu, bu kişilerin 14-16 yaş arasındaki kız çocukları ailelerine karşı soğuk davranmaya ve milliyetlerine karşı da hürmetsizliğe tahrik ettiği ifade edilmiştir (Büyükkarcı 2001: 26).

Kolejin kapatılmasında rolü en büyük olan kişi Miss Sanderson, 7 Temmuz 1928 tarihli *Missionary Herald Dergisi*'nde Tanassur Hadisesi'yle ilgili verdiği demeçte kendini savunmuş; gerçekleri ortaya çıkaran Türk kızlarına da aptal diyecek kadar ileri gitmiştir (Yıldız 2016: 189-190).

Mahkemede tanassuru inkâr eden kızların babalarının beyanları da oldukça dikkat çekicidir. Görülmektedir ki aileler çocuklarının bu okullarda iyi bir eğitim aldığını düşünerek hayat telaşından onlarla hiç ilgilenmemiş; ya da durumu çok önemsememiştir (Yıldırım 2011: 187-188):

"Ben zaten cahilim, zor geçiniyorum, dünyadan haberim yok, farkında bile değilim."

"Ben zaten görevdeyim (Yüzbaşı), evden uzaktayım, devamlı gidip geliyorum, ailemle ilgilenemiyorum. Sırf kızım okusun diye, yatılı okul diye buraya verdim."

"Ben kendim okula gidip gelip ilgilenemedim (Emekli Yarbay). Zaten dil falan da bilmiyorum. Onlar iyi yetişiyor diye düşünüyorum, bu bakımdan kendimi suçlu görmüyorum."

"Her koyun kendi bacağundan asılır, bana ne seçti ise seçti, belki de iyidir."

Matbaa sahibi baba (*Vasıf Necdet Bey- Kızı Muadelet*) dışında diğerleri beraat etmiştir. Matbaacının matbaası kapatılmış; bir daha basın yayın işiyle ilgilenememiştir. Kızlar da o dönem ortadan kaybolmuştur.

Kendisi de bir dönem Tarsus Amerikan Koleji'nde öğretmenlik yapmış olan ve çalışmada daha önce ismi geçen araştırmacı Frank Andrew Stone, konuya ilişkin farklı aktarımlar yapmıştır. Stone, Kolejin savaş yıllarında açık kalarak geliştiğini, Atatürk'ün Bursa'ya yaptığı bir ziyaret esnasında Bayan Miss Annie, T. Allen ile Kolejin problemleri hakkında görüşüldüğünü belirterek annesi Ermeni, babası Türk olan öğrencinin dinî bunalım geçirdiği, duygu ve düşüncelerini bir hatıra defterine yazıp, problemlerini öğretmenlerinden ikisine açtığını ifade etmiştir (Sezer 2014: 73).

Frank Andrew Stone, Roger Trask'ın makalesinde (Trask 1965: 66-76) yer alan "*Amerikan Board misyonerlik teşkilatının 1924'te aldığı ve okullardaki Hıristiyanlık eğitime/propagandasına alternatif olarak 'ahlâkî eğitim', 'meslekî eğitim' anlayışlarının getirilmesi kararının "İsimsiz Hıristiyanlık" diye tanımlandığına dair yorumlarına*" Anadolu'daki Amerikan okullarını işlediği eserinde yer vermemiştir. Ona göre, Türkiye'de modern devlet bünyesindeki Amerikan Okulları gençleri çağdaş, yükselen değerlere göre birer dünya vatandaşı olarak en iyi eğitim programları ve en modern araç gereçlerle yetiştirmiştir. "*Karakter eğitimi, karakter inşası anlayışı*" temelinde

hareket eden Amerikan Okulları, Türkiye için liderler yetiştirmeyi başarmış; bu misyonunu devam ettirmekte de kararlıdır. Hatta Bursa Amerikan Kız Koleji'ndeki Tanassur Hadisesi bile Stone'a göre münferittir ve laik Türk sistemine karşı çıkanların kullandıkları bir malzemedir (Stone 2011: 20-21).

Evet, Amerikan Okulları modern eğitim araç gereçleriyle, *hayata-işe dönük* eğitim programlarıyla etkileyici olmuş; çeşitli kurum ve kuruluşlardan aldıkları yardım ve destekle gelişimlerini sürdürmüştü; eğitim sistemimize etki de etmiştir. Ancak Stone'nın kabul etmediği dinî ve kültürel faaliyetlerin zararları, misyoner hedeflerin varlığı Osmanlı'dan Cumhuriyet'e hep hissedilmiştir. Üstelik "*İsimsiz Hıristiyanlık İdeali*" Amerikan Board'ın raporlarında ve misyonerlerin kendi aralarındaki yazışmalarda, dergilerde açıkça yer almaktadır.

Türk-Amerikan toplumlarındaki gerginliğin azaltılması maksadıyla Bursa Koleji yerine bir başka Amerikan okulunun açılması için çaba sarf eden Amerikan yetkililerine müsaade edilmiş; 1916'da I. Dünya Savaşı esnasında kapanan *Talas*'taki erkek okulu 1928 yılı itibarıyla tekrar açılmıştır. Türk yetkililer Okulda yabancı müdürün yanında yardımcı bir Türk müdürün bulunmasını, Türkçe derslerin Türk öğretmenler tarafından yapılmasını şart koşmuş; Misyon bu şartları kabul etmiştir (Sezer 2014: 74).

Kurulduğu günden itibaren Protestanlaştırma çabasında olan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin; özellikle Mustafa Kemal'in kararlı tutumuyla kapatılan Bursa Amerikan Kız Koleji, 1931 yılında misyonerler tarafından tekrar açılmak istenmiştir. Bursa Valisi söz konusu binada bir Türk yatılı ve gündüzlü binasının açılacağını ilan edince bu girişim de sonuçsuz kalmıştır. Okul, *Bursa Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi* olarak kullanılmıştır (Turan 2002: 57; Yıldız 2016: 190). Amerikalıların yaptırdığı tarihî bina yıkılmıştır. Kolejin yerinde bugün (Demirkapı ile Muradiye arasında) "*Otelcilik ve Turizm Meslek Yüksek Okulu*" bulunmaktadır.

KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN YILLAR SONRAKİ AÇIKLAMALARI

Bursa Amerikan Kız Koleji öğrencilerinden ve Uyanık Yavrular Grubu kurucularından "*İffet Alton*" Hanım'ın, Tanassur Hadisesi'ni ve Kolejin kapatılma sürecini anlattığı röportaj, *Bursa Dostları Dergisi*'nin Haziran 2001 tarihli 10. Sayısında (149-152) "*İffet Alton'un Aktarımıyla Bursa Amerikan Kız Koleji'nin Kapatılması Olayı*" başlığıyla yayımlanmıştır. İffet Hanımın açıklamaları şöyledir (Yıldırım 2011: 227-229):

"Kolejin kapanışı şöyle oldu:

...Dördüncü sınıfa giren üç arkadaşımız, Muadelet, Nemika, Şahide...Nemika'nın annesi Ermeni dönmesiymiş; hatta anneannesi Ermeni olarak oturuyor derlerdi. Nemika'nın bir de Kamurân adlı ablası vardı. Biz sekizinci sınıftayken, bu üç arkadaş mezun oldular. Amerikan Mektebi'nden; bir de Pakize Tarzi, hani İstanbul'da hastanesi var...

İşte tanassur eden üç kız, Muadelet, Nemika, Seniha ve bir de mezun olan Kamurân idi... Kamurân mezun olmuştu, ama Okulda çalışıyordu.

Bu iş nasıl ortaya çıktı?

Bizim sınıfta Şahide adlı bir kız vardı, Tatar'dı ve bizden biraz yaşlı idi. Okulda bir Miss Anderson vardı, jimnastik ve İngilizce hocası. Bu ve Şahide, Okuldaki bir odada ilk yardım yaparlardı; ufak tefek yaralanmalara falan...Miss Anderson, Şahide'ye 'gel' demiş, 'bizimle birlikte dua et'

Tam ne şekilde söylediğini bilmiyorum. Şahide buna çok içerlemiş, birkaç arkadaşına durumu söylemiş. Bir arkadaşımızın amcası veya akrabası, Ziraat Okulu'nda müdür muavini veya öğretmenmiş; o arkadaş ona söylemiş. O kişi de 'İspat edecek bir şey bulamadan sakın ortaya çıkmayın' demiş.

