

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU



TİKA



YUNUS EMRE
ENSTİTÜSÜ



ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU 27-29 EYLÜL 2018

ÜSKÜP/MAKEDONYA

Editör

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

27-29 EYLÜL 2018

ÜSKÜP/MAKEDONYA

Editör

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

ISBN : 978-605-2132-94-4

Üsküp'te düzenlenen I.Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu'na 6 farklı ülkeden 105 akademisyen/öğretmen/öğrenci katılmış olup sempozyumda toplam 102 bildiri sunulmuştur.

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE
DİLİ SEMPOZYUMU

**ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ
VE DİLİ SEMPOZYUMU
27-29 EYLÜL 2018**

ÜSKÜP/MAKEDONYA

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANLARI

Dr. Serdar ÇAM - TİKA Başkanı

Prof. Dr. Refik TURAN - Türk Tarih Kurumu Başkanı

Prof. Dr. Fadıl Hoca - Uluslararası Vizyon Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Fırat Purtaş - TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcısı

Prof. Dr. Hasan Ali Karasar - Kapadokya Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Musa Yıldız - Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

Prof. Dr. Seyit Aydın - Kastamonu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Şeref Ateş - Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

**BİLİM VE DANIŞMA KURULU /
SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Ahmet Oktay - Kiril Metodi Üniversitesi-Makedonya

Prof. Dr. Dinçay Köksal - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Edina Solak - Zenitsa Üniversitesi-Bosna-Hersek

Prof. Dr. Emrah Şenel - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Fadıl Hoca - Vizyon Üniversitesi-Makedonya

Prof. Dr. Fatih Kirişçioglu - Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Ferruh Ağca - Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mahmut Çelik - Gotse Delçev Üniversitesi- Makedonya

Prof. Dr. Mehmet Güçlü - Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Gümüş - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Günay - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz - Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şahingöz - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Metin Yaman - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Musa Yıldız - Ahmet Yesevi Üniversitesi

Prof. Dr. Nazım İbrahim - Aziz Kiril Metodi Üniversitesi-Makedonya

Prof. Dr. Nimetullah Hafız - Kosova Priştina Üniversitesi-Emekli

Prof. Dr. Numan Aruç - MANU Makedonya Bilimler Akademisi

Prof. Dr. Nurettin Demir - Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Lokman Turan - Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim Nilay Işıksalan - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Suat Ungan - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yıldırar Özbek - Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu - Makedonya)

Prof. Dr. Ali Göçer - Erciyes Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdülmecid Nuredin - Vizyon Üniversitesi- Makedonya)

Doç. Dr. Ahmet Akkaya - Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Fuat Arıcı - Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır Gücüyeter - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Burul Sağınbayeva - Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent Özkan - Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Cihan Özdemir - Yunus Emre Enstitüsü - Bakü Müd.

Doç. Dr. Ergin Jable - Hasan Priştina Üniversitesi-Kosova

Doç. Dr. Fahri Temizyürek - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Lindita Khanari Latifi - Tiran Üniversitesi-Arnavutluk

Doç. Dr. Mensur Nuredin - Vizyon Üniversitesi- Makedonya

Doç. Dr. Mesut Gün - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş - Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Namık Kemal Şahbaz - Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Nuran Malta - Hasan Priştina Üniversitesi-Kosova

Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara - Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Rıfat Kütük - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Seyfi Yıldırım - Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ahmet Demir - Başkent Üniversitesi

Dr. Ahmet Saçkesen - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Dr. Arzu Çevik - Bartın Üniversitesi

Dr. Ayhan Bulut - Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Bekir Kayabaşı - Adıyaman Üniversitesi

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

Dr. Bihruz Bicbabai - Allamah Tabatabai Üniversitesi-İran

Dr. Bilge Bağcı Ayrancı - Bozok Üniversitesi

Dr. Erol Barın - Gazi Üniversitesi

Dr. Gülnur Aydın - Adnan Menderese Üniversitesi

Dr. Hıfzı Toz - Akdeniz Üniversitesi

Dr. Najibullah Akbari - Kabil Üniversitesi-Afganistan

Dr. Rafet Aydın - Mehmet Akif Üniversitesi

Dr. Ümit Polat - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Zeki Gürel - Gazi Üniversitesi

KONGRE BAŞKANI / PRESIDENTS OF CONGRESS

Doç. Dr. Fahri Temizyürek UKDA Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Mehmet Şahingöz Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri Temizyürek Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yıldray Özbek Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya Adıyaman Üniversitesi

Dr. Erol Barın Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Emrah BOYLU İstanbul Aydın Üniversitesi

Murtaza Sulooça Yeni Balkan Gazetesi

Sekretarya

Öğr. Gör. Mustafa Özgün Harmankaya Yıldız Teknik Üniversitesi

Öğr. Gör. Osman Kürşat Yorgancı Yıldız Teknik Üniversitesi

Öğr. Gör. Cihat Burak Korkmaz Yıldız Teknik Üniversitesi

Umut Başar

İÇİNDEKİLER

TAM METİN BİLDİRİLER / FULLTEXTS	viii
BALKANLARDA KÜLTÜREL DİPLOMASİNİN YOLU: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	1
BALKANLARDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL İHTİYACI	3
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM VE İKİ DİLLİLİK-ALMANYADAKİ TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARININ İKİ DİLLİ EĞİTİM SORUNLARI.....	6
TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGI DURUMU (HIRVATİSTAN ÖRNEĞİ).....	10
DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜKLERİN ÖNEMİ VE MAKEDONCA-TÜRKÇE, TÜRKÇE-MAKEDONCA SÖZLÜK ÇALIŞMALARI.....	19
GAMES OF MULTICULTURAL IN KINDERGARTEN AND ELEMENTARY SCHOOLS	36
USING CO-TEACHING TO DEVELOP HIGH LEVEL THINKING SKILLS INTO SCHOOL PRINCIPALS	45
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İKİNCİ BİR YABANCI DİLİN ÖĞRETİME ETKİLERİ.....	51
YENİ DİNİ HAREKETLER PSİKOLOJİSİ.....	56
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	77
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN İŞLEVSELLİĞİ BAKIMINDAN GERİBİLDİRİM KULLANIMI.....	88
KOSOVA-GİLANLI GAZETECİ BURHAN SAİT'İN TAN GAZETESİNDEKİ YAZI FAALİYETİ	98
THE LIFE OF BELKIS KORÇA (RAUF): ONE OF THE FIRST TURKISH TEACHERS IN THE BALKANS	105
THE LIFE OF BELKIS KORÇA (RAUF): ONE OF THE FIRST TURKISH TEACHERS IN THE BALKANS	112
ÜSKÜP MİLLÎ KÜTÜPHANESİNDE YAVUZ DÖNEMINE AIT BİR DİL YÂDIGÂRI: MANZÛME-I ŞER'İATÜ'L-İSLÂM	119
BALKANLARLA İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	126
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZNEMLİK.....	181
IN USED SEVEN CLIMATE TURKISH A1-A2 MOLD WORDS	189

ÖRNEK ÇOCUK OYUNLARI ÜZERİNDEN TÜRKİYE'DE ÇOCUK TİYATROSUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER.....	196
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN BİR SEÇENEK: ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİNİN KULLANILMASI.....	200
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANAL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	212
EL YAZMASI ESERLER ÖRNEĞİNDE BALKANLARDA TÜRK KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ-SARAYBOSNA GAZİ HÜSREV BEY KÜTÜPHANESİ 7167/2 NU.DA KAYITLI TEFSİRÜ AYETİL-KURSİ İSİMLİ ESER-.....	219
SARAYBOSNA GAZİ HÜSREV BEY KÜTÜPHANESİ 3655/2 NU.DA KAYITLI YAZMA AYET TEFSİRİ VE BİLİMSEL DEĞERİ.....	226
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ.....	233
MAKEDONYA VE KOSOVA'DA KAMUSAL ALANDA TÜRKÇE: KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇÖZÜMLEME.....	238
KÜLTÜR AKTARIMINDA EDEBİYATIN ROLÜ: YADE KARA ÖRNEĞİ.....	250
HARF İNKILÂBI VE BALKANLAR.....	254

**TAM METİN
BİLDİRİLER
FULLTEXTS**

BALKANLARDA KÜLTÜREL DİPLOMASİNİN YOLU: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK¹ *

¹Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dil, insanlık tarihi kadar eskidir ve onunla birlikte ortaya çıkıp devam edegelen en önemli olgudur. Her milletin geçmişten günümüze getirdiği bir dili mevcuttur. Kültürlerin oluşması da dillere ve dillerin gelişmesine bağlıdır ve bir milletin kültür düzeyini gösteren en önemli öge dilidir. Milletlerin düşünce dünyasını ve dünyayı algılama biçimini dilleri ortaya koyar.

Tarihî süreç içerisinde büyük medeniyetler kurmuş milletler köklü ve gelişmiş dillere sahiptir. Çok uzun bir tarihî geçmişi olan milletimizin de gelişmiş bir dili mevcuttur. Bugün dünyada 250 milyondan fazla kişinin ana dili olan Türkçe, son yıllarda ülkemizin hızla artan etki alanıyla birlikte dünyanın dört bir yanında öğrenilmektedir.

Bizlere düşen görev, Türkçeye bütün zenginliğiyle sahip çıkmak ve aynı zamanda dünyanın dört bir yanında kullananların sayısını artırmaya yönelik çalışmalara da gereken önemi ve desteği vermektir. Kültür yatırımı, önümüzdeki yüzyıllara yönelik olarak yapılmalıdır çünkü milletlerin hayatında yüzyıllar çok kısa dönemlerdir. Bugün gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türk kültürü adına yapılan çalışmalar, gelecek yüzyılları etkileyecektir. Bu da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanını çok önemli ve stratejik kılmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, kültürel diplomasinin en önemli araçlarından biridir. Kültürel diploması artık uluslararası ilişkilerin en temel unsuru hâline gelmiş durumdadır. Kültürel diploması toplumlar arasında fikirlerin, hayat tarzlarının, zevklerin ve estetik duyguların paylaşımı ile muhabatı etkileme gücüdür. Kültürel diploması özellikle yurt dışındaki yerel sivil toplum kuruluşlarıyla bir araya gelmenin ve kendini daha iyi tanıtabilmenin ve bu yolla ülkenin gücüne güç katabilmenin en etkin yoludur.

Tarih boyunca kültürler arası etkileşimler devam edegelmiştir. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretme gayretleri de kültür alanında üstünlük sağlayan milletlerin dünyada daha çok söz söyleme haklarının olacağı düşüncesindedir ve son derece doğrudur. Son yıllarda bilişim yoluyla iletişim imkânlarının çok hızlı artması da kültürel diplomasinin hızlanmasına yol açmıştır. Bu durum, ülkelerin kendilerini diğer toplumlara çok iyi tanıtabilmesine imkân sağlamıştır.

Türkiye'nin bir kamu diplomasisi ve buna bağlı olarak gelişen kültürel diploması politikası anlayışı ile kurumsallaşmasının ilk adımı, 1992 yılında kurulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ile başlamıştır. Bununla birlikte önemli bir ihtiyaç olduğu için 2007'de kanunla kurulan Yunus Emre Vakfı ve 2009'da yurt dışında Türkçe öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak için faaliyete geçen Yunus Emre Enstitüleri (YEE) kültürel diploması alanında önemli adımlardır.

Kamu diplomasisinin yanında kültürel diploması son yıllarda sıkça dile getirilir olmuştur. Bunun için toplumlar arasında kültür ve sanat faaliyetleri hız kazanmıştır. Kültürel diplomasinin en önemli kısımlarından biri yabancı dil öğretimidir. Batı bunu uzun zamandır ciddi bir biçimde gerçekleştirmekte ve bu yolla toplumlarda büyük bir sempati alanı oluşturmaktadır. Biz bu konuda henüz işin başında sayılırız. Son otuz yılda dilimizi yabancılara belirli yöntemlere dayanarak öğretmeye başladık. Son on yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kültürel diplomasinin bir aracı yapmak için birtakım uğraşlar vermeye çalışsak da bu konuda henüz çok yeniyiz ve daha alınması gereken çok yol olduğuna inanıyoruz.

Gelişmiş ve güçlü ülkelere şöyle bir göz atacak olursak kültürel diplomasıyı ne kadar sık ve etkili kullandıklarını hemen fark ederiz. Dil, edebiyat, sinema, müzik, mutfak kültürü gibi

kültürel diplomasinin bütün unsurlarını ne kadar etkili kullandıkları herkesin malumudur. Bu saydığımız unsurların tamamı yabancı dil öğretiminin kapsama alanı içindedir.

Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu son derece önem arz etmektedir. Bu konuda çalışanların kültürel diplomasinin bütün alanlarını çok iyi kavramış olması gerekmektedir. Bu durum da entelektüel bilgi birikimi gibi kısa zamanda sahip olunamayacak meziyete sahip alan uzmanlarına olan ihtiyacı büsbütün artırmaktadır.

Nasıl herhangi bir sanat dalında usta kişiler birer kültür diplomatı gibi görülüyorsa, yabancı dil olarak Türkçe öğreten alan uzmanları da birer kültür diplomatı konumunda olmalıdır. Bu konuda çalışan öğretim elemanlarının hem Türkçenin öğretimini çok iyi bilen hem de ülkesini kültürel diploması alanında çok iyi temsil edebilecek özellikleri haiz kişiler olması çok büyük önem taşımaktadır. Eğer dil öğretimi sırasında yapılan faaliyetler, hedef kitle üzerinde sizin ülkenize yönelik bir sempati alanı oluşturuyorsa ve bu sempati alanı toplumda bir karşılık buluyor ve hedef kamuoyunun tercihlerine yansiyorsa uygulanan kültürel diploması faaliyetleri hedefine ulaşmış demektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin liyakatli ellere teslim edilmesi ve çalışmaların siyasi mülahazalardan uzak olması gerekmektedir. Bunun için de kısa, orta ve uzun vadeli stratejik planlara ihtiyacımız vardır. Alanda yapılacak işlerin çeşitliliği ve çokluğu da bu stratejik planları da yine alan uzmanlarının oluşturması gerektiğini bize söylemektedir. Bu çalışmaların devlet politikası olarak ele alınması ama sivil toplum kuruluşları eliyle gerçekleştirilmesi kültürel diploması açısından son derece önemlidir.

Sonuç olarak Balkanlarda kültürel diplomasinin yolu, yabancı dil olarak Türkçe öğretime gereken önemin verilmesinden geçmektedir. Ortak bir tarihî geçmişe sahip olduğumuz Balkan coğrafyasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yapılacak çalışmalar, toplumlarımızı birleştirici özellikleri haiz olmalıdır. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarımızda çalışan her bireyin çok titizlikle seçilmesi ve her birinin bir diplomat gibi çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı 2013 Faaliyet Raporu (2014), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, Ankara.

Yunus Emre Enstitüsü 2017-2018 Stratejik Planı(2017), Yunus Emre Enstitüsü Strateji Geliştirme Müdürlüğü, Ankara.

BALKANLARDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL İHTİYACI

Dr. Erol BARIN

Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Yabancı dil öğrenimi, öğrenilen dilin yalnızca sözlü ve yazılı ifade edilebilmesi anlamına gelmemektedir. Yani bir dil öğrenmek demek, yepyeni bir dünyaya adım atmak demektir. Birey, öğrendiği dilin içine doğru yol aldıkça o dili ana dili olarak konuşan toplumun hayat tarzını, düşünce dünyasını, ülkesine ve dünyaya bakış açısını, sanat anlayışını, geçmişten günümüze gelen örf, âdet, gelenek ve göreneklerini, inançlarını ve toplumsal değerlerini öğrenmeye başlar. Böylece kültürü oluşturan maddi ve manevi değerlerin içine girer.