Sonra Şahideler, bizim Muadelet'in hatıra defterini bulmuşlar. Okulda öyle kapıcı falan yok, gece çıkarırsın, gündüz çıkarırsın, karışan olmaz. Bir gece bana Şahide ile zannediyorum Leman adlı bir başka arkadaş Muadelet'in hatıra defterini getirdiler. Muadelet de benim iyi arkadaşım. Defteri aldım, bakmamla kapatmam bir oldu. Çok fenama gitti, bir arkadaşımın hatıra defterini okumak fenama gitti. Bir cümleyi okudum, aynen şöyle idi: 'Vaftiz olmak istiyorum.'

Bu cümleyi çok iyi hatırlıyorum. O kadarını okudum, ondan sonra fena oldum bakamadım. Sonra geldiler, defterleri benden aldılar arkadaşlar. Bir arkadaşımız vardı, adı Kevser'di galiba; o Ziraat Okulunda amcası veya akrabası olan. İşte onunla birlikte amcasına mı götürdüler, orasını pek bilemiyorum. Yalnız benden aldılar defterleri.

Daha sonra Maarif Müdürü geldi-Sıtkı Bey isminde biriydi-, bizi topladı. Bir şeyler konuşuldu, ondan sonra da 31 Ocak 1928'de Okul kapatıldı.

...Tanassur edenlerden Muadelet'le Nemika İstanbul Üsküdar Amerikan'a gittiler. Seniha'nın babası kızını aldı, okula göndermedi, bir süre bir bankada çalıştı ve zannediyorum bir denizci subay ile evlendi; bir kızı, bir oğlu oldu...

Duyduğuma göre Muadelet, sonradan Mülkiye'ye ilk kız öğrenci olarak girmiş; daha sonra Paris'e mi ne, bir yere gönderilmiş. Şahide, Ziraat Yüksek Mektebi'ne, o da ilk kız olarak girmiş. Nemika ise evlenmiş, kendisinden bir daha haber alamadım."

İffet Alton, Tanassur Hadisesi'nden dolayı Bursa Amerikan Koleji'nin kapatılmasını böyle anlatmıştır. Tanassur ettirilen kızların daha sonra neler yaptığını görmek açısından da bu aktarımlar oldukça yararlı olmuştur.

İffet Alton'un aksine; yine zamanında Bursa Amerikan Kız Koleji'nin öğrencisi olan, mezun olalı iki yıl olmasına rağmen o dönemde Tanassur Hadisesinde adı geçen ve basına açıklama yapmak durumunda kalan "Pakize (Tarzi)" Hanım, bu tanassur ettirilen kızları hiç tanımadığını, Hıristiyan olduklarını da işitmediğini, bilmediğini, bazı şeylerin çok abartıldığını ifade etmiştir. Pakize Tarzi ile yapılan röportaj, *Toplumsal Tarih Dergisi*'nin 2003 Mayıs tarihli, 113. Sayısında yayımlanmıştır. Tarzi, şunları aktarmıştır (Yıldırım 2011: 229-231):

"-Tanassur ile suçlanan öğretmenlerden biri Miss Sanderson'dı. Siz kendisinde böyle bir eğilim hissetmiş miydiniz?

-...Miss Sanderson'da hiç böyle bir şey hissetmedim. Ermenilere yönelik belki bir teveccüh vardı. O başka, ona bir şey diyemem. Ama Hıristiyan olun diye ille sizi alıp da kiliseye götürün yoktu. Pazar günü isteyen kiliseye giderdi...Ermeniler belki, ama Türklere karşı bir taziyek yoktu.

-Okulda çok Ermeni öğrenci var mıydı? Aranızdaki ilişki nasıldı?

-Pek fazla Ermeni yoktu. Ben herkesle iyiydim. Ama onlarla uzun zaman geçirecek halim yoktu. Bir an evvel eve gideyim, derslerimi yapayım...Ermenilerin evleri yoktu.

-Onlar yatılı mı kalıyordu?

-Bir kısmı herhalde. Bunlar galiba Amerikalılar tarafından giydiriliyordu, bakılıyordu. Çünkü aileleri gayet fakir ailelerdi.

-Öğretmenlerin Ermeni öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisi vardı?

-Onlar kiliseye birlikte giderlerdi. Biz kiliseye gitmedik mi? Gittik. Ama ne zaman? Bir adam geliyordu, konferans veriyordu. O zaman gidiyorduk, o kadar.

-Bu konferanslar neyle ilgiliydi?

-Şundan, bundan, ama din üzerine değildi. Din üzerine olsaydı hiçbirimiz asla gitmezdik.

-Şimdi size Hıristiyanlığı kabul ettiği söylenen kızları sayacağım: Nemika, Kamurân, Madelet, Seniha. Hatırlıyor musunuz onları?

-Bunlar mı kabul etmişler? Bunları tanımıyorum da Hıristiyan olduklarını hiç bilmiyorum. Hiç işitmedim böyle şeyleri. Ama abartıyorlar bazı şeyleri. Muhakkak ki orası bir Protestan mektebiydi. Ermenilere karşı daha bir dini teveccüh vardı. Ama onlar zaten Hıristiyan'dı. Belki Müslümanlardan da teveccühü kıskanıp aksi düşünenler olmuş olabilir. Bunu da bir tarafa yazın.

-İddialara bakılırsa Okulda daha evvel tanassur etmiş iki kız varmış. Biri Sabiha Hanım; diğeri de sizmişsiniz? Bu söylentilerin nedeni ne olabilir?

-Sabiha yüzde yüz, dört başı mamur bir hanımdı, diyemem. Bir noksanı vardı. Biraz nörotik bir kızcağızdı. Normal olmayan tarafları var gibi gelirdi bana. Benim için çıkarılan söylentilerin nedeni ise her şey olabilir. Hocalarla aram çok iyiydi... Bursa'da da durumum iyiydi. Evde hususi Kuran hocamız vardı. Müslümanlığı da bilirdik, Hıristiyanlığı da bilirdik... Okulda dini tazyik var mıydı, yok muydu? Ermeniler üzerindeydi bunların hepsi... Zaten oradaki hocalardan kısm-ı azamı dinsizdi. Miss Jillson örneğin. Kiliseye gittiği bile yok gibiydi...

-Peki diğer Amerikalı hocalar?

-Bizim zamanımızda kim vardı; Miss Jillson değildi, Miss Day değildi. Miss Sanderson? O Maalesef çok dindardı galiba. Sonuçta bunların hepsi misyonerdı. Ama bildiğim kadarıyla bunlar hiçbir zaman hakiki bir Türk kızını ele almadılar. Fakat Ermeniler başka. İşleri güçleri onlarlaydı?"

Bursa Amerikan Kız Koleji'nin bir başka öğrencisi, Uyanık Yavrular Grubu kurucularından "Fehunde Gökyay" da (Orhan Şaik Gökyay'ın eşi) hatıralarında Kolejin Protestanlık misyonundan bahsetmiş; her sabah sınıflara dağılmadan büyük bir salonda org eşliğinde şarkı-ashında ilahi-söylediklerini ve ellerini birleştirerek dua ettiklerini, sonra sınıflara dağıldıklarını; her gün Amerikalı büyüklerin resimlerinin konularak kendilerine tanıtıldığını, gizli olarak dini telkinlerin yapıldığını; bu törenlerin ancak Maarif Vekâleti duruma el koyduktan sonra kaldırıldığı, Mektebin ondan sonra değiştiğini anlatmıştır. Fehunde Gökyay'ın hatıratından 1928 yılında Tanassur Hadisesi sonucu Bursa Koleji kapanınca öğrencilerin Bursa Erkek Lisesi'ne nakil oldukları anlaşılmaktadır (Uçar 2017: 85-90).