Uzun tarihî geçmişi içerisinde birçok kültürü etkileyen ve birçok kültürden etkilenen Türk milletinin dili olan Türkçe doğal olarak milletimize ait bütün unsurları yansıtan özellikleri haizdir. Türkçe birçok dilden kelime aldığı gibi birçok dile kelime vermiştir. Türkçe bozulmayan fiil yapısıyla benliğini her devirde korumuştur ve bundan sonra da korumaya devam edecektir.

Osmanlı devletinin Balkanlara yerleşmesi ile toplumlar arasında önce diller sonra kültürler etkileşime girmiştir. Böylece Türk kültürü bu coğrafyada yaşayan insanları etkilemiş ve birçok toplum Türk insanı ile aynı hayat tarzını paylaşmaya başlamıştır. Diller arasındaki ortak kelimelerin çokluğu da bunu açıkça ifade etmektedir. Söz gelimi çay, çorba, işkembe, dolma, yaprak sarma, patlıcan, börek, şeker, tahan helva, baklava, kadayıf, kaymak, tulumba, yatak, yorgan, yastık, çarşaf, peşkir, çarşı, çeşme, cami, meydan, kale, taş, sanduk, tavan, pencere, tencere, kara, inat, pamuk vb. kelimeler toplumlarımız arasında ortaklık arz eder. Yine hafif ses değişimleriyle ve eklemelerle ortak kelimelerin varlığına tanık oluruz. Kapiya, avliya, tepsiya, testiya, mantıya, zanat, sutlaş, verman, vistan gibi. Birtakım kalıp sözlerle karşılaşırız. Mesela; “Allah’a emanet!”, “Sabah hayrola!” gibi söz kalıpları çok yaygındır. Dr. Hakan Yalap Sırçada fiillerin kullanımında da Türkçenin etkisini makalesinde vurgularken “hem...hem ve ne.....ne” bağlaçlarının da “en...en ve ni.....ni” olarak kullanıldığından söz eder. Dolayısıyla Türkçenin bu coğrafyada bir kültür dili olarak ortak kullanımı devam etmektedir.

Bu sosyo-kültürel özelliklere sahip Balkanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyalleri ne yazık ki yok denecek kadar azdır. Her ülkenin özellikleri ve hassasiyetleri göz önüne alınarak her yaşta hedef kitleye yönelik materyaller hazırlanmalıdır. Aksi takdirde Balkanlarda yüzyıllardır iletişim dili olan Türkçenin bu özelliğini yitirmesi tehlikesi ile karşı karşıya kalınacaktır.

Yapılan çalışmalar öncelikle Balkan ülkelerinde Türkçe öğretiminin gerekliliği üzerine ihtiyaç analizlerinin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Söz gelimi Bosna Hersek’te bir ihtiyaç analizi yapılmış ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin dil öğrenme amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Ticaret yapma,
- Eğitim ve iş imkânı,
- Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, (Bir Türk’le evlenme vb.)
- Sınıf içi iletişim kurma.

Bu tip ihtiyaç analizleri çalışmalarının Balkanların tamamında yapılması, ayrıca yetişkinlerin yanında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen başta 12-15 yaş grubu olmak üzere çocuklarla da ilgili ihtiyaç analizine yönelik anket çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

İhtiyaç analizinde ilk sırayı alan ticaret yapma amacıyla Türkçe öğrenme isteği, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel Türkçe öğretiminin yanında İş Türkçesi üzerine materyallerin geliştirilmesi gerçeğini de ortaya koymaktadır. İş Türkçesi ile ilgili

materyallerin oluşturulması için de öncelikle “İş Türkçesi Müfredat Programı” ortaya konulmalıdır.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar da göz önüne alındığında “Özel Amaçlı Türkçe Kursları”na yönelmesi gerektiği ortadadır. Öyleyse özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine müfredat çalışmaları ve ders planları yapılmalı; ders kitapları ve materyaller hazırlanmalıdır. “Mesleki Türkçe” ile “Akademik Türkçe” karıştırılmamalı ve herkese aynı materyallerle Türkçe öğretme alışkanlığından vazgeçilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir husus da ders materyallerinin hedef kitlelerin özelliklerine göre oluşturulmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel olarak kullanılan yüz yüze öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra bilgisayar destekli öğrenme yaklaşımı ve uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılması günümüzde giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede özellikle internet tabanlı öğrenme teknolojilerinin dünyanın birçok yerinde yabancı dil öğretim amacıyla kullanılmaya başlanması yakın bir gelecekte geleneksel sınıf ortamının ve öğretmenin yerini dijital ortam ve öğreticilere bırakacağını göstermektedir. Dolayısıyla hazırlanacak materyallerde bu gödişat dikkate alınmalıdır.

Balkan ülkelerinin özellikleri dikkate alınarak hem yetişkinler hem de çocuklar için genel ve özel amaçlı ders materyallerinin hazırlanması şarttır. Bunlardan ilk yapılması gerekenler şunlardır:

- Yaş Gruplarına ve Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarına Yönelik Müfredat Programları
- Ders ve Çalışma Kitapları
- Yardımcı Okuma Kitapları
- Resimli Sözlükler
- Elektronik Sözlükler
- Çocuklar İçin Konulu Sözlükler
- Oyunlar
- Masal Kitapları
- Sesli Kitaplar
- İş Türkçesi Sözlüğü
- Turizme Yönelik Cep Kitapları vb. Materyaller
- Türkoloji Öğrencilerine Yönelik Materyaller
- Askeri Personel İçin Ders ve Çalışma Kitapları
- Uzaktan Öğretim İçin Ders Materyalleri
- Animasyonlar ve Üç Boyutlu Çalışmalarla Desteklenmiş Kendi Kendine Dil Öğrenme Setleri

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi demek, Türk kültürünün de öğretilmesi demektir. Ortak bir tarihî geçmişe sahip olduğumuz Balkan coğrafyasında Türk kültürünü tanıtmamızın ve yaşatmamızın en önemli aracı yabancı dil olarak Türkçe öğretimidir. Bu sebeple hazırlanacak materyallerde Balkanlardaki ortak kültür unsurlarımıza yer verilmelidir. Balkan ülkelerinde yaşayan toplumlarla köklü bir ortak geçmişimiz var. Ortak kelimelere, deyimlere, atasözlerine, kalıp sözlere ve ortak davranış biçimlerine, inançlara, gelenek ve göreneklere sahibiz. Dolayısıyla materyaller hazırlanırken bu zengin kaynaktan yararlanmamız gerekir.

Kaynaklar

Çangal, Önder; (2013) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yalap, Hakan; (2016) “*Türkçeden Sırçaya Geçen Kelime ve Eklerle Bu Unsurların Sırlara Türkçe Öğretimindeki Katkısı*”, s. 239-259, TÜBAR XXXIX, Bahar.

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM VE İKİ DİLLİLİK-ALMANYADAKİ TÜRK İŞÇİ ÇOCUKLARININ İKİ DİLLİ EĞİTİM SORUNLARI

Şükran YARGI

Türkçe-Türk Dili Edebiyatı-Türk Dili ve Kültürü Öğretmeni

Sukranyargi60@gmail.com

Özet

Çok kültürlü eğitim ve iki dillilik kavramı, ülkemizin 1960'lı yıllarda işsizlik nedeniyle ve daha iyi ekonomik koşullarda yaşamak isteyen vatandaşlarımızı Avrupa Birliği ülkelerine işçi olarak gönderdiğimizde gündemimize girmiştir. Avrupa Birliği ülkeleri vatandaşlarını iki üç dile hâkim yetiştirmeyi amaçlar. Vatandaşlarını işçi olarak bu ülkelere gönderen Türkiye'nin de bu konuda duyarlı olması gerekmektedir. O ülkelerde yaşayan Türk işçi çocuklarının kültürel bağlarının devamını bu bağların kopmamasını ve güçlenmesini sağlayacak bir Türk Dili ve Kültürü eğitimine önem vermesi gerekmektedir. Bu çalışmada Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Anadili Eğitimindeki karşılaşılan sorunları dile getirecektir. Bu sorunlar şunlardır: AB ülkeleri Türk çocuklarının Anadili Eğitimine duysızdır bu yüzden de gereken kolaylığı ve desteği göstermemektedir. Bu amaçla o ülkelere gönderiler Türk Dili ve Kültürü öğretmenlerinin her giderini Türkiye karşılamakta, her gün bir semt veya şehirde ders veren öğretmenlerin ehliyetleri bile gittikten altı ay sonra geçersiz sayılmaktadır. Ayrıca çalışan ailelerin, çocuklarını çok küçük yaşta kreşlere göndermesi sebebiyle bu çocuklar hiç Türkçe bilmemekte ya da sadece ebeveynlerinden duydukları bölgesel aksanlı yetersiz konuşma dilini kullanmaktadırlar. Ayrıca bu alanda çocuklara yönelik, onların ilgi ve seviyelerine uygun Türkçe öğretim kitap ve kaynakları da yetersizdir. Kültürel farklılıklar, alfabe değişiklikleri, Türkiye'yi fazla tanımamaları bu çocukların istedik düzeyde Anadili öğrenimlerini güçleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anadil, İki dillilik, Kültür, Türkçe Öğretimi, Kaynak

MULTICULTURAL EDUCATION AND BILINGUAL-BILINGUAL EDUCATION PROBLEMS OF GERMAN WORKERS

Abstract

The concept of multicultural education and bilingualism came into our agenda when we send citizens who wanted to live in better economic conditions due to unemployment in the 1960s as workers to European Union countries. The European Union (EU) is an intergovernmental and supranational Union of 27 Member States of the European Union. ... Turkey, which has sent its citizens as workers to these countries, should be sensitive about this issue. . Turkish children living in those countries should pay attention to a Turkish language and culture education that will ensure that their cultural ties continue and strengthen. In this study, bilingual Turkish children living in Germany will discuss the problems encountered in mother tongue education. The problems of the mother-tongue education of bilingual Turkish children living in Germany will be expressed. These problems are: EU countries are indifferent to the mother language education of Turkish children and do not show the necessary ease and support. For this purpose, Turkish language and culture teachers in those countries pay every cost in Turkey, each day in a district or city teaching teachers ' driving licenses, even six months after going to be considered invalid. . In addition, Turkish teaching books and resources for children in this field are insufficient in line with their interests and levels. With cultural differences, the changes in alphabet and the lack of recognition of Turkey make it difficult for these children to learn native speakers at the desired level.

Keywords: mother tongue, bilingualism, Culture, Teaching Turkish, source.

GİRİŞ

İşsizlik ve daha iyi yaşam şartlarına kavuşmak isteğiyle 1960'lı yıllarda Avrupa Birliği ülkelerine işçi olarak giden vatandaşlarımızın çocuklarının eğitimi ve anadili öğrenme sorunları çok yönlü, çok sebepli ve çok karmaşıktır. Çok kültürlü eğitim ve iki dillilik bu ülkelerde yaşayan işçi çocuklarının en önemli eğitim sorunudur. Anadillerini istedik düzeyde öğrenemeyen bu çocuklar milli kimlik ve kültürümüzden kopmaktadır. Bu çocukların karşı karşıya kaldığı çok kültürlü ve iki dilli yaşam beraberinde birçok da sorun getirmiştir. Bu ülkelerden Almanya'nın Bayern Eyaletindeki Türk çocuklarının Anadili eğitimi, beş yıllığına eğitim becerisi sınavları, yabancı dil kursları ve yabancı dil sınavlardan başarı gösterebilen Türk Dili ve Kültürü öğretmenleriyle yapılmakta, bu öğretmenlerin maaşı Türkiye tarafından karşılanmaktadır. Alınan bu maaş yalnızca tek başına bir kişinin o ülkede yaşamasına yetecek kadardır, bu yüzden eşi ve çocuklarıyla giden öğretmenler bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu eğitim ülkenin örgün eğitimi bittikten sonra izin ve derslik veren okullarda, derse katılmak isteyen en az on kişilik öğrenci gruplarına verilmekte, çoğu zaman bu dersin ölçme değerlendirme ve başarı değerlendirmeleri okul notu ortalamasına etki etmemektedir. Bu durum da derslere katılımı azaltmaktadır. En çok ve yaygın karşılaşılan sorunlar şunlardır:

BULUNULAN ÜLKEDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR

Vatandaşlarını iki üç dile hâkim yetiştirmeyi amaçlayan Alman Eğitim Sistemi, Türkçe dersini eğitim sistemine ders olarak dâhil etmeyerek, Türk çocuklarının Anadili eğitimine gerekli duyarlılığı göstermemektedir. Oysa bir bireyin anadilini öğrenmesi en temel hakkıdır ve anadilini incelikleriyle öğrenen bireylerin başka dilleri daha kolay öğrendiği bilimsel gerçeğini herkes bilmektedir. Sistem şöyledir; eğitim yılı sürerken nisan mayıs aylarında, Türkçe derslerine katılım istek formları Başkonsolosluk Eğitim Ataşeliğince, her sınıf düzeyinde dağıtılmak üzere okul müdürlüklerine gönderilmektedir. Bu formların okul idareleri ve sınıf öğretmenleri kanalıyla öğrencilere dağıtılırken bazı okullarda birinci sınıflara formlar verilmemekte, hatta Türk veliler sorgulamaz ben çocuğuma Türkçe dersi aldırarak istiyorum demezse bu formlar dağıtılmamaktadır. Dersi almak isteyenlerin doldurduğu formlar, tekrar toplanıp okul tarafından Eğitim Ataşeliğine gönderilmektedir. Çoğu okul idaresi bu konuda ihmalkâr davranmaktadır. Başvurular on kişiden çoksa Eğitim Ataşelikleri bu formların gönderdiği okullarda bir sonraki eğitim öğretim yılında Türkçe dersi açılması isteğini ülkenin Eğitim müdürlüğüne bildirmekte, onlara da okullardan bu ders için derslik var denirse o okulda Türk Dili ve Kültürü dersine izin verilmekte. Bütün bu uzun ve zorlu yazışmalardan sonra haftada bir gün saat 13: 00-16: 00 arasında Türk Dili ve Kültürü dersi yapılabilmektedir. Derse her sınıf düzeyinde öğrenci aynı saatte geldiği için öğretmenin öğrencileri sınıf düzeyine göre ayırması ve her öğrenci seviyesinde kaynak ile derse girmesi gerekmektedir. Bazı okullar idarecileri ve öğretmenleri, Türkçe öğrenmenin çocuğun Almanca eğitimini olumsuz etkileyeceğini söyleyerek velileri yanlış yönlendirmeleri söz konusu olabilmektedir. Bu konuda sivil toplum kuruluşlarına ve öğrenci veli derneklerine çok iş düşmektedir. Çoğu okul yönetimi, Türkçe dersleri için uygun olmayan ışık, atölye, koridor gibi yerleri ders için vermekte. Okulun fotokopi çekimi, araç gereç imkânlarından yararlandırmamakta, bazı okul idarecileri de eğitim bittiği için kitli olan sınıf anahtarlarını öğretmenlere vermemektedir, öğretmen her hafta okul görevlilerini arayarak sınıf kapısını açtırmakta, bu da zaman kaybına neden olmakta ya da uygun derslik yok diyerek dersi hiç açtırmamaktadır. Bununla birlikte Türk Dili ve Kültürü derslerinin yapılmasına ve işleyişine çok yardımcı olan ilgili ve anlayışlı okul yönetimleri de vardır.

ÇOCUĞUN AİLESİNDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR

Çoğu anne baba erken saatlerden geç saatlere kadar çalıştığı için çocuklarını okul saatleri dışında olan Türkçe derslerine getirip götürmemektedir. Eğitim sonrası öğrenciler Hort denilen etüd okullarına veya evlerine gittikleri için tekrar okula gelememektedirler. Bazı aileler de kendileri Almanca bilmemenin sıkıntılarını yaşadıklarından çocuğun Almancayı iyi konuşabilmesini yeterli görmekte anadili bilmemenin onu kültüründen koparacağını hesap edememektedirler. Çocukların bildiği birkaç Türkçe kelimeyi yeterli sanmaktadırlar.

Bir başka sorun da parçalanmış ailelerin çocuklarının dil sorunudur. Bu ailelerin çocuklarına büyükanne ve büyükbabalar baktığı için çocuklar aksanlı, yöresel ağızlı ve yetersiz bir Türkçe konuşmaktadırlar. Bu çocuklar ya ihmal edilmiş ve sorunlu ya da her istedikleri yapılarak şımartılmış çocuklar olarak yetiştikleri için hem konuşmaları bozuk hem de okul başarıları zayıftır. Bir diğer sorun da anne ya da babası yabancı olan çocukların hiç Türkçe bilmeden yetişmesi sorunudur. Yine ailelerin ilgisiz ve bilinçsiz ailelerin çocuklarının anadili ve kültürümüzden uzak yetişmesinin ilerde çocuğun çok büyük sorunlar yaşayacağını yeterince idrak edememeleri en büyük hatalardan biridir. Çoğu yetişkin çocuklarının anadilini istedik düzeyde bilmemesini hiç dert edinmemekte kendileri kurdukları derneklere kendilerince sosyalleşmekte bu derneklere genç ve çocukları çekecek cezbedecek etkinlikler yapmamaktadırlar. Bunun yanı sıra folklor, müzik ve spor etkinlikleri olan dernekler de vardır, bunların yaygınlaştırılıp desteklenmesi gerekmektedir. Bir diğer sorun da din bilgisi eğitimi için DİTİP camilerindeki dini eğitim ve kurslar yerine aşırı dini grupların ve tarikatların, radikal eğitimlerinin tercih edilmesidir. Ayrıca bazı okullarda Almanca İslam dersleri vardır fakat yetersizdir. Bütün bunların yanı sıra çocuklarıyla oldukça bilinçli ilgilenen ve mükemmel yetiştiren ailelerin varlığı da oldukça sevindiricidir, bu ailelerin çocuklarının ilk ve orta eğitimlerinde oldukça başarılı olup üniversite eğitimi başarmış mükemmel bireyler olarak yetişmeleri de oldukça sevindiricidir.

TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ ÖĞRETMENİ OLARAK GÖNDERİLEN ÖĞRETMENLERDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR

Avrupa Birliği ülkelerindeki Türk İşçilerinin iki dilli çocuklarına Türkçe öğretimi için gönderilecek Türk Dili ve Kültürü öğretmenlerini bekleyen sorunlar büyüktür. Göreve giden öğretmen ailesini de yanında götürürse kendi çocukları eğitim uyumu sorunları yaşamakta, sene kaybı olmakta ya da görev bitiminde eğitimi yarım kalmaktadır. Ayrıca Türkçe dersi için haftanın her günü başka bir yerleşim yerindeki okula gitmek zorunda olan öğretmen, ulaşımını araba ile sağlamak zorundaysa ehliyetini altı ay kullanabilmekte altı ayın sonunda Avrupa birliği ehliyeti almak zorunda kalmaktadır. Diğer en büyük sorun da bazı yerlerde kalacak ev bulamamak ve kira, ısınma, aydınlanma giderlerinin, uçak biletlerinin çok yüksek olmasıdır. İlk gidişte giysi, kitap ve gerekli eşyalarını götürmek zorunda olan öğretmenin, uçak bagaj hakkının az olması, maaşının bir ay sonra ödenmesi, öğretmenin ilk gidişte yolluk ya da avans almaması bazı sorunlara neden olmaktadır. Bazı yerleşim yerlerinde Türk veli dernekleri öğretmenlere kiralık ev ve eşya bulma, kira kontratı düzenleme oturum izni, hastane işleri gibi resmi evrakların takibi ve diğer konularda yardımcı olmaktadır.

Geldiği yabancı ülkede konaklama, ulaşım sağlık gibi sorunlarını gideren öğretmenin bir taraftan da sivil toplum kuruluşları mensuplarını velilerle tanışarak Türkçe derslerine katılımın önemini anlatmalıdır. Öğretmenin derse başladığı okuldaki hedef kitleyi ve sorunlarını iyi bilmesi gerekmektedir. Öğrenci dil düzeylerini iyi belirleyemeyen, öğrenci seviyesine inemeyen derslere müfredat ve konulara verilecek değerlere uygun ders öğretim araçları götürmeden giden öğretmenler başarısız olmakta, öğrenciler derse gelmeyi bırakmaktadır. Bu durumda derslere sürekli katılımı sağlamak ve başarılı olmak için öğretmenin yapacağı en önemli şey derslerde öğrenci düzeyine ve vereceği kurun müfredatına uygun olarak derslerde; çocuk oyunu, fıkra, bilmece, tekerleme, şarkı ve şiirleri kullanmaktır. Bu materyallerle işlenen dersler hem öğrencinin derse katılımını sağlamakta hem de başarıyı artırmaktadır. Ayrıca özellikle ilköğretim birde ve alfabe ve sesleri verirken okulun eğitimiyle uyumlu ve ders öğretmeniyle işbirliği içinde olmalıdır. Türk dili, alfabesi ve seslerin öğretiminde yaşanan ülkenin dilindeki ve seslerindeki farklılıklar işi oldukça zorlaştırmaktadır. Ayrıca alfabemizde olmayan "w,q,x" harfleri de karıştırılmakta çoğu çocuk tavuk sözcüğünü "tawuk" şeklinde yazabilmektedir. Alfabemizdeki "g,ğ-s,ş-ı,i-o,ö-u,ü-s,z" seslerini ayırt ettirmek için de çalışmalar hazırlanıp uygulanmalıdır.

Okulların özelliğine göre bahçe oyunları, velilerle işbirliği yapılarak düzenlenecek gezi ve piknikler, salata ve çorba gibi basit yemeklerin yapımı, okuma, şiir ve resim yarışmaları oldukça sevilen öğrenci etkinlikleridir. Öğretmenlerin sadece Türkçe öğretimi ile ilgili olmaları yeterli değildir, öğrencilerin aileleriyle okulla ve ders başarılarıyla da yakından

ilgilenmesi gerekmektedir. Bütün bu sorunlara rağmen çok başarılı olan öğretmenlerimiz de vardır.

DERSİN İŞLENİŞİ DERS ARAÇ GEREÇLERİ VE MATERYALLERLE İLGİLİ SORUNLAR

Bazı okullarda Türkçe dersi için verilen yerler ders işlemeye uygun olmamaktadır. Bazı okullar fotokopi çekimine izin vermemekte ya da Türkçe dersi eğitim bittikten sonra yapıldığı için fotokopi odaları kapalı olmaktadır. Türkiye'den gönderilen Türkçe Ders kitapları ihtiyaca uygun değildir. 1-2-3. Sınıflar için birleşik hazırlanan kitapta ses ve harf öğretimi çalışmaları çok az ve yetersizdir. Ayrıca üç sınıfın birleşik değil bağımsız kitabı olmalıdır. Diğer sınıflar için hazırlanan kitaplardaki okuma parçaları da öğrenci düzeyine göre değildir. Bir örnek verecek olursak; daha kuş ve bitki kelimelerini bilmeyen çocuğa:

“ Dağlarında kekik biter, bağlarında keklik öter “

gibi şiirler seçilmiştir. Bu durumda ders öğretmeni derse önceden hazırlık yaparak her öğrenci düzeyine göre çalışmalarla gitmelidir. Derslerin işlenişinde; meyveler, sebzeler, hayvanlar, okul ve ev araç gereçleri, taşıtlar, meslekler, harfler, saatlerle ilgili resim ve kartların kullanımı dersin işlenişini ve anlaşılmasını oldukça kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Türkiye haritası, boyanmamış Türk bayrağı çalışmaları milli değerlerin verilmesinde, özel hazırlanmış küçük Hacivat Karagöz kuklaları ve kısa diyaloglar, resimli Keloğlan Masalları ve Nasrettin Hoca fıkraları, kültürel değerlerin verilmesinde renklerin öğretiminde renkli balonlar ve şekerler öğretmenin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Derslere her hafta konulara uygun bir materyalle gitmek hem öğretmenin işini kolaylaştırmakta hem derslere katılımı öğrenmeyi ve başarıyı artırmaktadır. Ayrıca çocuk şarkıları, oyunları, şiirler, tekerleme ve sayışmacalar Türkçe öğrenme sürecine çok yardımcı olacaktır. Çünkü çocuğun en evrensel dili oyundur. Hele bu oyunlarda ve şarkılarda çocuğu kendi adını duyması onun için en güzel müziktir.

“Kalenin kapısını kim kırdı

Kaya kırdı

Kaya kırmaz!

Kayanı küçük kardeşi Kemal kırdı”

Sözlerinden oluşan müzikli söz tekrarı oyununu her seferinde sınıftaki bir öğrencinin adını söyleyerek yapacağınız kısa, ders sonu oyunu çocukların bir hafta sonraki derse isteyerek gelmelerine yetip de artacaktır bile.

SONUÇ

Avrupa Ülkelerindeki Türk çocuklarının ülkemize, kültürümüze ve dilimize aidiyetlerini koruyabilmeleri, yaşadıkları ülkelerde anadil, kültür ve kimliklerini muhafaza ederek yaşadıkları ülkenin kültürüne uyum sağlamaları, yaşadıkları ülkelerde toplumsal statü sağlamaları ve iyi eğitim almaları Türkçeyi iyi öğrenmelerine ve Türkiye'yi iyi tanımalarına ve sevmelerine bağlıdır. Bu da iki dillilerin anadilimiz Türkçeyi buldukları ülkenin dili kadar iyi öğrenmelerine bağlıdır.

**TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
KAYGI DURUMU (HIRVATİSTAN ÖRNEĞİ)****Demet Kardeş¹ ***¹Gazi Üniversitesi, Türkiye

*Sorumlu yazar: demetkardas@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğrenmek birçok insan için zorlu, zaman alan ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin zor ve karmaşık olmasının sebebi, ana dilden sonra ikinci veya üçüncü bir dil öğrenen bireyin; bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve kültürel yapısının öğrenmesini etkilemesidir. Bir bireyin yabancı dili ya da dilleri öğrenip öğrenmediğinin temel ölçütü anlama ve anlatma kabiliyetini geliştiren dört temel dil becerisidir. Bu becerilerin biri diğerinden daha kolaydır veya zordur diye tanımlamak bireye göre değişebilir ancak bireyin konuşma becerisini dil öğretim sürecinden bağımsız etkileyen; psikolojik, sosyolojik veya kültürel sebepleri olabilir. Bazı bireylerin yabancı dilde konuşmaktan çekinmesi, konuşurken aşırı derecede fiziksel veya psikolojik tepki vermesi konuşma kaygısı olarak tanımlanabilir. Bu çalışma Hırvatistan Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümünün lisans (1, 2 ve 3. sınıf) 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygı durumlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, tarama yönteminin esaslarına göre ilerletilmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı durumları, “konuşma kaygısı” ile ilgili alan yazın taramasında tespit edilen ölçeklerin Türkçeye ve çalışmanın amacına göre uyarlanan anket ile veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 15 istatistik paket programı, t-testi ve ANOVA yüzde-frekans analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu; dil seviyesinin ve dil bilme değişkeninin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ayrıca öğrencilerin konuşma sınavlarında kaygı düzeylerinin yüksek olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı**TURKISH LANGUAGE FOREIGN STUDENTS SPEAKING
ANXIETY STUDY (EXAMPLE OF CROATIA)****Abstract**

Learning a foreign language is a challenging, time-consuming and complex process for many people. The reason why this process might be difficult and complicated, for the individual who learns a second or third language after the mother tongue can be of cognitive, affective, psychological and cultural nature. There are four basic language skills on which is based the criteria of someone's level of understanding and producing in a foreign language as well as the measurement of improvement in the process of learning. It depends on the individual if development of some skills is defined easier or more difficult than others, and the reasons of speaking ability being may be considered more difficult than the others can be psychological, sociological or cultural. Some individuals may be afraid of speaking in foreign language, thus physical or psychological reacting too far while speaking may be described as speaking anxiety. This study aimed to reveal the language anxiety situations of the students of the 1st, 2nd and 3rd year, 2017-2018 academic year of Turkology Department of Zagreb University of Croatia. The study was conducted on the basis of the screening method. Questionnaires were composed after studying the researches and papers of Turkish language student's anxiety, speaking anxiety and the existing questionnaires which were adapted for the purpose of the study. In the analysis of the data were used SPSS 15 statistical package program, t-test and ANOVA percent-frequency analysis. According to the results of the analysis, the level of speaking anxiety of the students is high; the level of speaking anxiety of the multilingual students didn't vary significantly according to the language levels. Besides that, the level of anxiety was high during the oral exams of the students.

Key words: Foreign language anxiety, speaking anxiety

1. Giriş

İnsanların çok kolay bir şekilde iletişim kurabildiği, başka ülkelerde eğitim fırsatlarının yaygınlaştığı, ticari ilişkilerin küreselleştiği günümüzde insanların başka dilleri öğrenme istek ve ihtiyacı artmaktadır. Bu ihtiyaç, yabancı dillerin öğretilmesi gibi yeni bilimsel çalışmaların doğmasına neden olmuştur. Dil öğretimi, dil öğretim ortamı, materyaller, yöntem ve teknikler, öğretmen ve öğrenciler üzerine sayısız araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, yabancı dil öğretiminde; sosyal, fiziksel ve psikolojik etkenlerin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dil öğrenen kişinin psikolojik özellikleri, yabancı dile karşı geliştirdiği duygu hali, alan yazına “yabancı dil kaygısı” kavramını katmıştır.

Türkçede endişe, tasa, üzüntü anlamlarına da gelen kaygı kavramı, Türkçe Sözlük (TDK, 2018)’te “Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu; bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik.” olarak tanımlarken Aydın ve Zengin, (2008), kaygıyı “Sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum” olarak tanımlamaktadır. Kaygı, kaygı bozuklukları, kaygının sebep ve sonuçları aslında psikoloji biliminin çalışma alanına girer. Ancak öğrencinin psikolojik durumu, öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir etkidir. Öğrencinin yabancı bir dil öğrenmeye karşı hissedebileceği kaygı düzeyi, diğer dersler veya konular için aynı olmayabilir. Çünkü dil öğrenmek özellikle topluluk içinde dil öğrenmek kolay bir iş değildir.

MacIntyre ve Gardner (1994), yabancı dil kaygısını (xenoglossophobia) “İkinci veya yabancı bir dil öğrenirken veya kullanırken yaşanan rahatsızlık, endişe, sinirlilik ve endişe duygusu” olarak ifade etmektedir. Yabancı bir dil öğrenme süreci uzun ve karmaşıktır ve diğer herhangi bir eğitimsel alandan önemli ölçüde farklıdır. Mesela sayısal veya sözel konular bireyin ana diliyle ifade edilir ancak yabancı bir dilin; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yönelik tüm yapısı ana dilden farklıdır. Bir birey öğrendiği yabancı dilin tüm yapısını fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak dâhil olmalıdır. “Eğer öğrenciler dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluşturlar ve kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak ortaya çıkabilir” (Littlewood, 1984).