KÜLTÜR BUHRANI TARTIŞMALARI VE HAYAT MECMUASI'NDA TANASSUR HADİSESİ

Tanassur Hadisesi üzerine her ne kadar din değiştirmenin bir "vicdan hürriyeti" olduğu yolunda savunma yazıları olsa da millî hassasiyetle çok yönlü olarak düşünülen ve açık tepkinin gösterildiği yazılar daha fazladır. Hadise, Türk aydınları arasında da büyük bir yankı uyandırmıştır.

"Halil Nimetullah'ın Vakit'te 6 Şubat 1928 tarihli, "Din Müessesesi-Türk'ün Müslümanlığı" isimli, Halil Halid'in Vakit'te 11 Şubat 1928 tarihli, "Ruhanîyet Düşkünlüğü Ebeveynin Kusuru" isimli yazısı; yine Vakit'te Mehmed Asım'ın "Bursa'da Tanassur Hadisesi" (31 Ocak 1928) isimli makalesi, Necmeddin Sadık (Sadak)'ın Akşam Gazetesi'ndeki yazıları, Falih Rıfkı ve Ağaoğlu Ahmed Beylerin Milliyet'teki, Yunus Nadi'nin Cumhuriyet'teki yazıları, Son Saat'teki Tanassur konulu yazı..." millî şuurla hazırlanmış tüm bu yayınlar meseleye Türk çocuklarının sadece dininin değiştirilmesi olarak değil; memleketlerinden, kültürlerinden de koparılmak şeklinde bakılması gerektiğini vurgulayan düşünceleri içerisinde barındırmaktadır. Bu aydınlarımızın ortak düşüncesi,

dışarıdan cezbeden ‘yabancı okullar’ adı altındaki zehirli Hıristiyan kuruluşlarının genç ruhları en derin duygulardan soyutlamak suretiyle onlara ‘*gayri millî kişilikler*’ aşlamak çabasının önüne mutlaka set çekmek ve bu ‘*vicdan hırsızlarına*’ toptan bir boykot yapmak görevinin en kutsal görev olduğudur. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti’nden de bunun için gerekenin yapılması; yeni nesilleri millî değerlerle donatacak programların planlanması istenmiş; ebeveynlere de uyarılar da bulunulmuştur (Yıldırım 2011: 197-226; Uçar 2017: 194-247).

Türk aydınlarının yabancı okullarla ilgili ve Tanassur Hadisesine dair yazıları, düşünceleri Amerikan yetkilileri, basını tarafından ciddiyetle takip edilmiştir. ABD Büyükelçisi Grew’ın 8 Mayıs 1928’de ABD Dışişleri Bakanı Kellog’a gönderdiği raporda, *Hayat Mecmuası*’nda yayımlanan yazılardan alıntılar yaparak okullara itirazın fikrî temelleri hakkında bilgi vermesi oldukça dikkat çekicidir. Grew, *Hayat Mecmuası*’ndaki meseleye ilişkin fikirlerin bir anlamda Türk Hükümetinin de eğitim görüşünü yansıttığını kavramıştır (Grew 1999: 95-96; Yıldırım 2011: 195). Grew’a göre söz konusu Tanassur Hadisesine aşırı tepkinin nedeni bunun “*anti-milliyetçi bir eğilim*” olarak algılanmasında yatmaktadır. Tepkinin gerçek sebebi “*kültürel milliyetçilik*”tir. Hıristiyanlık tek başına “laik” bir devlet için önemli bir tehdit olamaz. Ancak Hıristiyanlığın; hatta “*İsimsiz Hıristiyanlığın*” eğitimle gelen etkisi, Türk kültürüne ve Türk milliyetçiliğine karşı bir tehdit olarak yorumlanmıştır (Altun 2003: S-113).

2 Aralık 1926-5 Mayıs 1930 tarihleri arasında yeni ve modern Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin sesi olarak (146 sayı) yayımlanan, Erken Cumhuriyet Dönemi süreli yayınlarının en önemlilerinden biri olan “*Hayat Mecmuası*”, Maarif Vekâletinin maddi ve manevi yardımı ile *Yeni Mecmua* (1927) ve *Dergâh* (1921) dergilerinin bıraktığı boşluğu doldurmak için çıkarılmıştır. *Hayat*, Atatürk’ün ilke ve inkılâplarının savunucusu olmuş ve bunların okur yazar kitle tarafından benimsenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Batılılaşmanın millî kültürle birleştirilmesini savunan, bireyleri ve toplumu Cumhuriyet inkılâplarının dayandığı fikrî ve kültürel temeller doğrultusunda eğitime; Türk İnkılâbının yönelimlerini ve niteliklerini tüm dünyaya anlatma amaçlarına hizmet için çıktığını her fırsatta ilân eden *Hayat Mecmuası*, “*eğitim*” meselesine çok geniş bir açıdan yaklaşmıştır (Işık 2007: Özet; Işık 2009: 257-260).

Hayat Mecmuası’nda uzun süre tartışılan eğitim konularından biri de Bursa’daki Amerikan Koleji’nde yaşanan Tanassur Hadisesi’dir. Ülkede büyük yankı uyandıran bu olayın üzerine hassasiyetle giden *Mecmua*’da konuyla ilgili önemli makaleler yayımlanmıştır. Bunlarda yabancı okulların dini ve kültürel faaliyetlerine dikkat çekilmekte ve bu olayın bir “*kültür buhranının işareti olup olmadığı*” tartışılmaktadır. Taşındığı önemden dolayı araştırmanın bu bölümünde *Hayat Mecmuası*’nda Tanassur Hadisesi ile ilgili çıkan yazılar detaylarıyla değerlendirilmiştir. “*İsimsiz olarak, Köprülüzade Mehmet Fuat ve Mehmet Emin (Erişirgil)*” imzasıyla yayımlanan makalelerde olayın sadece Müslümanlıktan değil; daha da önemlisi Türklükten çıkmak şeklinde düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Dergide 2 Şubat 1928 tarihli ve “*Tanassur Hadisesi*” başlıklı yazı isimsiz olarak yayımlanmıştır. Sonradan bu yazının sahibinin Avni (Başman) Bey olduğu deşifre edilmiştir. Avni Bey’in Amerikan misyonerlerle ilgili isabetli belirlemelerde bulunduğu makale (Işık 2007: 362-366) şöyle başlamaktadır:

“Bursa Amerikan Mektebindeki Türk kızlarından birkaçı tanassur etmiş (Hiristiyan olmuş). Mücerret (soyut) olarak alınırsa basit, alalâde bir vakia: birkaç yüz milyon insanlık Müslüman camiasının birkaç ferdi o camiadan çıkararak birkaç yüz milyon insanlık Hiristiyan camiasına iltihâk etmiş (katılmış). Lakin vakianın tevellüt ettiği (doğurduğu) aks-ül-amelleri (tepkileri), gazetelerin neşriyatını, Bursa’da çocukları bu mektepte okuyan ailelerin uğradıkları teheyyücü (heyecanı) ve hadise akabinde bu ailelerin hep birden çocuklarını mektepten almaları... vakiasını düşünürsek alalâde bir mesele karşısında olmadığımızı anlarız. Hadise Türk camiasında derin bir tesir yapmıştır, o derecede ki laik Cumhuriyet hükümetinin Maarif idaresi bile işe müdahaleye lüzum görmüştür. Bu itibarla mesele mücerret olarak değil; içtimâî siyâk ve siyâk dâhilinde (sosyal ifade şekliyle) şümüllü (kapsamlı) bir surette tahlil ve münakaşa edilmeye değer.”

Yazıda ilk olarak en Türk şehrimiz olan Bursa’da neden bir Amerikan Okulu’nun bulunduğu sorgulanmaktadır. “Evet! Neden Bursa’da bir Amerikan ailesi bile yokken bir Amerikan Mektebi var; niçin Adana’da İzmir’de, Kayseri’de ilh. Amerikan Mektepleri var? Niçin İstanbul’da kızlı erkekli Amerikan, Fransız, İtalyan, İngiliz, Alman, ilh. Mektepleri var?” şeklinde soruların sorulduğu yazıda okulun görevi açıklanır: Okulun görevi eğitim vermektir ve eğitimin amacı da genç nesle mensup olduğu toplumun ortak fikirlerini, hislerini, emellerini, ülkülerini aşılacaktır. Öyleyse Türkiye’de Amerikan Okulu ve yabancı okullar anlamsız, boş kurumlar olmalıdır. Ancak bu mantığa rağmen Türkiye’de yabancı okullar anlamsız, amaçsız, boş kurumlar değildir; bilakis hıncahınc doludur.