Bazı öğrenciler, diğerlerine göre kaygıya daha yatkındır ve çeşitli durumlarda endişe hissedebilirler. Her öğrenci yabancı dil kaygısı yaşamayabilir. Aynı zamanda başka durumlarda karakter olarak kaygılı olmayan bir öğrencide dil öğrenirken kaygı gözlemlenebilir. Dil öğreniminde kaygı düzeyi temel dil becerilerine göre de farklılık gösterir. Kimi öğrencide dinleme becerisinde kaygı düzeyi yüksekken kimi öğrenci yazarken kaygı hissedebilir. Daly (1991) “Yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumları zorunlu olduğunda sanki yılanlardan, yükseklikten ve asansörlerden korktukları gibi korku ve kaygıya kapıldıklarını” ifade etmektedir. “Bir dili öğrenmeye dâhil olan bireyin, dört temel dil becerisi arasında dinleme ve konuşma etkinliklerinde en çok endişe duyduğu” ifade eden MacIntyre ve Gardner (1994)’te yabancı dil kaygısını, üç başlıkta değerlendirmektedir: Bunlardan ilki, iletişimsel kaygıdır, bu kaygı durumu bireyin diğer bireylerle konuşurken yaşadığı korkudur. Sınav kaygısı ise, başarısız olma ihtimali, bildiklerini unutma, bilgilerin karışması korkusuyla performansa dayalı bir kaygı çeşididir. Diğer bir kaygı türü de olumsuz değerlendirilmeden (öğretmen, sınıf arkadaşları veya konuşma ortamında bulunan diğer insanlar) kaynaklı duyulan korkuyla oluşan kaygıdır.

Bireyin bu tür kaygılar hissetmesi şüphesiz akademik performansını etkiler. “Kaygı, genel olarak dil öğrenimini olumsuz etkiler gibi algılsa da belli bir düzeyde kaygının organizmayı uyarıcı ve motive edici etkisinin olduğu ve dil öğrenmeyi de bu yönde olumlu etkilediği de unutulmamalıdır” (Şen ve Boylu, 2015:15). Ancak Horwitz, Horwitz ve Cope (1991) yoğun kaygı yaşayan öğrenciler bir takım alıştırmalara cevap verme ya da önceden hazırlanmış konuşmaları sunma konusunda çok başarılı oldukları halde sınıf içinde kendiliğinden sözel iletişim kurma konusunda büyük sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca

yabancı dil öğrenme sürecinde yoğun kaygı yaşayan öğrencilerin ses ve yapıları ayırt etme ya da anlama konusunda da bir takım zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra Horwitz, Horwitz ve Cope (1991) aşırı derecede çalışmanın öğrencilerdeki kaygı duygusunu arttırdığını bunun da öğrencilerde konuşma sırasında ortaya çıktığını ya da sınavlarda hata yapma riskini arttırdığını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki paragraflardan da anlaşılacağı üzere, yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı düzeyinin yüksekliği, hata yapma korkusu, utangaçlık, öz güven eksikliği, sınav korkusu, konuşma becerisinde daha çok ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hırvat öğrencilerin; ders ortamında ve sınavlarda kaygı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kaygı düzeyine Türk öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının etkisi belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu bazı değişkenlerle kaygı düzeyleri arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hırvat öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini çeşitli açılardan belirlemek ve kaygılarını cinsiyet, dil seviyesi ve başka dilleri bilme değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Türkoloji öğrencilerinin Türk öğretmenlerin dersinde;

- Konuşma kaygı
- Heyecanlanma
- Kendinden emin olmama
- Hazırlıksız konuşma
- Hazırlıklı konuşma kaygı durumu nedir?

2. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarından kaynaklı;

- Arkadaşlarından çekinme
- Arkadaşlarının gülmesinden çekinme
- Arkadaşlarının Türkçesi ile kendi Türkçesini kıyaslama durumu nedir?

3. Öğrencilerin konuşma sınavlarında;

- Rahat olma
- Sınava hazırlıkla ilgili kaygı
- Başarısız olma endişesiyle ilgili kaygı durumu nedir?

4. Öğreticilerden kaynaklı;

- Derse girme isteği
- Hatalarının düzeltilmesi
- Rahatlık ve heyecan açısından diğer derslerle kıyaslama durumu nedir?

5. Türkoloji öğrencilerinin cinsiyet, dil seviyesi ve dil bilme değişkenlerinin konuşma kaygısı üzerine etkisi nedir?

3. Yöntem

Model Seçimi

Türkoloji Bölümü öğrencilerinin konuşma kaygı durumlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli; olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırmasıdır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirmek, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözlenip belirleyebilmektir." (Karasar, 2012:77).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı, Zagreb Üniversitesi Felsefe Fakültesi Türkoloji Bölümünde lisans okuyan 1. sınıf A1 seviyesinde (f: 22), 2. sınıf A2

seviyesinde (*f*: 14) ve 3. sınıf B1 seviyesinde (*f*: 21) toplamda 57 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca Zagreb’de yükseköğretim eğitim sisteminin lisans düzeyi 3 yıl, yüksek lisans düzeyi 2 yıl toplamda üniversite (3+2) 5 yıllıktır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan Türkoloji Bölümü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu kız (*f*: 49) öğrenci; çok az erkek (*f*: 8) toplam 57 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20 (% 54,4) dir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Dil Seviyesi, Dil Bilme Durumlarına Göre Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i> :	Erkek		Kadın	
		A1	A2	B1	
		8		49	
Dil seviye	<i>f</i> :	1 dil	2 dil	3 dil	4 dil
		22	14	10	4
Dil Bilme Durumu	<i>f</i> :	213	30	10	4

Çalışma grubundaki öğrenciler birden fazla dili ana dilleri kadar bilmektedir. Bir dil bilenlerin oranı % 22,8; 2 dil bilenler % 52,6; 3 dil bilenler % 17,5; 4 dil bilenlerin oranı ise % 7’ dir. Öğrencilerin bildikleri diğer diller ise başta İngilizce olmak üzere Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Fransızca, Rusça, Lehçe, Korece, Japonca’dır.

Araştırma grubu öğrencilerinin tamamı Hırvatistan’da doğup büyüdüğü için resmi dilleri Hırvatçayı konuşmaktadırlar. Dolayısıyla Türkoloji bölümünü kendi ülkelerinde Hırvatça ve Türkçe okumaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Türkoloji lisans öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının araştırılması için, veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği” (YDKÖ=FLCAS) kullanılmıştır. Bu çalışmada “Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği” Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çeviriyi üç İngilizce öğretmeni kontrol etmiştir. Ölçek, dil kontrollerinin ardından araştırmanın amacına göre Türkçeye uyarlanarak 14 soruluk ankete uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan bu anketi ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzmana ve bir ölçme-değerlendirme uzmanına kontrol ettirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sağlıklı veri elde etmek amacıyla anket Hırvatçaya çevrilmiştir. Çünkü bazı sorular, özellikle A1 ve A2 öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ana dillerinde hazırlanmış bir ankete daha samimi ve rahat cevap vereceği uygun görülmüştür. Hırvatça kontrolleri ise ana dili Hırvatça olan C2 düzeyinde Türkçe bilen üç uzman yapmıştır.

Anket sorularında “Türk okutmanlar” ifadesi yer almaktadır çünkü öğrencilerin konuşma derslerine araştırmacı da dâhil Türkiye’den MEB’in görevlendirdiği iki okutman görev yapmaktadır. Öğrenciler, Türk okutmanların haricinde diğer tüm derslerini Hırvatça almaktadır.

Araştırmacı ve uzman bir ekibin uyarladığı “Konuşma Kaygı Anketi” açık ve tek bir yargı şeklinde sıralanan 14 maddeden ve likert tutum puanlama bölümünden oluşmaktadır. Beşli likert puanlama yönteminde olduğu gibi öğrencilerden verilen her maddeye “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, (3) Kısmen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermeleri ve cevaplarını işaretlemeleri istenmiştir. Buna göre “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını işaretleyen öğrencinin o maddeden alacağı puan “1” olurken “Katılıyorum” cevabını işaretleyen öğrencinin o maddeden alacağı puan “4” olarak hesaplanmıştır. Horwitz’e (1986) göre, öğrencilerin puan ortalaması 3’ün altında ise düşük kaygılı, 3 ile 4 arasında orta kaygılı ve 4’ün üzerinde ise yüksek kaygılı olduklarını ortaya koyar.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. İki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için *t testi* kullanılırken, elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken

arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arası homojenlik görülmediği durumlarda ise Tamhane's T2 testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi, 05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

4. Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2. Türkoloji Öğrencilerinin Türk Okutmanların Dersinde Konuşma Kaygı Durumu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Türk okutmanların dersinde konuşurken hata yapmaktan korkmuyorum.	12	19	13	11	2
Türk okutmanların dersinde o kadar heyecanlanıyorum ki, bildiklerimi dahi unutuyorum.	7	13	15	11	11
Türk okutmanların dersinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	1	8	15	18	15
Türk okutmanların dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda paniğe kapılıyorum.	4	12	16	12	13
Derse iyi hazırlandığımda bile kendimi iyi hissetmiyorum.	12	14	12	11	8

Öğrencilerin konuşma kaygı durumlarını ölçen çalışmada, “Türk okutmanların dersinde konuşurken hata yapmaktan korkmuyorum.” görüşü, öğrencilerin kaygı düzeyinin en yüksek olduğu maddedir. Öğrencilerin % 96,5'i Türk okutmanların dersinde hata yapmaktan korktuklarını; öğrencilerin sadece % 3,5'i hatadan yapma korkusu yaşamadığını belirtmiştir.

“Türk okutmanların dersinde o kadar heyecanlanıyorum ki, bildiklerimi dahi unutuyorum.” aşırı derecede heyecan ve buna bağlı olarak ortaya çıkan aşırı kaygıyı ifade eden bu durumu öğrencilerin % 35'i yaşamadığını; % 65'nin ise aşırı heyecandan ötürü kaygı yaşadığını belirtmiştir.

“Türk okutmanların dersinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.” kendinden emin olamama durumunu anlatan bu görüşe öğrencilerin % 84,2'si katılmıştır.

“Türk okutmanların dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda paniğe kapılıyorum.” paniğe kapılmak gibi aşırı kaygı belirtisi olan bu görüşe öğrencilerin % 71,9'u katılırken % 28,1'lik öğrenci hazırlık yapmadan da rahat bir şekilde Türkçe konuşabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin % 45,7'i “Derse iyi hazırlandığımda bile kendimi iyi hissetmiyorum.” görüşüne olumlu yönde cevap vermezken öğrencilerin 54,3'ü derse hazırlık yapsa da bir kaygı belirtisi olarak kendilerini iyi hissetmediklerini belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Arkadaşlarından Kaynaklı Konuşma Kaygı Durumu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sınıf arkadaşlarımda önünde Türkçe konuşmaktan çekiniyorum.	8	17	16	9	7

Türkçe konuşurken diğer arkadaşlarıma bana gülmesinden çekiniyorum.	17	22	11	5	2
Sınıf arkadaşlarıma her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğularını düşünüyorum.	2	10	16	12	17

Öğrencilerin % 43,8'i "Sınıf arkadaşlarıma önünde Türkçe konuşmaktan çekiniyorum." ifadesine katılırken; % 56,2'si ise arkadaşlarının önünde Türkçe konuşmaktan çekinmediğini belirtmiştir.

"Türkçe konuşurken diğer arkadaşlarıma bana gülmesinden çekiniyorum." kaygı gerekçesi olarak ifade edilen bu duruma öğrencilerin % 68,4'ü katılmadıklarını yani arkadaşlarının kendisine gülmesinden etkilenmediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin % 31,6'sı bu durum nedeniyle sınıfta Türkçe konuşmaktan çekindiğini belirtmiştir.

Türkoloji öğrencilerinin kendi konuşmalarına dair öz değerlendirme anlamı içeren "Sınıf arkadaşlarıma her zaman benden daha iyi Türkçe konuştuğularını düşünüyorum." bu ifadeye öğrencilerin % 21'i katılmazken % 79 gibi önemli kısmı arkadaşlarının kendinden daha iyi konuştuğularını ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Konuşma Sınavlarında Kaygı Durumu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Türkçe konuşma sınavlarında genellikle rahatımdır.	26	15	10	4	2
Hazırlanmadığım yerlerden sorular sorulduğunda sıkıntı duyuyorum.	6	28	9	9	5
Türkçe konuşma sınavından başarısız olmak beni endişelendiriyor	10	10	8	11	18

Öğrencilerin % 10,5'i Türkçe konuşma sınavlarında genellikle rahat olduklarını belirtirken öğrencilerin % 89,5 gibi büyük bir çoğunluğu konuşma sınavlarında rahat olmadıklarını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmının sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir.

"Hazırlanmadığım yerlerden sorular sorulduğunda sıkıntı duyuyorum." görüşüne, öğrencilerin %59,6'sı katılmazken öğrencilerin % 40,4'ü sınavda beklemediği ya da hazırlık yapmadığı yerden soru geldiğinde sıkıntı duymadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin % 35'i Türkçe konuşma sınavında başarısız olma ihtimali nedeniyle endişe duymadığını belirtirken öğrencilerin % 65'i ise sınav sonuçları ile ilgili endişe duyduğunu belirtmiştir. Bu da öğrencilerin sınav ile ilgili endişelerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğreticilerle İlgili Konuşma Kaygı Durumu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Türk öğretmenlerin dersine girmek çoğu zaman içimden gelmez.	11	20	11	13	2

Türk okutmanlarımızın yaptığım her hatayı düzeltecek olmasından endişe duyuyorum.	22	24	4	4	3
Diğer derslere oranla Türk okutmanların derslerinde kendimi daha gergin ve heyecanlı hissediyorum.	15	15	11	9	7

“Türk okutmanların dersine girmek çoğu zaman içimden gelmez.” görüşüne öğrencilerin %54,4 katılırken öğrencilerin % 45,6’sı çoğu zaman derse girmek istediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin % 80,7’si yaptıkları hataların ders hocaları tarafından düzeltilen olmasından endişe duymadıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %19,3’nün ise hatalarının düzeltilmesinden dolayı endişe hissettiklerini ifade etmiştir.

“Diğer derslere oranla Türk okutmanların derslerinde kendimi daha gergin ve heyecanlı hissediyorum.” görüşüne öğrencilerin % 52,6’sı katılmazken öğrencilerin % 47,4’ü başka derslerde de gergin ve heyecanlı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo ile verilmeyen istatistikî sonuçlara göre, Türkoloji öğrencilerinin konuşma kaygıları hususunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. [$t(2,477)=55$, $p<0,16$]. Erkeklerin konuşma kaygısına dair değer ortalaması, 3,63 olurken; bu değer, kadınlarda 4.70’tir. Konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında 0,016’lık bir fark vardır. $0,016<0,05$ olduğu için katılımcıların cinsiyeti ile konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılık vardır. Kadınların konuşma kaygıları 2.8042 ortalama ile kaygı ortalamaları 2,3711 olan erkeklerden daha yüksektir. Ancak istatistikî sonuçların bu şekilde çıkmasındaki sebep kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısının neredeyse 6 katı fazla olmasıdır. Doğal olarak da kadınların kaygı ortalaması erkeklerden yüksek çıkmıştır.

A1, A2 ve B1 dil seviyelerinden öğrencilerin dil seviyelerine göre konuşma kaygısı arasındaki puan ortalaması [$t(3,449)=54$, $p>0,39$] olarak bulunmuştur. Elde edilen $0,039<0,05$ ’ten küçük olduğuna göre gruplar arası homojenlik yoktur. Gruplar arası homojenlik görülmediğinden Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. Buna göre gruplar arasından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Hırvatça anadillerinin yanı sıra İngilizce başta olmak üzere mutlaka iki, üç, dört dil bilen Türkoloji öğrencilerinin konuşma kaygısı ile bildikleri dil sayısı arasında [$t,430=53$, $p>0,733$] olarak tespit edilmiştir. $0,733>0,05$ ’ten büyük olduğu için öğrencilerin konuşma kaygısı ile bildikleri dil arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Sonuç ve Tartışma

Konuşurken hata yapma korkusu konuşma becerisini olumsuz etkileyen bir etkidir. Türkçe yapı itibariyle öğrencilerin kendi ana dillerinden çok farklı bir dil olmakla birlikte telaffuzu da Hırvatçaya göre oldukça farklıdır. Ayrıca öğrenciler Türkçeyi hayatın olağan akışında değil sınıf ortamında öğrenmektedirler. Bu nedenle Türkoloji öğrencilerinin hata yapma korkusu nedeniyle kaygıya kapıldıkları ve konuşmaktan çekindikleri söylenebilir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe konuşma derslerinde bildiklerini unutacak kadar aşırı derecede heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. “Heyecanlanma, genellikle bütün bireylerde benzer biçimde yaşanan bir duygudur ve yeni sosyal uyarıların üstesinden gelebilmek için insanların kullandıkları bir mekanizmadır. Fizyolojik olarak da kalp atışında ve kan basıncında artış bu duygulara eşlik eder” (Hyson ve Trieste, 1987). Aşırı derecede heyecanlanan öğrencilerin konuşma dersine aktif olarak katılması, kendini ifade etmesi beklenemez. Sonuç olarak aşırı heyecan konuşma kaygısının bir göstergesidir.

Türkoloji öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Türk okutmanların dersinde kendilerinden emin olmadıklarını belirtmiştir. Kendinden emin öğrencilerin çoğu enerjik ve öğrenmeye heveslidir. Bilgi eksikliği, kendine güvenmeme veya korku nedeniyle ortaya çıkan bu durum, hem diğer öğrencilerin hem de öğretmenin ders motivasyonunu düşürmektedir.

Konuşma derslerine hazırlıklı gelen öğrencilerin kaygı düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Hazırlıksız konuşmalarda ise bu kaygı düzeyinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak belli bir öğrenci grubunun derse hazırlansa da hazırlanmasa da konuşma kaygısına hissettiği hatta hazırlıksız konuşmalarda paniğe kapıldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası sınıf ortamında arkadaşlarının önünde Türkçe konuşmaktan çekinmediğini ifade etmiştir. Bu durum derse katılım açısından önemli bir sonuçtur. Diğer taraftan öğrencilerin çoğunluğu yaptıkları hatalar karşısında arkadaşlarının gülmesinden etkilenmediklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin diğer öğrencilerin ne düşündüğüne önem vermediği anlamı gelir ki bu da konuşma becerisi açısından olumlu bir durumdur. Türkoloji öğrencilerinin önemli kısmı arkadaşlarının kendinden daha iyi Türkçe konuştuklarını ifade etmiştir. Bu görüş de öğrencilerin konuşma kaygısını yükselten bir durumdur.

Sınav kaygılı bireyler yalnızca sınav da değil, grup içinde konuşma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bireylerin kendilerine dönük bu olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama, konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında başarısız olurlar (Öner, 1990). Sınavlar, öğretim hayatı boyunca genellikle kaygıya sebep olur.

Öğrencilerin gibi büyük bir çoğunluğu konuşma sınavlarında rahat olmadıklarını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmının sınav kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak sınava hazırlık, sınav esnasında oluşabilecek kaygıyı azaltıcı bir etkidir. Öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı sınava yeterince hazırlandığında konuşma sınavında rahat olduğunu belirtmiştir. Başarısız olma ihtimali endişeye neden olur. Öğrencilerin yarısından fazlası sınav sonuçları ile ilgili endişe duyduğunu belirtmiştir. Bu da öğrencilerin sınav ile ilgili kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Türk okutmanların dersini konuşma kaygısı açısından değerlendiren öğrencilerin yarısından fazlası Türk okutmanların dersine çoğu zaman girmek istemediklerini belirtmiştir. Derse girmek istemeyen öğrencilerin konuşma kaygısı nedeniyle böyle bir davranış geliştirebilecekleri söylenebilir. Benzer oranda öğrenci sadece Türkçe konuşma dersinde değil başka derslerde de gergin ve heyecanlı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu yaptıkları hataların ders hocaları tarafından düzeltilmesinden memnuniyet duyduğu ifade etmiştir. Harmer (2001) 'e göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil derslerinde öğrencilerin hatalarını anında düzeltme eğilimi göstermektedir. Ancak, unutulmaması gereken bir husus var ki, o da öğretmenlerin öğrencilerinin her hatasını değil, yalnızca kritik hatalarını düzeltmeleri gerektiğidir. Öğretmenler, eğer öğrencilerinin sürekli olarak her hatasını düzeltme davranışı içerisine girerse bu durum, öğrencilerde hayal kırıklığı, yetersizlik gibi duyguların oluşmasına ve kaygı durumunu yaşamalarına yol açabilmektedir.

Oxford (1999), yabancı dil sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin çatışmasının yabancı dil kaygısını artıran bir etkiye sahip olduğunu öne sürmüştür. Pek çok insanın öğrenme ve öğretme yöntemlerinin benzer olduğunu ve öğretmenlerin özel bir eğitim almadıkları sürece, kendi öğrenmek istedikleri şekilde öğretme eğiliminde oldukları ifade etmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış aynı zamanda eğitim formasyonu alan hocaların derse girmesi öğrencide hocadan kaynaklı konuşma kaygısını düşürecektir.

Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kaldı ki benzer çalışmalarda (Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Boylu ve Çangal, 2015) da aynı sonuç elde edilmiştir. Dil öğretiminde dil seviyesi arttıkça kaygının da azalması beklenir ancak çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dil seviyeleriyle konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin A1 dil seviyesi yükseldikçe konuşma kaygısı azalsa da devam ettiği anlamına gelir. Hırvatistan'da ikinci veya üçüncü yabancı dil

öğrenme eğilimi ve becerisi oldukça yüksektir. Öğrenciler genelde ikinci yabancı dili ana dilleri kadar iyi bilmektedir. Birden fazla dili bilen öğrencilerin konuşma kaygısının az olacağı düşünülmektedir. Ancak çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bildikleri dil sayısının Türkçe konuşmak kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu da bilinen dillerin genelde aynı aileden gelen diller olması ve Türkçenin Avrupa dillerinden tamamen farklı olmasıdır.

Sonuç olarak Hırvatistan Türkoloji Bölümünde lisan düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı yüksektir. Bu kaygıyı azaltmak için öğrencileri konuşmaya motive edecek konular, kaygılarını azaltacak sıcak bir ders ortamı, güvenilir bir sınav yapısı, ödül sistemi, grup içi iş birliğe dayanan destek sistemi oluşturmak gerekir. Ayrıca yurt dışında Türkçe öğreten öğretim elemanlarının alanında uzman en azından deneyimli olması gerekir.

Kaynakça

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). *Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti*. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1), 81-94.
- Boylu E. ve Çangal Ö. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/1 2015 s. 349-368, Türkiye
- Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. Harlow: Longman.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. ve Cope J.A. (1991). "Foreign language classroom anxiety". *Language Anxiety*, 27-39. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hyson, C. M., Trieste, K.V. (1987). The Shy Child. ARC Professional Services Group (ERIC Processing and Reference Facility). ED: 295741
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel
- Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner R.C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, Language learning 44, vol. 2, pp. 283-305.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). *Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 389-404.
- Oxford, R., (1999). Anxiety and The Language Learner: New Insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect In Language Learning*. Cambridge University
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: YÖRET Vakfı.
- Sallabaş, M. E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. Turkish Studies, 7(3), 2199-2218.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences Yıl/Year: 2015, Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 30, s. 13-25.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>

**DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜKLERİN ÖNEMİ VE MAKEDONCA-
TÜRKÇE, TÜRKÇE-MAKEDONCA SÖZLÜK ÇALIŞMALARI****Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL***

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
zekigurel@yahoo.com

Özet

Türkçe “söz”den “-lük” yapım ekiyle türetilen “sözlük” teriminin yerine dilimizde önceleri “lügat” ve “kamus” kelimelerinin yaygın olarak kullanıldığını biliyoruz. Sözlükler, bir dilin bütün veya belli bir dönemdeki kelimelerini yazılışları, dilbilgisi bakımından türleri, söylenişleri, temel ve yan anlamları, kullanılış özellikleri bakımından kayıt altına alan, açıklayan, edebî metinlerden seçilen cümlelerle örneklendiren, alıntı kelimelerin hangi dilden geçtiğini bildiren temel başvuru kaynaklarıdır. Bir dilin kelimelerini yine o dille tanımlayan sözlükler olduğu gibi başka dildeki/dillerdeki karşılıklarını gösteren, açıklayan sözlükler de bulunmaktadır. Bu özellikleriyle sözlükler tek dilli, iki dilli veya çok dilli olarak hazırlanır ve adlandırılırlar. Kelimelerin türleri, yazılışları, söylenişleri, kullanılış biçimleri, alıntıysa hangi dilden geçtikleri, çekim ekleriyle ve fiillerle kullanılış özellikleri gibi bilgiler sözlüklerde belirli bir düzen içerisinde sıralanır. Bu düzeni sağlayan, sözlük hazırlama, yazma ilkeleri ve kurallarıdır. Kullanıcıların sözlüklerden en iyi bir biçimde faydalanmalarını sağlamak, sözlükleri daha işlevsel duruma getirmek amacıyla uygulanan bu ilke ve kurallar sözlükçülük (leksikografi) çalışmalarının temelini oluşturur. Sözlükçülük, bir veya birden çok dilin kelime varlığını sözlük biçiminde ortaya koymak üzere yöntemleri araştırma; sözlük hazırlama, yazma ilkelerini, kurallarını geliştirme ve uygulama alanına çıkarma işidir. Dil bilimcilerin bir bölümü, sözlükçülüğü bilim değil sanat olarak tanımlarken bir bölümü hem sanat hem de bilim olarak açıklar. Dil öğretiminde/öğreniminde; özellikle ikinci, üçüncü dil öğretiminde/öğreniminde öğrenen ve öğreticinin sözlük kullanmasının dil öğrenim sürecini etkileyip etkilemediği hem sözlükbilimciler hem de dil eğitimcilerinin arasında tartışmalara sebep olmaktadır. Sözlükleri, öğretmenlerin cephaneliklerinde muhakkak bulunması gereken bir silah olarak görenler olduğu gibi sözlük kullanımının dil öğrenim sürecine zarar verdiği görüşümü savunanlar da bulunmaktadır. Biz, bildirimizde bu tartışmaya girmeyeceğiz. Biz bu bildirimizde, “Sözlük” kavramının tarifini yaptıktan sonra kısaca sözlükçülüğün tarihçesine değinecek ve Makedonya’da sözlük çalışmalarının neler olduğunu anlatacak, ihtiyaç duyulan çalışmalara da işaret edeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Sözlük, Dil Öğretiminde sözlüklerin önemi, Makedonca-Türkçe, Türkçe Makedonca sözlükler

Giriş

Türkçe “söz”den “-lük” yapım ekiyle türetilen “sözlük” teriminin yerine dilimizde önceleri “lügat” ve “kamus” kelimelerinin yaygın olarak kullanıldığını biliyoruz.

Sözlükler, bir dilin bütün veya belli bir dönemdeki kelimelerini yazılışları, dilbilgisi bakımından türleri, söylenişleri, temel ve yan anlamları, kullanılış özellikleri bakımından kayıt altına alan, açıklayan, edebî metinlerden seçilen cümlelerle örneklendiren, alıntı kelimelerin hangi dilden geçtiğini bildiren temel başvuru kaynaklarıdır.

Bir dilin kelimelerini yine o dille tanımlayan sözlükler olduğu gibi başka dildeki/dillerdeki karşılıklarını gösteren, açıklayan sözlükler de bulunmaktadır. Bu özellikleriyle sözlükler tek dilli, iki dilli veya çok dilli olarak hazırlanır ve adlandırılırlar.

Kelimelerin türleri, yazılışları, söylenişleri, kullanılış biçimleri, alıntıysa hangi dilden geçtikleri, çekim ekleriyle ve fiillerle kullanılış özellikleri gibi bilgiler sözlüklerde belirli bir düzen içerisinde sıralanır.

Bu düzeni sağlayan, sözlük hazırlama, yazma ilkeleri ve kurallarıdır. Kullanıcıların sözlüklerden en iyi bir biçimde faydalanmalarını sağlamak, sözlükleri daha işlevsel duruma getirmek amacıyla uygulanan bu ilke ve kurallar sözlükçülük (leksikografi) çalışmalarının temelini oluşturur(Akalın, 2011:XI).

Sözlükçülük, bir veya birden çok dilin kelime varlığını sözlük biçiminde ortaya koymak üzere yöntemleri araştırma; sözlük hazırlama, yazma ilkelerini, kurallarını geliştirme ve uygulama alanına çıkarma işidir. Diye tanımlanırken bu alanla ilgili görüş beyan edenlerin bir bölümü ise sözlükçülüğü hem sanat hem de bilim olarak açıklar. Dil bilimcilerin bir bölümü, sözlükçülüğü bilim değil sanat olarak kabul etmektedir.

Sözlükçülüğün geçmişi yaklaşık 5.000 yıl öncesine kadar uzanır. İlk sözlüklerin pratik bir amacı vardı. Çoğunlukla iki veya çok dilli kelime listesi niteliğindeki bu sözlükler gezginlere, tüccarlara ve misyonerlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmaktaydı.

1. Türkçenin ve Makedonca'nın İlk Sözlükleri

Bilinen en eski sözlük, Sümerce-Akadca kelime karşılıkları kılavuzu niteliğindeki **Urta Hubullu**'dur ve MÖ 2300'lü yıllarda Akad Krallığı'nda ortaya konulduğu sanılmaktadır. Eski Yunanda ise MÖ V. Yüzyılda Abderalı Protagoras, **Glossai** adını verdiği sözlüğünü yazar. Türk Dilinin ilk sözlüğü ise Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı **Divanü Lügâti't-Türk**'tür. Bilinen dünyanın dört bir tarafına dağılmış olan Türk boylarının dili, edebiyatı, yaşayışı ve âdetleri üzerine yirmi yıla yakın malzeme topladıktan sonra Bağdat'a gelen Kaşgâr'lı, 1072 yılında yazmaya başladığı eserini 1074 yılında tamamlayarak İslâm Halifesi Muktedî Biemrillah'a sunmuştur. **Divanü Lügâti't-Türk**, o zamanki bütün Türk illerini ve dillerini kapsayan, bin yıl öncesinin Türk toplulukları hakkında önemli bilgiler içeren kaynak bir eser olarak da önemlidir.

Türk sözlükçülüğünün öncüsü Kaşgarlı Mahmud'un 1072'de başlayıp 1074'te bitirdiği Divanü Lügâti't-Türk, dönemin Türk lehçelerinin bir sözlüğüdür. Yaklaşık 9000 söz varlığına sahip olan Divanü Lügâti't-Türk, sözlük malzemesinin yanı sıra içerdiği diğer bilgiler bakımından âdeta bir Türklük bilimi (Türkoloji) ansiklopedisidir. Kaşgarlı Mahmud'un Türkçenin Arapçadan üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazdığı bu eserden sonra yaklaşık bin yıllık dönem içerisinde pek çok sözlük ortaya konmuştur (Akalin, 2011:XV).