“Yabancı okulun anlamı yabancı kültürüdür: Yabancı dil, yabancı millî ülküsü ve yabancı din...” Yabancı okulun amacı da yerli gençlere bu kültürü aşılaktır. Bu durumda yabancı okullar eğitim hedeflerimizle uzlaştırılmayan “anormal kurumlar”dır ve onların amaçları da anormaldir. Sonuçta toplumun normal düzeniyle tezat halinde ve zararlıdırlar.

Yazıda Türkiye’deki yabancı okulların amaçları hakkında okulları idare edenlerin iddiaları ile faaliyetlerinde gözlemlenen haller arasında karşılaştırma da yapılmaktadır: Yabancı okulları idare edenler tamamıyla insanî amaçlara hizmet, Türk eğitimine yardım için Türkiye’de bu okulları açtıklarını söylemişlerdir. Binasıyla, surlarıyla ve bahçesiyle, öğretmenlerinin acayip kıyafetleriyle Katolik Okulu’nun müdürü ve Türklere benzeyen öğretmenleriyle Protestan Okulu’nun müdürü de böyle söylemektedir. Okullar, daima “Sean” ile başlayan isimleriyle, öğretmenlerinin haçlı kıyafetleriyle ve tesbihleriyle çocuklar üzerinde etkili oldukları halde dinî öğretim ve aşılama yapmadıklarını iddia etmektedirler. Hatta bunlar hükümetin emirlerine, düzenine uyuyor görünürler.

Amerikan Okullarında Türk çocuklarına İngilizce, Hesap, Geometri, Fizik, Kimya gibi dersler okutulur; aynı zamanda Türkçe dersler de verilir. Tarih ve Coğrafya derslerinin yalnız Türkçe öğretilmesi emrini bu okullar itirazsız kabul etmişlerdir.

Bir Amerikan Okulu’nun; Protestan Okulu’nun eğitsel faaliyetlerine bakıldığında şunlar görülür: Bu okulun faaliyetleri arasında en cazip olanı “spor faaliyetleri”dir. Bunları idare eden ise Y.M.C.A’nın; yani “Genç Hiristiyanlar Topluluğu”nun özel okullarında, güçlü dinî öğretiler altında yetiştirilmiş bir öğretmendir. Bu öğretmen (Miss Sanderson) öğrencilerle samimi olmaktadır. Amerikan Okullarının müdürleri gençler üzerinde dinî telkinlerin araçlarla başarılı olduğunu;

özellikle iyi bir “*beden eğitimi*” öğretmenin gençler üzerindeki etkisinin devamlı ve derin olduğunu anlamıştır.

“*Karakter oluşturma*”da yapılan öğretilerin malzemesi, çoğunlukla *İncil*’den alınan; ancak başlangıçta menşeleri açıkça öğrenciye söylenmeyen fıkralardır.

Okulun önemli bir faaliyeti de öğrenci tartışmalarıdır. Bu tartışmalar üstün bir kabiliyette yönetilir ve öğrenci daima belirli bir fikre doğru yönlendirilir. Bu fikir “*sadakat, temiz kalplilik, dürüstlük*” gibi değerleri kazandırmak amaçlıdır. *Yalnız bu değerlerin daima gizli, isimsiz bırakılan yolu Hıristiyanlıktan geçer.*

Okul, ülkenin millî günlerini resmiyete uygun olarak kutlar. Ancak “*Noel*” gibi kutlamalar Türk öğrencilerle dipdibe farklı bir coşkuyla kutlanır. Okulda Noel için günlerce hazırlık yapılır; Noel ağacı dikilir, müzik adı altında “*Carol*”lar (ilahiler) okunur, eğlenceler düzenlenir.

Bu okulda öğretmenler kadın erkek çok naziktir! Çok samimi ve insanietlidirler; ancak açık bir şekilde Hıristiyandırlar. Öğrenciye yavaş yavaş bu terbiyenin, bu nezaketin ve samimiyyetin Hıristiyanlıktan geldiği hissettirilir.

Özetle bu okulda Hıristiyanlık vardır. Protestanlık vardır. Ancak öğrenci üzerinde etkiler hep “*araçladır, isimsizdir.*” Okulun amacı, Türk gençlerini tamamıyla Hıristiyan çevrede yaşatarak onlara yavaş yavaş; fakat kendileri farkında olmadan ve ismini bile duymadan sadece “*karakter oluşturma*” adı altında Hıristiyan inançlarını aşılacaktır.

Yazıda bildirildiğine göre “*İsimsiz Hıristiyanlık İdeali*”, 1925 yılında çıkan *Literari Daycest Dergisi*’nde apaçık tartışılmıştır. Amerikan misyonerlerinin Türkiye’deki faaliyetlerine verdikleri isim “*Adsız Hıristiyanlık*” olmuştur.

“Bütün bu bi-1 vasıta tesirlerin hususiyetle romantik ruhlu genç kızların ruhunda yapacağı intibalar kolaylıkla tasavvur edilebilir; tasavvur etmekte müşkülât çekenler veya bu sözleri mübalağalı görenler için Bursa’nın yeni Hıristiyanları kâfi kuvvetle müşahhas (somut) misallerdir.”

Tartışılan bir başka nokta, laik Cumhuriyet Devleti’nde herkesin istediği dini seçebilme özgürlüğünün olduğudur. Reşit yaşa gelmiş her Türk istediği dini seçebilir; ister Katolik, ister Budist, isterse Müslüman olur ya da büsbütün dinsiz kalır. Ancak her din bir ülküyü temsil eder ve her ülkü de tatmin edilmeyi özleyen bir aşktır. Protestan olan bir Türk genci ruhunun özlemlerini Türkiye’de, Türk toplumu içerisinde tatmin edemez, gözlerini Protestan toplumlarına çevirir. Oysaki Türk gençlerinin bakışları kendi toplumuna yönelmelidir; eğitim bunu sağlamla yükümlüdür.

Tüm bu nedenlerle yabancı okullar tek başlarına anormal kurumlar olmakla kalmamaktadır; topluma açıkça zarar vermektedir. En iyi niyetle çalışan yabancı için bile bir ülkenin gençliği üzerinde o ülkenin amaçlarına uygun iz bırakmak imkanı yoktur ki yabancı okulların yabancı öğretmenleri, kendilerince en iyi niyetle Türk gençliğini Türk toplumundan ayırmaya çalışmaktadırlar.

Bu yorumlardan sonra yazıda vurgulanan yabancı okulların zararları şöyle özetlenmiştir:

- Genellikle yatılı olan bu okulların faaliyetleri Türk toplumunu temsil etmekten uzaktır. Türklerin millî günleri, heyecanları, bayramları bu okullarda yaşanmazken kendi milletlerinin dinî günleri en zengin bir şekilde yaşatılır.

- Bu okullarda “İsimsiz Hıristiyanlık” parolası altında devam eden faaliyetlerin amacı, Türk gençliğine yavaş yavaş ve kendisinin haberi olmadan, ismini bile işitmeden Hıristiyan inançlarını ve alışkanlıklarını vermektir. Karakter oluşturma faaliyetleri ve spor faaliyetleri Hıristiyan ilkelerle sıkı sıkıya bağlıdır. (Avni Bey’in misyoner teşkilatı Board’ın bu yıllardaki eğitim politikasına ilişkin “İsimsiz Hıristiyanlık” idealini zikretmesi oldukça dikkat çekicidir).
- Yabancı okulların yaratılıştan hassas ve romantik ruhlu olan genç kızlar üzerindeki etkisi daha fazladır. Okulların sundukları örnekler hayalperest ve ülkü arayışı içinde olan genç Türk kızlarının ruhunu kolaylıkla avlayacak derecede caziptir.
- Bu okullar öğrenciler üzerinde siyasî etkiler de yapar: Tarih yabancı kaynakların sunduğu bilgilerle okutulur ve “Doğunun mazlum milletlerinin... Türk baskısından kurtulmaları...” gibi söylemler sık sık tekrar edilir. Coğrafyada Türk vatanı değil; okulların mensup olduğu milletin vatanı daha çok tanıtılır.
- Yazıda Hükümetin Tarih ve Coğrafya derslerinin özellikle Türkçe olarak ve Türkçe kitaplardan okutulması hakkındaki tebliğine son zamanlarda birkaç yabancı okulların telaşla itiraz ettiği de duyurulur.