Makedonca ilk sözlük ise Gyorgi Pulevski tarafından hazırlanan ve 1873'te Belgrad'da yayımlanan **Dört Dilli Sözlük**'üdür. Pulevski'nin **Üç Dilli Sözlük**'ü ise Belgrad'da Devlet Basımevinde 1875 yılında yayımlanmıştır. Bu sözlük için Makedonca'nın Sırpça ve Bulgarca'dan farklı bir dil olduğuna dair ilk beyannameyi diyen araştırmacılar bulunmaktadır. Pulevski'nin bu sözlüğünde kelimelerin Makedonca (eserde Slâv Makedoncası olarak geçiyor)-Arnavutça-Türkçe karşılıkları verilmiştir (Ahmed,2010: 103-108).

"1875'te Türkçe'nin Makedonca'ya Olan Etkisi: G. Pulevski'nin 'Üç Dilli Sözlük'ü" başlıklı bildirisinde Üsküp Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü akademisyenlerinden Doç. Dr. Oktay Ahmed, bu sözlükle ilgili olarak sonuçta şöyle bir değerlendirme yapıyor:

"1875'te Makedon standart dilinin henüz var olmamasına rağmen, Gyorgiya Pulevski'nin 'Üç Dilli Sözlük'ü Batı Makedonya ağızıyla, gayet temiz bir Makedonca'yla yazılmıştır. Ağız dilinde yazıldığı için eserde rastladığımız Türkçe kelimeler bizim için önemlidir. Bu, dönemin ağızlarında Türkçe kelimelerin varlığını ve çeşitliliğini göstermektedir. Yazar Gyorgiya Pulevski'nin bir Makedon aydını olduğunu göz önünde bulundurursak, 19. Yüzyılın ikinci yarısında halkın ağızında daha çok Türkçe kelimelerin bulunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Bu dönemde Türkçenin Makedoncaya olan etkisinin hem leksikolojik hem de morfolojik bazda olduğu açıkça görülmektedir. Bazı kelimelere farklı anlamlar da katılmıştır.

Eserdeki Türkçe kelimeler sadece bir alandan değil, farklı farklı alanlardandır. Bu, Türkçe kelimelerin Makedonca'da her alanda kullanıldığına bir işarettir" (Ahmed,2010: 107).

Türkçe ve Makedonca için sözlükçülüğün tarihi sürecine bu şekilde kısaca temas ettikten sonra çağdaş çalışmalara gelecek olursak; Türkiye'de Türk Dil Kurumu kuruluşunun hemen ardından Türkçenin kelime varlığını ortaya koyan bir sözlük hazırlama işine girişmiştir denilebilir. Türkiye'de sözlük çalışmalarını ağırlıklı olarak 1942 yılından beri

çoğunluğu akademisyenlerden oluşan uzmanlar tarafından Türk Dil Kurumunca yürütülmektedir. Kurumun yayımladığı sözlüğün ilk baskısı “Türkçe Sözlük” adıyla 1945’te yayımlanmıştır. “Türkçe Sözlük”ün geliştirilmiş, genişletilmiş ve zenginleştirilmiş on birinci askısı... Dilde yaşanan gelişmelerin yansıtıldığı Türkçe Sözlük’te

*söz, terim, deyim, ek ve anlamdan oluşan 122.423 söz varlığı,

*madde başı ve madde içi toplam 92.292 söz,

*14.885 yeni söz, 17.961 yeni anlam,

*Türk edebiyatından seçilmiş 34.664 örnek cümle,

*1.454.903 sözden oluşan sözlük metni

Bulunmaktadır (Akalin, 2011).

2.Makedonca-Türkçe, Türkçe Makedonca Sözlüklerden Kitap Olarak Yayınlananlar

2.1.Makedonca-Türkçe İlk Sözlük

Makedonya’da ise 1960’lı yıllarda Blaje Koneski’nin editörlüğünü yaptığı ve üç cilt olarak yayımlanan **Makedonca Sözlük**’den sonra; benim görebildiğim kadarıyla **Makedonca-Türkçe** ilk sözlük Üsküp’te 1967 yılında yayımlanmıştır. Fahri Kaya’nın redaktörlüğünü yaptığı bu sözlüğü Mile Körveziroski ile Kevser Seyfula birlikte hazırlamışlardır. Bu sözlüğü 1964 yılında hazırlayanlar, “Önsöz Yerine Birkaç Söz” başlığı altında şu bilgiyi vermişlerdir:

Yakınlara kadar hiçbir dil üzerine Makedonca sözlük yoktu. Bu türden biricik edebiyat olarak N. A. Lâtin Dilbilgisine ek olarak eklenen küçük **Makedonca-İngilizce** ortografi sözlüğü ile SırpHrvatça açıklamalarla Makedonca sözlüğünün sadece ilk çildi vardı. İlk Makedonca-Türkçe Sözlüğü teşkil eden Sözlüğümüz tamamlanmışken bizde küçük **Makedonca-Fransızca** sözlük ile Moskova’da **Makedonca-Rusça** sözlük basından çıktı. İşte, sözlükçülük leksikografya alanında sayabileceğimiz sözlükler bunlardır. Böyle şartlarda bu sözlüğün hazırlanması ne küçük, ne de kolay bir işti. Kolay değildi çünkü bu sözlüğü hazırlayanlar kendi kendilerine bırakılmışlardı.”(Körveziroski, 1967:7)

Makedonca-Türkçe ilk sözlük olduğu belirtilen bu sözlükte 40.000 kadar kelimeye yer verilmiştir. Sözlüğün sadece Makedonca-Türkçe kısmının olduğunu özellikle belirtmeliyiz.

Yugoslavya zamanında Türk dili konusunda söz sahibi olan akademisyenlerden birisi olan Dr. Salavolüb Cinciç bu sözlükle ilgili olarak kaleme aldığı eleştiri yazısına şöyle başlamış: “Yugoslavya’da böyle bir sözlüğün ihtiyacı çoktan beri duyulmaktaydı. Bunun için de, Mile Körveziroski ile Kevser Seyfullah’ın derlemiş oldukları Makedonca-Türkçe Sözlüğü birçok sebeplerden dolayı kamumuzu ilgilendirmesi gerekmektedir. Her şeyden önce, bu sözlüğün çıkması önemli bir kültür olayı gibi belirtilmelidir, çünkü bu yalnız ilk Makedonca-Türkçe Sözlüğü olmayıp, aynı zamanda bizde çıkan ilk Türkçe sözlüktür ki, bizde Türkolojiden mesleki ve bilimsel yapıtların yayımları pek çok sınırlanmış, özellikle dil bilimi alanında olan yapıtlardır. Oysa bu baskı bakımından lüks olarak donatılmış kitabın önemi ilkin, öncü ve uyarıcı rolü görülmekte, ne yazık ki, bunun herhangi bir büyük pratiki ve bilimsel değeri görülmemektedir. Bununla birlikte, burada da her başlangıcın güç olduğu kuralı doğru sayılmalıdır.

Böyle bir olgu yanında, derleştirciler önüne konulmuş olan bu birleşik görevin neden en uygun bir şekilde yapılmadığı sebepleri her halde araştırılmalıdır. Demek ki yazarlar, birçok objektif güçlükler karşısında kalmışlardır” (Cinciç, 1970:37).

Dr. Slavolüb Cinciç’in 14 sayfalık bu eleştirisi okunmadan bu sözlük hakkında yorum yapmak doğru olmaz diye düşünüyoruz.

Bu sözlükten sonraki süreçte, özellikle de 1991’den sonra pek çok Konuşma Kılavuzu ile Makedonlara Türkçe Öğretmeye yönelik kitap yayımlandı. Bu yayınları birkaç tane Makedonca-Türkçe/Türkçe-Makedonca Sözlük de takip etti.

2.2. Resimli Sözlük Hadi İngilizce ve Makedonca Öğrenelim

Slave Nikolovski-Katin ve İsmiye Şaban'ın birlikte hazırladıkları bu sözlük 1998 tarihinde Üsküp'te Makedonska İskra yayınevinde "Sözlükler Edisyonu" tarafından kitap olarak yayımlanmıştır. Sözlüğü hazırlayanlar "Giriş"(önsöz) de amaçlarını ve çalışma şekillerini şöyle açıklıyorlar:

"Hadi İngilizce ve Makedonca öğrenelim-resimli sözlük, Türkçe, İngilizce ve Makedonca sözlük biliminde (leksikolojide) mevcut boşluğun giderilmesi, mütevazı fakat bu dillerin önemli söz fonuyla ahalinin birçok tabakasına ulaşabilmesi için hazırlanmıştır. Gezegeneğimizin çeşitli bölgelerinde elektronik yayın araçlarıyla bize ulaşan değerin sürekli iletişimiyle, anaokul, ilk, orta ve yüksek öğrenci mensuplarından başlayarak çalışan ve emekli vatandaşlara kadar herkeze dünya kavramlarını zenginleştirmede yardımcı olacaktır. Böyle popüler varyantlı sözlüğün görevi bu dillerin başlangıç kursu olmaktır. Çünkü içerdiği söz fonuyla ilgilenenleri zengin Türk, İngiliz ve Makedonca dil hazineleriyle tanıttacaktır. Ayrıca her gün dünyanın dört yanında meydana gelen olaylar ve durumlar, çeşitli belirtiler hakkında bilgilendirme ile bilgilerini genişletmekte hareket ettirici olacaktır. Tabi ki bu tür denemeler Türk ve Makedon dillerinin mükemmelliğini sağlayacak. Kültürlerin çok tabakalı değerlerini ve geliştirme derecesine kadar zenginleşmeleri konusunda katkıda bulunacaktır. Sözlü görsel bileşimi bu amaca ulaşmanın en iyi yoludur. Sözlüğün sonunda Türkçe-İngilizce-Makedonca; İngilizce-Makedonca-Türkçe ve Makedonca-İngilizce-Türkçe sözlerin kondeksi alfabe sırasıyla verilmiş aranan sözler ise sayfa numaralarına göre kolayca bulunabilir" (Katin,Şaban, 1998:3)

2.3. Makedonca Cep Sözlüğü: Fono Yayınlarının sözlük dizisi arasında çıkan bu sözlüğün, 2. baskısı 2012 yılında İstanbul'da yapılmıştır. Makedonca-Türkçe ve Türkçe-Makedonca bölümleri bir arada olan bu sözlükte 20.000 kelimenin "en uygun ve güncel karşılıkları" verilmiştir. Bu sözlüğün yazarı veya hazırlayanı belirtilmemiştir. Ancak biz, bu sözlüğün Mücahit Korça tarafından hazırlandığı kanaatindeyim.

2.4. Makedonca-Türkçe Türkçe-Makedonca Sözlüğü: Mücahit Korça tarafından hazırlanan bu sözlük Makedonya'nın başkenti Üsküp'te 2005 yılında yayımlanmıştır. Sözlükte 3. sayfadan itibaren sırasıyla "Sözlüğün Kullanılışı", "Makedon Alfabeti/Makedon Harfleri-Türkçe Okunuşu", "Türk Alfabeti ve Makedon Alfabetindeki karşılıkları" ile "Sözlükte kullanılan Kısaltmalar" yer almaktadır. Bunların sonrasında ise Makedonca-Türkçe sözlük (s.9-234) ve Türkçe -Makedonca sözlük (s. 237-575) yer almaktadır.

Aynı sözlüğün 2016'da Üsküp'te Logos A Yayınevi tarafından öncekilerden daha büyük ebatlarda (14x21,5 cm) yayınlandığını da belirtmeliyiz

Her üç sözlük incelendiğinde bir birinin aynı olduğu görülecektir. Tek fark ilk iki sözlüğün daha küçük boyutlarda olmasıdır.

2.5. Osnoven Makedonsko-Turski Reçnik/Temel Makedonca Türkçe Sözlük

Bu sözlük, Mariya Leontik ve Neyat Selman tarafından hazırlanıp kitap olarak Üsküp'te 2013'te yayımlanmıştır.

Mariya Leontik, 12.05.1967'de İstanbul'da doğmuştur. İlk ve ortaokulu Skopye'nin "Koço Ratsin" ilköğretim okulunda, liseyi ise "Zef Luş Marku"da okumuştur.

1992'de Skopye "Blaje Koneski" Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun oldu. 1993'ten 2000'e kadar Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde asistan olarak çalıştı. Bu dönemde Çağdaş Türk dili, Çağdaş Türk dilinin fonetiği, Çağdaş Türk dilinin morfolojisi, Çağdaş Türk dilinin sentaksı derslerinin alıştırılmalarını yaptı.

2003'te "Makedon Adlar ve Soyadlarında Türkçe Elemanlar" adlı master tezini "Blaje Koneski" Filoloji Fakültesinde savundu. 2009'da "Makedon Dilinin Patronomisinde ve Toponimisinde Türkçe Ekler" adlı doktora tezini aynı fakültede savundu.

Şimdi öğretim üyesi olarak İştup "Gotse Delçev" Üniversitesi Filoloji Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde çalışmaktadır. Bu bölümde; fonetik, morfoloji, sentaks, çağdaş Türk

dili, Türkçenin ve Makedoncanın karşılaştırmalı grameri, Türkçeden Makedoncaya çeviri, Makedoncadan Türkçeye çeviri, çeviri teknikleri vb. dersleri okutmaktadır.

Mariya Leontik, Türk Dili ve edebiyatı alanında bilimsel yazılar yayınladı, sempozyumlara, konferanslara, kongrelere ve farklı projelere katıldı. Son yıllarda yıllarca hazırladığı kitapları tamamlayıp yayınlamaktadır.

Türk Edebiyatının Makedonya’da ve Makedon Edebiyatının Türkiye’de karşılıklı olarak daha iyi tanıtılması için Türkçeden Makedoncaya ve Makedoncadan Türkçeye edebî çeviriler yaptı. Çeviri alanında yaptığı çalışmaların neticesi olarak 2002 yılında Makedonya Çevirmenler Birliğine kabul edilmiştir (Gürel, 2016:52).

Sözlüğü hazırlayanlardan Neyat Selman da hem şair hem de çevirmen olarak Makedonya’da yetkin isimlerden birisidir.

2.6.Sabaydin Baki ve Sözlüğü

Üsküp’te Penko İlköğretim Okulunda öğretmenlik yapan aynı zamanda da yeminli tercüman olan Sebaydin Baki, Makedonya’da yıllardır bir yılan hikâyesine dönen Makedonca-Türkçe/Türkçe-Makedonca Sözlük çalışmasına son noktayı koymuş görünüyor; en azından şimdilik böyle ...

“100.000 Türkçe sözcük, terim ve deyimden oluşmuştur” diye takdim ettiği sözlüğünde Sebaydin Baki, kaleme aldığı “Önsöz”de sözlüğün hedef kitlesi olarak ortaokul, üniversite öğrencilerini, iş adamlarını ve profesyonel olarak görevlerini yapanları belirtiyor. “Açıklamalar” kısmında Makedon Alfabetini ve bazı özelliklerini veriyor. Sözlük çalışmasında kullandığı kısaltmaları da bir sayfada belirtiyor.

Prof. Dr. Oktay Ahmet, Prof. Dr. Sena Arif Şeşum ve Prof. Anisa Trpçevska’nın denetlediği belirtilen sözlükte önce Makedonca-Türkçe kısmı (1–328) ardından da Türkçe-Makedonca kısmı (329–654) yer alıyor.

Sebaydin Baki, sözlüğü, hazırlıkları sırasında vefat eden babasına ithaf etme hassasiyetini göstermiş. Emek mahsulü bir çalışmayla karşı karşıyayız... İkinci baskısında düzeltileceğini ümit ettiğimiz tashih hatalarının varlığına da işaret etmeliyiz...

2.5.Saliova, Fevzi-Saliova, Semra Nanuşeva, Türkçe-Makedonca, Makedonca-Türkçe Sözlük, İştip /Makedonya 2016, Veneciya.