Özetle bu yazıda aktarılan bilgilere göre yabancı okullar, dersleriyle, verdikleri eğitimle Türk gençlerini Türk toplumundan başka toplumlara yönlendirmekte ve onlara yabancı ülkeleri telkin etmektedir. Ara sıra ortaya çıkan Hıristiyan olma hadiseleri, bu okulları dolduran Türk öğrencileri üzerinde her gün yapılan araçsal eğitimin görünümüdür. *Yabancı okulların en tehlikeli tarafı din ve kültür faaliyetlerinde “eğitimi” araç olarak kullanmalarındır.* Araçla etkilemenin önemini bu okulların yöneticileri çok iyi anlamıştır.

Yabancı okulların başka bir zararı yüksek ücretleri nedeniyle özellikle zengin ailelerin çocuklarına mahsus birer kurumlar olmalarıdır. Demokrasi için sınıf eğitimi kadar zararlı bir şey yoktur. Bazı zengin ailelerin eğitimden anladıkları şey; “*iyi yabancı dil bilmek, piyano çalmak, görgü kurallarını öğrenmek*”tir. Aileler yatılı yabancı okullara çocuklarını vermekle yükümlülüklerinin bittiğini düşünmekte ve çocuklarını takip etmemektedir. Maarif Vekâleti ise her sene artan okul ihtiyacına gereken cevabı verememektedir. Türk okullarında yer bulamadıkları için çocuklarını yabancı okullara vermeye mecbur kalan aileler vardır.

Yazıda yabancı okulların bir ülke üzerinde nasıl bir etki yaptığını anlatmak amacıyla “Çin” örnek verilmiştir: Çin’deki “*ülkü çarpışmaları*”nın nedeni yalnızca ekonomik ve siyasî nedenler değildir; en iç şehirlere kadar girmiş her milletten, her dinden misyonerlerin faaliyetleridir.

Yazıda son olarak ülkeye gerçekten eğitim hizmeti veren, dinî ve kültürel bir faaliyet amacı taşımayan, siyasî propagandası olmayan yabancı okulların bu eleştirilerden ayrı tutulduğu belirtilir ve şunlar söylenir:

“... *Büyük Gazi’nin, İsmet Paşa’nın, Fevzi Paşa’nın ilh... bir ecnebi mektebi mezunları olmaları ihtimalini bir an için tasavvur edebilir misiniz? Mazinin Türk mektebi birçok*

kusurlara rağmen büyük Türkler yetiştirdi; bugün Türk mektepleri istikbâl için yeni büyük Türkler hazırlıyor. Çocuklarını ecnebi mekteplere veren aileler onların ileride büyük Türkler olması ihtimalini kendi elleriyle izale etmekte olduklarını düşünmeli değil midir? Amerika'da Amerikan milletine faaliyetleriyle zararlı olan müesseseleri hoş görmeyen Amerikalıların bazı hemşerilerinin Türkiye'de Türk milleti için terbiyevî faaliyet namı altında zararlı teşebbüste devam etmeleri hem her zaman iddia ettikleri insanî maksatla hem de kendilerinin Hıristiyanlığa atfettikleri 'sana yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma' düsturuyla kabil te'lif değildir.

Memleketimizdeki Amerikan ve ecnebi mektepleri idareleri bu noktayı anlamak istemeyebilirler. Bu cihete bizim bir diyeceğimiz yoktur. Yalnız bu mekteplere çocuk veren aileleri teyakkuza (uyanmaya) davet etmek ve Maarif Vekâletine de halkın irfan ihtiyacını tatmine kâfi adette mektep açmak lüzumunu hatırlatmak memleketin kültürü ile alakadar bir Mecmua için en samimi bir vazifedir. Bu makaleye o vazifeyi ifa etmiş oluyoruz."

Köprülüzade Mehmet Fuat, 9 Şubat 1928 tarihli ve "Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı" isimli makalesinde (Işık 2007: 366-368); Bursa'daki Hıristiyan olma olayını tartışmaya devam etmiş ve olaya farklı bir yön kazandırmıştır. İmzasız (Avni Başman) çıkan yukarıdaki yazıda yapılan yorumların bir kısmını eleştirmiştir.

Köprülü, öncelikle bu olayın ülkede büyük tepkilere yol açtığını, gazetelerin, dergilerin hep bu olaydan bahsettiğini, bazı gençlerin Hıristiyan misyonerlere karşı "Müdafaa Teşkilâtı" kurduklarını, halkın bu olay karşısında bütün nefretini şiddetle gösterdiğini anlatarak şunları söyler:

"Millî şuurun bu fevri aks-ül ameli (tepkisi), acaba dinî bir taassubun neticesi midir? Yoksa Türk cemiyeti ve onun münevver sınıfı, bu hadisede millî tesanüdü (dayanışmayı) bozmaya ma'tuf (yöneltilmiş) bir suikasd mevcut olduğunu gördüğü için mi bu kadar heyecan gösterdi? Tanassur Hadisesinin en hürendiş (serbestçi) insanları bile o kadar kuvvetle tehyic ettiğini (heyecanlandırdığını) gördükten sonra, birinci ihtimale imkân vermek manasız olur."

Köprülü'ye göre olay; Müslümanlıktan çıkıp Hıristiyanlığa geçmektense Türk toplumundan ayrılıp Amerikan toplumuna girmekten başka bir şey değildir. Türkiye'de "millî dayanışma" bağlarının çeşitli sebeplerle yavaş yavaş çözüldüğü bir gerçektir ve bu durumun Hıristiyanlığa geçmek gibi birçok olaydan daha zararlı olduğu görülmemektedir. Türk kültürünü, Türk çevresini bayağı görerek Batı medeniyetinde aramayı arzu eden, çağdaşlaşmayı millî karakterden uzaklaşmak zanneden ve bunu en modern anlayış olarak kabul edenlerin sayısı Hıristiyanlığa geçen birkaç kızın sayısından çok çok fazladır. Bunlar tamamıyla millî olduklarını iddia ederler; Hıristiyan olan kızlar da Protestan olmakla, medenî Türk olmakla övünürler ve kendilerini eleştirenleri cahillikle suçlarlar. *Bu olay, yalnızca yabancı okulların etkisiyle oluşmamış; bir hastalığın, kültür buhranının sonucudur; tüm bu nedenlerle daha derinden araştırılmalıdır.*

Köprülü, Türk toplumunun bu dönemde çok güçlü bir "kültür buhranı" geçirdiğine inanmıştır. Ona göre, İslâm medeniyetinden çıkarak modern medeniyete girmekte olan toplumumuzun Tanzimattan beri geçirmekte olduğu bu buhran artık azami dereceye gelmiştir ve böyle olması da normaldir. *Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin eski değerleri yıkmadan onların yanında yeni değerleri yaratmak şeklindeki siyasetlerinin Cumhuriyet Türkiyesi'nde devam etmesinin imkanı yoktur.*

"Nizâmî Mahkemenin yanında Şer'i Mahkeme, mektebin karşısında medrese, millî hakimiyetin fevkinde fetvâ hâkimiyeti; hulasa demokrasi ile teokrasi, te'lifine imkan

olmayan mütezâdd (birbirine zıt) mefhumlardı; İktisadî zaruretler tesiriyle şehirli kadın hayata karışma mecburiyetinde kalınca, Bizans-İran medeniyetlerinin yâdigarı olan Harem ister istemez yıkılacaktı!”

Köprülü, Cumhuriyet Türkiye’si’nin eski değerleri tamamıyla yıktığını ve bunların yerine yenilerini getirdiğini; modern, millî kültüre dayanan millî ülkünün yerleştirilmesi görevini de “aydınlara, filozoflara, eğitimcilere” yüklediğini anlatmış ve bu ağır yükü bu sınıfların kaldıramadığını iddia etmiştir. Ona göre, modern Avrupa toplumlarının kurumları ve değerleri oradaki şartların uyumsuzluğu nedeniyle yalnızca şekilsel olarak alınmaya çalışıldı. Oysaki Avrupa ile aramızdaki en büyük farkın “zihniyet ve mantık farkı” olduğu anlaşılmadı.

Yazar, İslâm medeniyetine giren atalarımızın millî kültürlerini hakir görerek millî şahsiyetlerini medeniyet içinde erittiklerini, bugün de modern medeniyete girmek isteyenlerin aynı yanlış yapmakta olduğunu belirtir ve şöyle der:

“Latin harflerini almak isteyenler işte şekilperestliğin en sarîh (açık) birer numûnesidirler; onlar bu suretle eskinin son bakıyyesinden de kurtularak tamamıyla asrî bir hal alacağını ümit ediyorlar; düşünme ve çalışma tarzımızı Avrupaî bir şekle sokmadıkça, iktisadî hayatımızı bugünkü eski halden kurtarmadıkça henüz asrî cemiyet olduğumuzu iddia edemeyiz.”

Yazar, atalarından kalan sanat eserlerini yıkıp geniş caddeler açmak isteyen belediye başkanlarımızın; millî tarihini ve edebiyatını bilmemekle övünen düşünürlerimizin, eski medeniyet tarihimizin eserlerini saklayan kütüphanelerin yok edilmesini isteyen aydınlarımızın, millî geçmişini sadece bir kir ve rezalet birikimi şeklinde sunan tarihçilerimizin, çocuklarını yabancı kültür çevresinde eğitmeyi bir medeniyet gereği sayan milliyetperverlerimizin ülkenin ne korkunç bir kültür buhranı karşısında bulunduğuna kanıt olduğunu söylemiştir. Kendi okullarımızda bile *Dede Korkut Hikayeleri*’nden, *Battal Gazi*’den; yahut *Köroğlu*’ndan bahsetmeyi gülünç ve çağdışı bulan gençlerin Fransızların veya Almanların aynı özellikteki eski eserlerinden bahsetmeyi büyük bir meziyet olarak gördüklerini anlatmıştır. Ona göre, bu durum gelecekteki güzidelere sınıfını oluşturacak olan gençlikle halk arasındaki uçurumu gittikçe derinleştirecektir.

Köprülü, ülkedeki yabancı okulların bu kültür buhranını bir kat daha artırdığını, Hıristiyanlığa geçme olayı olmasa bile başka şekillerde millî dayanışmayı bozan bu buhranın görebileceğini iddia etmiştir. Bir başka iddiası da yabancı okullara devam eden çocukların sayısının gün geçtikçe arttığıdır.

Köprülü’nün son sözleri şunlardır:

“Bugünkü asrî millet, millî harsını ve millî şahsiyetini ona beynelmilel bir kıymet verdirecek derecede inkişaf ettirmiş olan millettir. Türk milleti, Garb medeniyeti içinde erimek suretiyle onu temsil etmeyecek, millî şahsiyetini bütün kuvvetiyle inkişaf ettirebilmek için o medeniyeti temsil edecektir.”

Hayat Mecmüsü’nün başyazarlarından Mehmet Emin (Erişirgil), 16 Şubat 1928 tarihli ve “*Tanassur Hadisesi Bir Hars Buhranı Neticesi midir?*” başlıklı makalesiyle (Işık 2007: 368-370) Köprülü’nün

“kültür buhranı” tartışmasına katılmıştır. Yazar, Bursa Amerikan Koleji’ndeki üç gencin¹ Hıristiyanlığa geçmesindeki gerçek sebeplerin hemen araştırılması gerektiğini belirterek şunları söylemektedir:

“Her hadiseyi hakiki mahiyetiyle tetkik eylemek, vaziyeti tayine ve âti (gelecek) için vâzih (açık) bir tedbir almaya hizmet eder. Eğer bir hadiseyi oldukça uzak ve pek girift sebeplere rabt edersek mesele kafi derecede tenevvür etmez (aydınlatılamaz) ve hemen izâle etmeye (yok etmeye) mecbur olduğumuz vaziyet anlaşılabilir. Tanassur Hadisesinin sebebi nedir? Cemiyette hâsıl olan mefkûre (ülkü) zaafının bir neticesi midir? Acaba bazı gençler ruhlarında inanacakları bir mefkûre bulamadıkları için mi bir telkin ile başka dine giriyorlar? Yahut birtakım veliler millî tesanüdün kuvvetini hissetmedikleri için mi çocuklarını lakayit bir surette ecnebi mekteplerine veriyor ve onların herhangi bir akideye sahip olmalarına karşı seyirci kalıyorlar? Bu suallere cevap araştırmak lazımdır.”

Mehmet Emin, Köprülü’nün Hıristiyanlığa geçme olayına bir okul ya da eğitim meselesi gibi değil; Türk toplumunun dayanışmasını zayıflatan sebeplerin bir sonucu olarak bakılması gerektiğine ve yabancı okullarda Türk çocuklarının sayısının her geçen gün arttığına dair iddialarına cevap vermiş ve istatistik bilgilerinin bu iddiaları çürüttüğünü savunmuştur: *1926-1927 ders senesi içinde yabancı okullara devam eden öğrenci mevcudu 13.400’dür. 1927-1928 ders yılında bu sayı 11.100’e inmiştir; bu durumda her sene öncekinden daha fazla Türk çocuklarının yabancı okullara bırakılması söz konusu değildir ki Hıristiyan olma olayı derin bir kültür buhranının sonucu addedilsin.*

Yazar, Köprülü’nün Tanzimattan beri millî dayanışmanın günden güne zayıfladığına ilişkin düşüncesine de karşı çıkar. Ona göre, millî hareketleri kuvvetlendiren Balkan Savaşları’ndan sonra yaşanan İstiklal Savaşı, millî dayanışmanın bir eseridir ve milliyetçiliği daha da artırmıştır. Yabancı okullara devam eden çocukların sayısındaki azalma da zamanla gelişen millî uyanıklığın bir sonucudur. Hıristiyan olma hadisesi sadece bir okul, bir eğitim meselesidir. Yabancı okullar doğal olmayan eğitim çevreleridir. Başlıca gelir kaynağı dinî kuruluşlar olan bu okulların amacı imkan dairesinde öğrencinin ruhunda mensup oldukları dinlerin ve milletlerin muhabbetini doğurmaktır. Eline verilen çocukları toplumuna faydalı olamayacak hale getirmekten vicdan azabı duymayan bir öğretmenin ailesiyle sadece tatil zamanlarında karşılaşan ve karakteri henüz oluşmamış olan bu çocukları zehirlemesi hiç de zor bir iş değildir. İşte Bursa’da yaşanan olayın asıl sebebi budur.

Yazara göre çocuklarını bu okullara veren aileler millî hislerden yoksun değil; sadece onları nasıl bir çevrenin içine bıraktıklarının farkında değillerdir. Bu aileleri yabancı okullara sevk eden çok çeşitli sebepler vardır. Servetine güvenen bazı aileler çocukların halk evlatlarıyla beraber bulundurulmasını istemezler. Bunlar çocuklarının ancak kendi sınıflarından olan ailelerin çocuklarıyla temas etmesini isterler ve bununla da övünürler. Bir diğeri dil meselesidir. *Bazıları*

¹ *Hayat Mecmuası*’nda Bursa Amerikan Kız Koleji’nde tanassur ettirilen kız öğrencilerin sayısı “3” olarak verilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi Hıristiyanlığa geçen kız öğrencilerin sayısının sonradan “4” olduğu belirlenmiştir.

için dil bir araç değil; amaç olmuştur. Bunlar kızlarının, oğullarının yabancı dilleri öğrenmesinden gurur duyar ve onları yabancı okullara gönderir. Bazı insanlar da Rumların Ermenilerin ticarî hayattaki başarılarının sırrını yabancı okullarda bulunmuş olmalarına bağlar. Bazıları da bu okulların muhteşem dış görünüşlerine, öğretmenlerin nezaketine kapılır.