“Makedonya gibi çok kültürlü ve çok dilli sosyal yapılarda bir dilin kendi sözlükleri kadar iki dilli sözlükler de hayatın önemli ihtiyaçları sıralamasında yerini almaktadır. Ülkemizin resmî dili Makedonca, ülkemizde eğitim dili neredeyse tamamına yakını Makedoncadır. Ana dili Makedonca olmayanlar için iki dilli sözlükler ciddi bir ihtiyaçtır. Ben, Makedonyalı bir Türk olarak bu ihtiyacı bizzat yaşayarak hissetmiş kimselerden biriyim.

Bu sözlük çalışmamı yaklaşık dört yıl içerisinde tamamladım. Böyle bir çalışma yapmamın nedeni ise, lise eğitimimi sürdürürken benim ve arkadaşlarımda böyle bir sözlüğe ihtiyaçları olmasına rağmen bulamamamızdı ve şimdi öğretmenlik hayatımı sürdürürken öğrencilerimin de bu tür sorunları yaşamamaları için böyle bir çalışma yaptım.

Üniversiteyi bir Türk olarak iki yabancı dil (Almanca ve Makedonca) arasında bütünledim, eğitimim esnasında sözlükler vazgeçilmezimdi. Kiril ve Medodiy Üniversitesinde Bilaje Koneski Filoloji Fakültesinde Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenci idim (2002–2006). Eş zamanlı olarak da aynı fakültede Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü okuyordum. Bir devlet üniversitesi olan okulumuzda eğitim dili Makedonca idi. Almanca bölümünde olduğum için *Almanca-Makedonca* ve *Makedonca-Almanca* ve yine *Türkçe-Almanca* ve *Almanca-Türkçe* sözlüklere ihtiyacım vardı, Türkoloji bölümünde ise *Türkçe-Makedonca* ve *Makedonca-Türkçe* sözlükler el altı kitaplarım olmalıydı. Ama bir Türk olarak Türkçe-Makedonca veya Makedonca-Türkçe sözlük bulmakta zorlanıyorduk. Bu bir ihtiyaçtı ve bu ihtiyacı karşılamak için ne Makedonlar ne de Türkler yeterli çalışma yapıp yayına dönüştürmemişlerdi. 1960 yılların başında yayınlanmış bir sözlükten bahsediyorlardı ama piyasada bulana helal olsun. Mile Körvezirovski-Kevser Seyfulah; *Makedonca –Türkçe Sözlük*, Redaktör: Fahri Kaya, Üsküp 1967, 655 s., Presvetno Delo Yayınevi). Mücahit

Korca'nın *Makedonca –Türkçe Sözlüğü* öğrenciliğimizin son yıllarında elimize geçti. Daha sonraki süreçte 2010'lu yılların ikinci yarısında Prof. Dr. Mariya Leontiç, Nehat Selman ile birlikte *Türkçe-Makedonca Sözlük*, *Makedonca Türkçe Sözlük* çıkarttı. Bu sahada en son çıkan sözlük ise Sabadin Baki'nin hazırlayıp yayınladığı sözlüktür. Bu çalışmalarını yapanlara çok teşekkür ediyor şükranlarımı sunuyorum. Hiç şüphesiz ki bir boşluğu dolduruyorlar.

Türkçe-Makedonca Sözlük bir ihtiyaçtı. Bu konuda ne zaman Zeki Hocamla konuşsam “bu iş bir ekip işidir.” Diyordu. Ama her nedense bu ekip bir türlü kurulup da çalışmaya başlayamıyordu. Daha fazla bekleyemedim.

Sözlüğümü hazırlarken daha önce yayımlanmış *Makedonca-Almanca ve Makedonca-İngilizce* sözlük versiyonları üzerinde çalışmalar yaparak düzenledim, kısaca iki dilli bir sözlükte bulmak istediğim özellikleri yansıtmaya çalıştım. Çalışmamı başlamadan önce pek çok İlk Okul öğretmeni, lise öğrencisi, işadamı, üniversite hocası ve Türkiye'den gelen üniversite talebeleri ile fikir alışverişinde bulundum. Çok sayıda Makedon meslektaşımın, Makedon öğrencilerinin fikirlerini alıp onlara uygun bir sözlük hazırlamak çabası içerisinde sözlüğümü tamamlamaya çalıştım. Yaklaşık dört yıl önce, yani sözlüğüme başlamadan önce çok değerli hocalarımla görüştüğümde sonra böyle kapsamlı bir çalışmaya başladım. Derslerimde sık sık tercüme ile meşgul ettiğim öğrencilerimin tercümelerde karşılaştıkları sorunları hep not alıp sözlüğüme yansıttım. Bu sözlük profesyonel (kütüphane sözlüğü) sözlük dışında özellikle bir Makedon'un Türkçe veya bir Türk'ün Makedonca öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğu şekilleri içinde barındırmaktadır, dolayısıyla cümle çözümlerinde büyük katkı sağlayacaktır.

Çalışmam süresince hiçbir sözlük düzeninin etkisi altında kalmadan serbest bir tarz (biçim) kullandım.

Kullanıcılar için ilk defa 150 000 kelimenin üzerinde bir çalışma gerçekleştirdim. 250 000 kelimelik yeni bir sözlük çalışması içerisinde olduğumu da belirtmek istiyorum.

Sözlüğümden Makedon ve Türk halkı başta olmak üzere, öğrenciler, üniversite talebeleri, öğretmenler, işadamları ve tercümanlık yapan arkadaşlarımız çok rahat bir şekilde faydalanabileceklerdir” (Saliov, 2016:3-4)

3.Makedonca-Türkçe Ortak Kelimeler sözlükleri:

Türkçenin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi, 19. Asrın ikinci yarısından itibaren bilim adamlarının ilgisini çeken önemli bir lengüistik araştırma konusu olmuştur. 29 Mayıs 2009'da Makedonya'nın başkenti Üsküp'te “Uluslar arası Türkçenin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu” düzenleyen MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Teşkilatları Birliği'nin başkanı Süleyman Baki, bu konuyu gündeme getirirken Kowalski ve Teodosijevic gibi iki Türkologun görüşlerine yer vermektedir:

“ 1934 yılında Prof. Dr. Tadeusz Kowalski konu hakkında yeterli çalışma bulunmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: ‘Komşu millet lisanlarındaki Türk müstear kelimeleri meselesi gerçi çoktan beri merak uyandırmış ise de, bu merakın neticesi, meselenin asıl mahiyetine mutabık olmamıştır. Bu sahada şimdiye kadar neşredilen eserler, yalnız ham malzeme toplamadan ibarettir. Müellifler, bir lisanda Türkçe'den alınan kelimeleri toplamak ve mezkûr kelimelerin Türkçe telâffuzunu isbat etmekle iktifa ediyorlar, halbuki bu meseleyi daha derince tetkik edip, müstearların kronolojisi ile ve iki lisan arasındaki harsî münasebatla dahi iştilal eden eserler yok gibidir. Lisaniyat noktai nazarından memnun edecek eserler de pek azdır.’

Prof. Dr. Mirjana Teodosijevic'in de ifade ettiği zere, o zamandan bugüne kadar bu konu önemini hiç kaybetmeden çeşitli ülkelerin bilim adamlarının ilgisini çekmektedir. Türkçenin Balkan dilleri üzerine etkisini derinliğine araştırmaya başlayan herkes bu konunun ne kadar geniş olduğunu, var olan araştırmaların bazen belirli konularda yeterli olmadığı, bu konuyu değişik yönleriyle değerlendiren çok değerli eserler hazırlandığı, ama yine de bir asır önce Kowalski'nin dile getirdiği durumun tatmin edici olmadığı kanaatindeyim” (Baki, 2010:5).

Türkçenin Makedonca'ya etkileri veya Türkçe ve Makedoncadaki ortak kelimeler üzerine yapılan sözlük çalışmalarından kitap olarak yayınlananları kısa kısa tanıtmakla yetinmek istiyoruz.

3.1. Recnik Na Turcizmi, Arhaizmi, Diyalektizmi i Petko Upotrebuvani İborovi vo Makedonskiot Yazık/ Makedonca'da Türkçe Kökenli kelimeler, Arhaizm, Lehçe ve Çok Nadir Kullanılan Sözcükler:

Bu sözlük, İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Makedon Dili ve Edebiyatı bölümü akademisyenlerinden Prof. Dr. Tole Belçev tarafından hazırlanmış ve İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi yayını olarak elektronik baskı olarak 2016 yılında kitap olarak çıkmıştır. Makedon dili, edebiyatı ve kültürü üzerine ulusal ve uluslar arası çalışmaları bulunan Prof. Dr. Tole Belçev diyor ki: "Makedonca'da 3000 den fazla Türkçe kelimeler vardır. Bunların bir kısmı kullanımdan düşmüş, diğer kısmı arhaizm olarak kalır, diğerleri ise hâlâ kullanıyoruz, akva, baklava, kadaif, kybaççe, kibrit, kilim, şeker, sarma, boza gibi. Bazıları ise ifadenin renklenmesi için kullanımda bulunur: Muabet, marifet, tabiet, adet vb." (Belçev, 2016:5).

Sözlük, 2017 sayfadandan oluşmaktadır. Sözlükte Türkçe kelimeler "tür." Kısaltmasıyla belirtilmiştir. Sözlük dikkatle incelendiğinde Prof. Dr. Tole Belçev'in arhaizm diye belirttiği ve "arh" kısaltmasıyla verdiği bazı kelimelerin de aslında Makedonca'ya Türkçe'den geçtikleri görülecektir.

Sözlüğe ön söz yazan Prof Dr.Ranko Mladenoski, Prof. Dr. Tole Belçev'in bu alanda onlarca yıl çalıştığını ve iki çiltten oluşan "Makedonca'da Yabancı Kelimeler Sözlüğü" de yazdığını ve leksikoloji alanında zengin bir tecrübeye sahip olduğunu belirtmesi de (Mladenoski, 2016:3) bu alanda çalışacaklar için söz konusu çalışmanın dikkatle incelenmesinin önemine işaret etmektedir.

3.2.Recnik Na Turcizmi, Arabizmi i Persiyanizmi vo Miyackiot Govor/Sözlük Miya Ağzında Türkçe, Arapça ve Farsça Unsurlar:

1930'da Galiçnik'te dünyaya gelen Yanko Kañeski, tıp fakültesi mezunu bir hekim. Hazırladığı bu sözlükte, Makedoncanın bir ağızı olarak sunulan Miya Ağzında Türkçe, Arapça ve Farsça unsurlara dikkatleri çekiyor. Yanko Kañeski'nin babası Kosta Kañeski, Osmanlı Devleti zamanında Mısır'ın İskenderiye şehrinde uzun süre kalmış orada Arapçayı ve Türkçeyi öğrenmiş oradan dönüşünde de bu öğrendiği dilleri de bir miras olarak Makedonya'ya getirmiş ve konuşmalarında da kullanmıştır. Yanko Kañeski, babasının da dilinde olan ve bugün için de "Miyalılar"ın dilinde de yaşayan Türkçe, Arapça ve Farsça unsurları bir sözlükte toplarken kendisine en büyük yardımı ve desteği Olivera Yaşar Nasteva Kumbaracı'nın verdiğini de şükranla hatırlatır (Kañeski, 2015:9).

3.3. Makedonya'daki Türk ve Müslüman Topluların Dilleri Konusunda Karşılaştırmalı Sözlük (Türkçe-Arnavutça-Boşnakça-Pomakça) (Üsküp-Kalkandelen-Gostivar-Ohri-Resne-İştıp-Pirlepe-Ustrumca-Radoviş):

Mustafa Kahramanyol'un yayına hazırladığı bu sözlük, T.C. Devlet Bakanlığı, TİKA, Bosna-Hersek Dostları Vakfı ve Balkan B.Ö.G. Derneği'nin işbirliği ile yayınlanmıştır. Tamamen saha araştırmasına dayanan bu çalışma 2002 yılında yukarıda adı belirtilen şehirlerin mahalle ve köylerinde yaşayan yaşlı kimseler, sanat ve meslek erbabı, öğretmenler ve edebiyatçılar ile konuşularak derlenen kelimelerin tasnifinden oluşmaktadır.

Bu sözlükte kelimeler sıralanırken genel olarak sözlüklerde kullanılan alfabetik sıralama yerine şöyle bir sıralama yapılmıştır: 1.Evle ilgili kelimeler (s.1-7) 2.İnsan Adları (s.8) 3.Doğum ve Çocuk (s.9-11) 4.Okul (s.12-15) 5.Aile-Nişan-Düğün-Nikâh (s.16-18) 6.Misafir ve Eğlenceler (s.19-21) 7.Bayramlar ve Toplantılar (s.20-21) 8. Cami-Tekke (s.22-24) 9.Köy Odası-Bey Odası-Kahvehane (s.25-26) 10.Hastalık (s.27-30) 11.Hamam (s.31) 12. Giyim Kuşam (s. 32-36) 13.Beslenme (37-47) 14.Mutfak (s.48-52) 15.Yatma-Uyku (s.53-54) 16.Beden Geliştirme (s55) 17.Çamaşır Yıkama (s.56) 18. El İşi (s.s.%7-59) 19. İnançlar (s.60) 20. Silahlar (s.61) 21. Atçılık (s.62-65) 21.Evcil Hayvanlar (s.66-70) 22.Yabanî Hayvanlar

(s.71-73) 23.Arabalar (s.74) 24. Sokak (s.75) 25.İş ve Meslekler (s.76-81) 26. Özel Tabirler ve Kelimeler (s.82-87) 27. Çiçek Adları (s.88-89) 30.Renkler (s.90).

Otuz başlık altında verilen bu kelimeler Makedonya'da yaşayan Müslüman halklar arasındaki ortak kelime varlığını göstermekle kalmaz; inanç, folklor, antropoloji ve kendisi de bir kültür unsuru olmakla birlikte kültür taşıyıcısı olması özelliğiyle dil birliğine işaret eder. Bu konu toplum mühendisliği açısından ve karşılaştırmalı dil çalışmaları açısından ayrıca dikkatle incelenmeye muhtaçtır diye düşünüyoruz.

Bu sözlük, bizim çalışmamız açısından "Pomaklar" söz konusu edildiği için dikkate değerdir. Çünkü, "Pomaklar", Bulgaristan'da Müslüman Bulgarlar ve Yunanistan'da Müslüman Yunanlar için, Makedonya'da da Müslüman Makedonlar için kullanılan bir adlandırmadır. Makedonya'da "Pomak" yerine "Torbeş" adlandırması daha yaygındır. Torbeşler dil olarak Makedoncayı kullanmaktadırlar. "Pomak" ve "Torbeş" meselesi tartışmalı bir konudur ve ayrı bir bildiri konusu olacak kadar da önemlidir.

3.4.Bir Söyle İki Dinle: Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi kapsamında Kalkandelen Devlet Üniversitesi Şarkiyat Bölümüne görevlendirilen (2016) Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gedizli, 2018 yılında İstanbul'da kitap olarak yayımlanan bu çalışmasında Türkçe ve Makedoncadaki ortak kelimeleri sözlükleri tarayarak tespit etmiş ve sonuçta 3700 civarında ortak bir kelime varlığına ulaşmıştır. Kelimeler kitapta önce Türkçe-Makedonca sonra da Makedonca-Türkçe olarak alfabetik sırayla verilmiştir. Gedizli çalışmasıyla ilgili olarak ön sözde şunları yazmaktadır: "Bu kitapta dil incelenmesine katkı sunmak amacıyla, Türkçe ve Makedoncadaki ortak kelimeleri bir araya getir (dik). Türkçe ve Makedonca farklı iki dil ailesine mensup olmalarına rağmen kullandıkları ortak kelimeler bakımından oldukça dikkat çekmektedir. Makedonca sözlüklerden yaklaşık olarak üç bin yedi yüz civarında kelimenin her iki dilde de kullanıldığını tespit ettik. Bu kelimelerin bir kısmı batı dillerinden her iki dile geçiş yapmış, bir kısmı da doğu dillerinden Türkçe vasıtasıyla Makedoncaya geçmiştir. Ortak kelimeleri kullanan dillerin bazı özelliklere sahip olabileceği ilk akla gelen tespitlerden olabilir, ancak Makedonca ve Türkçe arasındaki ilişkiyi bu bağlamda değerlendirmek çok uzak bir ihtimaldir. Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna, Makedonca ise Hint-Avrupa dil ailesinin Slav koluna mensup ve Slav kolu içinde de Güney Slav bölgesinin dilini oluşturmaktadır." Diyerek, bu ortak kelime varlığını ise bir asır öncesine kadar aynı devletin çatısı altında yaşamalarına bağlamaktadır (Gedizli, 2018:8).