Yazar, en fena okulun sosyal ve millî çevreye faydalı olmaya müsait kabiliyetleri veremeyen okul olduğunu ifade eder ve yabancı okulların yalnız bu kabiliyeti vermemekle kalmayıp küçümsediği dinî veya millî çevrenin içinde manevî hayata gitgide yabancı kalan gençler yetiştirdiklerini vurgular. *Bu okulların daha çok karakteri oluşmamış ve kuvvetli aile etkisine maruz kalmamış Türk gençlerini yabancılaştırabildiklerine dikkat çeker.* Ona göre bu okullara çocuklarını gönderenler aydın kimselerdir ve gerçekler anlatıldığı taktirde bu tehlikeli yola yönelmeleri önenebilir.

Yazar şu örneği vermektedir:

“Bize insanî bir hisle yardım etmek isteyenler bunu münhasıran Türk eliyle ve Türkiye ihtiyacı için yapmalıydılar. Amerikalılar Brüksel Darülfünûn’u için azim muâvenette (yardımda) bulundular. Fakat bu muâvenet yerine Brüksel’de bir Amerikan Darülfünûnu açmak istemediler. Türkiye’ye yapılacak insanî muâvenet de ancak bu nev’den olabilir.”

Yazara göre çözüm çok açıktır: Bir taraftan Devlet, diğer tarafından aileler şuurla dayanıklılık göstermeli, millî okullar maddi ve manevi iyileştirilmeli ve her sene bunun için biraz daha gayret edilmeli, güçlü dil öğretimi için ailelere kolaylık gösterilmelidir. Böylece millî dayanışmayı bozan ve tamamen yabancı bir şey oluşturmayı hedefleyen kurumların zararları ortadan kaldırılmış olur.

Mehmet Emin (Erişirgil), Köprülü’nün iddia ettiği “*kültür buhranı*”nın aslında bir “*fikir buhranı*” olduğunu söylemektedir. Ona göre düşünürlerimiz derin bir inkılâpla ortaya çıkan durumu izah edebilecek ve gelecek için bir ufuk gösterebilecek seviyeye yükselmemiştir. Fikir karışıklığından kurtulmak için geçmişten kalan sanat âbidelerinin değerini tanıttacak eserler yazılmalıdır. Millî tarihimizin kıymeti onları masal şeklinde görmek ve okutmak isteyenlerden kurtulduğumuz zaman anlaşılacaktır. *Yayınlar ya geçmişi tamamıyla silmiş ya da geçmişte takılıp kalmış olanların düşüncelerini sergilemektedir. Oysaki yeni neslin sentez eserlere ihtiyacı vardır; bu sentezler bugünü kısmen aydınlatmalıdır ve gençlere yarınki hayatlarında rehberlik etmelidir.*¹

Köprülüzade Mehmet Fuat, 23 Şubat 1928 tarihli ve “*Hars Buhranı Etrafında*” adlı makalesiyle (Işık 2007: 370-372); Mehmet Emin’in eleştirilerine cevap vermiştir. Yazar, Millî Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı olan arkadaşı Mehmet Emin Erişirgil’in kültür buhranını fikir buhranı olarak açıklamasındaki amacını anlayamadığını ve makalesinde tezat düşüncelerin yer aldığını ifade etmektedir. İddia ettiği görüşlerin bencil bir adamın görüşleri değil; yalnızca ne kadar acı olursa olsun gerçekleri görmekten korkmayan iyimser bir insanın görüşleri olduğunu ifade eder.

¹ Millî Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı Mehmet Emin’in (Erişirgil) buradaki “*sentez eserler*” bahsinde ‘*bütüncül*’ bakış açısından daha o yıllarda bahsetmesi önem arz etmektedir.

Köprülü'ye göre Mehmet Emin'in istatistik bilgisi kendisinden fazladır; ancak iki rakamla böylesi bir davanın ispat edilmesi de mümkün değildir. Ülkenin ekonomik durumu zengin çocuklarına mahsus ve çok pahalı olan bu okullara devam eden çocukların sayısını azaltmış olabilir; ancak bu maddi azalma, manevi rağbetin de azaldığını asla göstermez. Bu kurumlar bizim okullarımız kadar ucuz olsa Mehmet Emin Bey istatistiklerin sonuçlarına inanamaz. Yine demokrat, milliyetçi ve halkçı bir toplumun bilinçsiz aydınlara sahip olması ülkede bir kültür buhranının varlığının en güzel delilidir. Bu durum aydınların *halkçılık*, *milliyetçilik* kavramlarını anlamadığını gösterir. Tersine olsaydı bu aydınlar çocuklarının halk çocuklarıyla birlikte olmasından rahatsızlık duymazlardı. Yazar Mehmet Emin'in bu durumu itiraf ederken bir taraftan da "*millî uyanıklığın etkisiyle yabancı okullara rağbetin azaldığından*" bahsetmesinin çok açık bir tezat olduğunu belirtmektedir. *Ona göre millî uyanış, durumu iyi olan aydın sınıfta değildir; iktisadî durumu düzgün olmayan halk sınıfındadır.*

Köprülü sözlerinin devamında Mehmet Emin'i şöyle eleştirmiştir:

"Millî Talim ve Terbiye Reisimizin bu hazin vaziyeti daha iyi, ciddi bir surette ve hakikati görüp göstermekten korkmayarak tetkik etmesini çok temenni ederim. Talim ve Terbiye rehberlerimiz bir iki toptan rakam söylemekle bizim gibi talim ve terbiye işlerine bigane (yabancı) ve felsefî görüşlerden mahrum köhne ve sâik arayıcılarını parlak bir şekilde ilzâm edebilirler (susturabilirler); lakin ibtidâ (ilk) kendilerini ikna etsinler ki yazılarında bariz tezatlar bulunmasın!"

Köprülü, Mehmet Emin'in sentez eserlerle ilgili düşüncelerini ise şu sözlerle eleştirmiştir:

"Vakaların ilim adamı elinde kıymet kazandığını ve bugünkü gençliğin vakalar, vesikalar üzerinde terkîp (sentez) yaparak bugünü tenvir eyleyen eserlere muhtaç olduğunu söylüyor. Tarihî terkîbin ne demek olduğunu ve bunun muhlât değil; azami nispette mebzul (bol) hammaddelerinden tenkît, tahlil ve tasnifine istinaden yapılabileceğini tarih-i felsefe müderrisi muhteremine izahtan te'dib ederim (terbiye ederim)."

Köprülüzade Mehmet Fuat, kültür buhranının millî hissin zayıflamasından ileri geldiğini hiçbir zaman iddia etmediğini; yalnızca millî dayanışmayı çözen bazı sebeplerin görüldüğünü, yıkılan değerlerin yerine hala yenilerinin konulmadığını iddia ettiğini anlatmaktadır. Büyük sosyal inkılabın büyük kültür buhranlarıyla birleşmiş olmasının tarihî bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre bu buhranın süratle çözülmesi için gerçekler tüm açıklığıyla belirlenmeli ve derhal gerekli tedbirler alınmalıdır. Ülkenin aydın sınıfı inanmadığı şeylere inanmış gibi görünmekten kurtulmalı ve düşüncelerini samimiyetle söylemekten çekinmemelidir.

Görüldüğü üzere yeni Türk Devleti'nin sesi olarak yayımlanan *Hayat Mecmuası*, Tanassur Hadisesini tüm detaylarıyla ortaya koymuş; yabancı okulların Hıristiyanlık etkilerini Bursa Amerikan Kız Koleji üzerinden örneklendirerek ispatlamıştır. *Mecmua*'daki yazılardan şu da anlaşılmaktadır ki Türk Hükümeti her şeyin farkındadır ve bu meseleyle ilgili önlem alabilecek güçtedir. Yalnız Türk İnkılabı henüz yerleşmemişken ortaya çıkabilecek "*kültür-kimlik karmaşası*", "*yabancılaşma*", "*millî dayanışmanın çözülmesi*" gibi sorunlar üzerinde önemle durulmalıdır.

SONUÇ

1928 yılı başlarında Bursa Amerikan Kız Koleji'nde yaşanan ve kamuoyunda çok ilginç tartışmalara sebebiyet veren Tanassur Hadisesi, Erken Cumhuriyet döneminde yabancı okulların ciddiyle takip edilmesi gerektiğini Türk Hükümeti'ne hatırlatmıştır. Zaten Osmanlı Devleti'nden miras aldığı “*yabancı okullar meselesi*”nde yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Mustafa Kemal Atatürk ve onun “*milliyetçilik*” ve “*medeniyet*” prensiplerine bağladığı modernleşme çabaları sonucunda ortaya çıkan “*modern ama millî eğitim politikası*” sayesinde uyanık kalabilmiştir. Osmanlı döneminde kendilerine çok geniş zemin bulabilen misyonerler ve yabancı okullar Cumhuriyet döneminde devlet kontrolüne alınabilmiştir.

Denetim ve uymak zorunda oldukları kanun, talimatname ve genelgeler üzerine daha çok misyonerlerin takip ettiği yabancı okullar bu sefer dinî ve kültürel faaliyetlerini gizli, öğrencilere-yöneticilere hissettirmeden, araçlarla yürütme yolunu seçmiştir. İşte Bursa Amerikan Kız Koleji'nde yaşanan *Tanassur Hadisesi*, yabancı okulların uyguladığı bu yöntemin tezahürüdür. Amerikan Board adına çalışan ve Türkiye'de daha çok Amerikan Okullarında okuyan kızlara yönelik Protestanlaştırma faaliyetlerini yürüten *YWCA (Hıristiyan Genç Kadınlar Cemiyeti)* Bursa Amerikan Kız Koleji'ni özel takip etmiştir. Kolej'de Amerikan misyonerlerinin Türkiye'deki yeni faaliyetlerine verdikleri ad olan “*İsimsiz Hıristiyanlık*” yöntemiyle “*ahlakî eğitim-karakter eğitimi*” faaliyetleri yürütülmüş; aslında din propagandası yapılarak Türk çocuklarının kimlikleri şekillendirilmek istenmiştir.

Tanassur Hadisesi'nin patlak vermesi ve bunun üzerine yapılan tartışmalar aydınlarımızın da katkısıyla detayları gözler önüne sermiş; yetkilileri harekete geçirmiştir. ABD yetkililerinin çabasına rağmen Kolej kapatılmıştır. Tanassur Hadisesi'nin sadece misyonerlerin çabasıyla değil de modernleşme sürecimizin doğurduğu “*kültürel yozlaşma, kimlik bunalımı, yabancılaştırma*” gibi olgulardan kaynaklandığı tartışmalarının yapılması da Erken Cumhuriyet Döneminin düşünce tarzını anlamamız açısından önem arz etmektedir. Aydınlarımız¹ çözümü Türkiye'nin millî kültür meselesine eğilmesi ve kendi millî değerlerine bağlı, güçlü bir düzen kurmasında görmüştür. Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamı boyunca çabası böyle bir düzeni kurmak olmuştur.

Misyonerlik faaliyetleriyle ilgili o dönemde tartışılan detayların, tehdit unsurlarının pek çoğunun günümüzde de devam ettiğini söyleyebiliriz. Lozan Barış Konferansı devam ederken Amerikan misyonerlerin Orta Doğu'da nahaî bir barış için getirdikleri öneri aslında Türkiye'ye nasıl baktıklarını açıkça ortaya koymakta; meseleyi özetlemektedir:

“*Orta Doğu probleminin nahaî çözümü ordular veya anlaşmalarla değil; ancak Türk halkının Protestan Hıristiyanlığı benimsemeleri ile mümkün olabilir*” (Turan 2002:35).

¹ Erol Güngör de Tanassur Hadisesi ve misyonerlik faaliyetlerini o dönemin düşünürleri gibi “*bir kültür problemi*” olarak değerlendirmiştir (Güngör 2012: 31-36).

KAYNAKLAR

Gazeteler: Akşam, Cumhuriyet, İktidam, Milliyet, Son Saat, The New York Times, Vakit

Hayat Mecmuası'nda Yayımlanan Makaleler

İsimsiz- (Avni Başman). (2 Şubat 1928). Tanassur Hadisesi, *H.M.*, 3 (62), 181-183.

Köprülüzade Mehmet Fuat. (9 Şubat 1928). Tanassur Hadisesi ve Hars Buhranı, *H.M.*, 3 (63), 201-202.

Köprülüzade Mehmet Fuat. (23 Şubat 1928). Hars Buhranı Etrafında, *H.M.*, 3 (65), 241-242.

Mehmet Emin, (Erişirgil). (16 Şubat 1928). Tanassur Hadisesi Bir Hars Buhranı Neticesi midir?, *H.M.*, 3 (64), 221-223.

Kitap ve Makaleler

Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2006*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Altun, M. (2003). Öğrencilerin Din Değiştirilmesi Üzerine Kapatılan Bir Okul: Bursa Amerikan Kız Koleji, *Toplumsal Tarih Dergisi*, (113), 26-34.

Armaoğlu, F. (1997). Türkiye'de Amerikan Okulları Krizi 1927-1928, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13 (37), 1-30.

Büyükkaracı, S. (2001). Amerikan Okulları Üzerine Bir Araştırma, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 9-52.

Çetin, A. (1983). Maarif Nazırı Ahmed Zühdi Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu, *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* 10-11, 189-219.

Ergün, J.C. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ocak Yayınları.

Grew, J.C. (1966). *Atatürk ve İnönü (Bir Amerikan Elçisinin Hatıraları)*, (Çeviren: Aşkın, M.), İstanbul: Kitapçılık Yayınları.

Grew, J.C. (1999). *Yeni Türkiye*, (Çeviren: Orağlı, M.K.), İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güngör, E. (1999). *Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri*, İstanbul: Ötügen Yayınları.

Haydaroğlu Polat, İ. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*, İstanbul: Ocak Yayınları.

Işık, Y. (2007). *Hayat Mecmuası'nın Eğitim Açısından İncelenmesi (1926-1930)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (ESTT)-Eğitim Tarihi- Bilim Dalı, Ankara.

Işık, Y. (2009). Hayat Mecmuası, *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü Atatürk Dönemi (1920-1938)*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 1, 258-260.

İffet Alton'un Aktarımıyla Bursa Amerikan Kız Koleji'nin Kapatılması Olayı, (2001), *Bursa Defteri Dergisi*, (10), 149-152.

Kocabaşoğlu, U. (1985). Amerikan Okulları, *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2, 495-500.

Koçak, C. (1985). Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar, *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2, 485-494.

Pakize Tarzi İle Röportaj. (2003). *Toplumsal Tarih Dergisi*, (113).

Sezer, A. (2014). *Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Stone, A. F. (2011). *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi Anadolu'da Amerikan Misyoner Okulları*, (Çeviren: Aksu, A), İstanbul: Dergah Yayınları.

Tozlu, N. (1991). *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Trask, R. R. (1965). Unnamed Christianity in Turkey during the Atatürk Era. *Muslim World*, LV, 66-76.

Turan, Ö. (2002). *Avrasya'da Misyonerlik*, Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayını.

Uçar, A. (2017). *1928'de Hıristiyanlaştırılan Kızlar*, İstanbul: Çamlıca Basım Yayınları.

Yıldırım, H. (2011). *Bursa Amerikan Kız Koleji'nin Misyonerlik Davası*, İstanbul: KumSaati Yayın Dağıtım.

Yıldız, Ö. (2011). *Anadolu'da Amerikan Okulları*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2016). *Anadolu'da Amerikan Misyonerleri*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Yücel, İ. (2016). Yabancı Okullar ve Kültürel Milliyetçilik: Bursa Amerikan Kız Koleji Tanassur Hadisesi (1928), *Belleten*, 53 (287), 307-328.

EKLER

Kolej Müdiresi Jeannie L. Jillson



Dönemin ABD Büyükelçisi