Gedizli'nin bu çalışmasını yaparken taradığı sözlükler ise şunlardır:

Oktay Ahmet, *Makedonca Sözlükte Türk Etkileri*, Üsküp 1999.

Sabaydin Baki, *Recnik/Sözlük*, Üsküp 2015.

Fevzi Saliova-Semra Nanuşeva Saliova, *Recnik/Sözlük*, İştup 2016.

Günay Karaağaç, *Türkçe Verintiler Sözlüğü*, Ankara 2008.

Muhammet Yelten- Abidin Karasu, "Makedon Dilindeki Türkçe Kelimeler", *İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2012.

3.5.Tek Kelimeyle Üç Dil Türkçe, Makedonca ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler": Dr. Mehmet Gedizli'nin bu alandaki ikinci çalışması ise yine 2018'de İstanbul'da kitap olarak yayımlanan *Tek Kelimeyle Üç Dil Türkçe, Makedonca ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler*'dir. Gedizli, bu çalışmasıyla ilgili şu açıklamalarda bulunuyor: "Kelimeleri seçerken mensup oldukları üç dilin sözlüklerine dahil olmalarını esas alarak çalışmamıza başladık. Her bilimsel çalışmada olduğu gibi bu çalışmamızda da ilerledikçe hem yaklaşımlarımızda değişimler oldu hem de dillerde karşılaştığımız kelimelerin özellikleriyle ilgili ayrıntılardan etkilendik. Çünkü üç dilin yirminci yüzyıldaki hikâyesi birbirinden çok farklı değildi. Sanki aynı kahramanlar üç farklı hikâyede anlatılmış ya da yaşamıştı." (...) "Kelimeler üç dilin alfabelerine veya okurlarına göre hazırlanmış ve üç bölümden oluşturulmuştur. Sıralanış; Türkçe-Makedonca-Arnavutça; Makedonca-Türkçe-Arnavutça ve Arnavutça-Türkçe-Makedonca şeklinde yapılmıştır. Özellikle Türkçe öğrenmek isteyen ana dili Makedonca ve Arnavutça olan ya da bu iki dili bilen okurlar için yapılan düzenlemelerde, Türkçe ikinci sıraya yerleştirilerek kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Diğer taraftan üç dili kullanan

ilgililer ve araştırmacılar için de kullanışlı bir düzenleme olacağını düşündük. Makedonca ve Arnavutça alfabeleri ile kelimelerin derlendiği kaynaklar da kitapta yer aldı (Gedizli, 2018:8-9).

Diller arasındaki ortak kelimelerin varlığı bu dillerin kullanıcılarını ikinci dil olarak bu ortaklığa sahip dili öğrenmek istemeleri halinde öncelikle ikinci dili öğrenmeye güdülemede bir rol oynadığı kadar öğrenme ve öğretme kolaylığı sağlamada da bir fonksiyon icra edecektir diye düşünülür. Diller arasındaki ortak kelimelerin çokluğu ortak bir geçmişi işaret etmesi açısından da ortak kültüre işaret etmesi bakımından ikinci dilin öğrenilmesinde/öğretilmesinde ayrı bir avantaj olacaktır. Dille ilgili çalışmaları bulunan akademisyen Dr. Mehmet Gedizli bu konuda şu tespiti yapmaktadır: “Her iki dilin meraklıları için bunca ortak kelimenin olması oldukça faydalı olacaktır. Özellikle dillerin öğrenim süreçleri bakımından her iki dil için de önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Dil öğretimi ve öğreniminde kelime yeterliliği önemli bir konudur (Gedizli 2018:9).

Sırp-Hırvatça ve sonraki süreçte Makedoncadaki Türkçe kelimeler konusunda tarihçi Yılmaz Öztuna da bazı tespitlerde bulunmuştur (Öztuna, 1990: 14-17). Aydın Oy’un “Türk ve Sırp Atasözleri Benzerliğine Bakışlar” başlıklı makalesi (Oy, 1984:103-104), İsmail Eren’in “Güney Sılav Dillerinde Kullanılan Türkçe Ekler” (Eren, 1967:30-37), Fehim Namatok’un “Sırp Dilinde Türkçe Sözler ile Onların Söylenişi” (Namatek, 1975: 85-87) görülmesi gereken yollar arasındadır. Prof. Dr. Hamdi Hasan da 2004’de yapılan Türk Dili Kurultayında “Makedoncadaki Türkçe Kelimeler” konulu bir bildiri sunmuştur.

4.Yapıldığını Bildiğimiz Ama Henüz Kitap Halinde Yayınlanmayan Türkçe-Makedonca, Makedonca Türkçe Sözlük Çalışmaları

Makedonya’da Türkçe- Makedonca, Makedonca-Türkçe sözlük çalışmasını galiba ilk başlatanlar “Yücelciler”dir. “Yücelciler”, İkinci Dünya Savaşından sonra 1944’den itibaren Yugoslavya’nın yeniden yapılanma sürecinde Yugoslavya vatandaşı Türkler ve Müslümanlar adına; insan hakları temelli, çalışmaları şuurlu bir şekilde başlatıp hayata geçirenlere verilen ad olsa gerek. Yugoslavya’da Makedonya odaklı Türklüğün ve Türkçenin hem hafızası hem de arşiv niteliğindeki *Birlik* gazetesini 1944’de ilk çıkartanlar Yücelcilerdir. Türkçe eğitim veren *Tefeyyüz* ve *İrfan* okullarının açılmasında onlar ön ayak olmuşlardır. Daha pek çok alanda hizmet gören bu teşkilat mensupları 1947-1948’de Yugoslavya devleti tarafından terörist-ispioncu olarak suçlanmışlar bir kısmı idam edilmiş çoğu ise mahkûm edilmişlerdir. Yugoslavya zamanında Makedonya’da üst düzey devlet görevinde bulunan araştırmacı yazar Fahri Kaya Yücelcilerle ilgili olarak şu tespitlerde bulunuyor:

“Yargılananların büyük bir kısmını çok iyi tanıdığım için, bunların terörist veya casus olduğuna hiçbir zaman inanmadığımı gönül rahatlığıyla söyleyebilirim. Onlar zemin ve zamanın kurbanı oldu. Evet, Yücelciler terörist ve casus değil, milli kimlikleri çok güçlü, Atatürkçü aydınlardı. Baş amaçları, yeni devlette yaratılan yeni imkânlardan tamamen yararlanarak Yugoslavya Türklerinin eğitim, kültür, sosyal ve ekonomi bakımından gelişmelerinden yol açmak, bunları toplumdaki diğer milletlerle birlikte eşit bir duruma getirmektir. Aralarından önemli bir kısmı öğrenim görmüş, bilinçli kişilerdi. Üsküp’te asil ailelerin çocuklarıydı. Ev eğitimleri düzenli, gelenek ve göreneklere son derece saygılıydılar. Evlerinde diğerleri arasında hem Atatürk’ün *Nutku*, hem de Mehmet Akif’in *Safahat’ı* bulunurdu. Şerafettin Yücelden, 1976 yılında Yücel Şehitleri’nin 28. Yıldönümü dolayısıyla İstanbul’da, Aksaray’daki ünlü Gül Salonu’nda yaptığı konuşmasında arkadaşlarının milli duygularını şöyle anlatmaktadır. Yücel için Türk milliyetçisi yalnız Türkçe yazan, Türkçe konuşan değildir. Elbette Türkçe konuşmak, Türkçe yazmak kadar, Türkçe düşünmek de önemlidir. Ama bir Türk milliyetçisi için daha önemli olabilecek. Türk gibi düşünmek ve her olay karşısında bir Türk gibi davranabilmektir. Bu anlamda değil midir ki, Yahya Kemal, ‘Kökü mazide olan atiyim’ diyor. Yine mütemmim anlamda değil midir ki, Atatürk, Türk milliyetçisinin şu tarafını veriyor ‘Ne mutlu Türküm diyene.’ Şimdi, bütün mesele Türkün mazisiyle mücehhez olarak ‘Türküm!’ diyebilmesi ve Türk’ün atisine doğru seri adımlarla ilerlemesidir” (Kaya, 2015:221-222).

Yücelciler, hapisanedeyken de boş durmamışlar ihtiyaç duyulan eserleri yabancı dillerden Türkçeye çevirmişler, hatta bu çevirilerden Şüpheli şahıs adlı tiyatro metni yeni kurulan

Türk Tiyatrosunda sahnelenmiştir. Yücelcilerin hapisanede yaptıkları çalışmalardan birisi de bizim konumuzla alakalıdır. Onlar hapisanede Türkçe-Makedonca, Makedonca-Türkçe bir sözlük hazırlamışlar. Eğer bu bilgi doğruysa, Yücelciler, Makedonya’da bu alanda ilk çalışmayı yapanlardır. Bu sözlükle ilgili olarak Fahri Kaya şunları yazıyor:

“Hapishanedeyken Yücelciler’in, Türkçe-Makedonca ve Makedonca-Türkçe bir sözlüğün üzerinde çalıştıklarına dair bilgi vardı. Hapishaneden çıktıklarında bu çalışma polis tarafından ellerinden alınmış. Bugüne kadar bu sözlüğün izi bulunamadı, her halde bir yerde saklı olmalı.” (Kaya, 2015:225).

Yapıldığını bildiğimiz ikinci çalışma ise, MANU Makedonya Bilimler Akademisi’nin ilk kadın üyesi Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva’nın *Makedonca-Türkçe Sözlük* çalışmasıdır. Makedonya’da Türkçenin ve Türk kültürünün yaşamasına/yaşatılmasına büyük katkılar sunan Aziz Kril ve Metodiy Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü 1976’da kuran ve ilk bölüm başkanı olan da Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva’dır (1922-2000). O, baba tarafından Yahya Kemal Beyatlı ile aynı soy ağacı içinde yer almaktadır. Aile Üsküp fatihi Paşa Yiğit’in soyundandır. Olivera Yaşar Nasteva’nın babası Emin Bey Kumbaracı, Yahya Kemal Beyatlı’nın dayısı Yaşar Bey’in oğludur. Yaşar Bey, annesinin ölümünden sonra Yahya Kemal’e sahip çıkan ve yıllarca kendi konaklarında ağırlayan insandır (Gürel, 2009:408-410).

Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva, “Makedon Dilinde Türk Dili Esasları” adlı doktora tezi çalışmasıyla doktor unvanını kullanmaya hak kazanmış olup Türkçenin başta Makedonca olmak üzere Balkan dillerine etkisi ve Balkan dilleriyle münasebeti üzerine pek çok makale yazıp yayınlamıştır (Koneski, 1979:15-17).

Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva, MANU’ya verdiği bir proje ile “Makedonca- Türkçe Dilinde Sözlük” çalışmasına başlamış ama ömrü bu çalışmayı yayına dönüştürmeye yetmemiştir. Söz konusu çalışmanın dokümanları MANU arşivinde sahip çıkıp sonuçlandıracak meraklılarını beklemektedir. (Aruç, 2010:343-357).

Gazeteci, şair-yazar Suat Engüllü’nün de Makedonca-Türkçe Sözlük çalışması yaptığını biliyoruz. Ama bu çalışma da maalesef kitap olarak yayınlanamamış bir kısım doküman *Birlik* gazetesinde yayınlandığı ile kalmıştır.

Aziz Kril Metodiy Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü hocalarından Prof. Dr. Hamdi Hasan yönetiminde bir ekibin Makedonca- Türkçe ve Türkçe-Makedonca Sözlük çalışmasına 2003 tarihinde başladıklarını biliyorum; 2002-2005 yılları arasında bu bölümdeki görevim sürecinde bu çalışmaya şahit olmuştum. Ama bu çalışmanın akıbeti ne oldu bilmiyorum. Bu konuda Makedonyalı eleştirmen, şair-yazar Avni Engüllü’nün, MTV Makedonya Radyo Televizyonunda Makedonca-Türkçe sözlük ile ilgili bir haberin yayınlanması üzerine kaleme aldığı yazısı dikkate değer. Avni Engüllü’nün *Dermeyan* adlı kitabındaki şu satırlar sanırım konuya bir açıklık kazandırmaktadır: “MTV’de bu haberi izleyenler konuyu bilirler. Bilmeyenlere açıklık getirmeyi deneyeyim. Türkçe-Makedonca Sözlüğü’nün gerekliliği, bu alanda Türkiye ile Makedonya hükümetlerinin eğitim bakanlarınca Makedonca-Türkçe Sözlük konusunda vardıkları bir anlaşma. Bu anlaşmanın olmasına rağmen sözlüğün hâl3a gün yüzüne kavuşmaması... Bunların hepsi gazetecinin haberinde yer alıyordu. Hatta buradan öğrendiğim, bir çalışmanın başlatıldığı haberine haliyle sevindim! Buna sevinmeyen olabilir mi? (...) Makedonya açısından bu çalışmanın son bulması düşünülmecek kadar büyük bir gereksinimdir. Tarihteki beraberliğin canlı sürdürüldüğü Makedonya’da hem Türklerin hem de Makedonların ortak gereksinimidir bu! Dil olarak, Makedoncanın, tamamen oluşmuş haliyle 1945’ten sonra gözlendiği düşünülürse, böylesi bir sözlüğün 1950’li yıllarda daha ortaya çıkmış olması gerekirdi. Bizse 2004’teyiz bu yıl!.. Az değil yarım asırlık bir gecikme” (Engüllü:2009:18-20). Sene 2018 ve bu sözlük hâlâ ortada yok!..

İştîp Gotse Delçev Üniversitesi akademisyenlerinden Prof. Dr. Tole Belçev ile Prof. Dr. Mahmut Çelik’in birlikte hazırladıkları Makedonca-Türkçe ve Türkçe-Makedonca Sözlük çalışmasının prova baskısını 2015 yılında bu üniversitede görev yaparken gördüm, inceledim ama bu çalışma da henüz kitap haline dönüşmedi.

Makedonca-Türkçe Sözlük çalışmalarına farklı bir boyut kazandıracığına inandığım bir çalışma da Prof. Dr. Şermin Şenyavuz ile Prof. Dr. Mahmut Çelik birlikte hazırladıkları “İktisadi ve İdari Bilimler İçin Meslekî Terimler ve İş Mektupları Türkçe-İngilizce-Makedonca”, 2016’da Üsküp’te yayına hazır halini inceleyip bir de önsöz yazdığım bu çalışma da hâlâ kitap olarak yayınlanmayı beklemektedir.

Makedonya- Türkçe ve Türkçe-Makedonca sözlük çalışmalarında benim bildiğim kadarıyla hâlâ devam eden iki çalışma daha var. Bu çalışmaları; Makedonya vatandaşı olan ilk ve orta öğrenimini Makedonca yapan, Almanya’da bir müddet kaldıktan sonra Kiril ve Metodiy Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümüne kayıt olan ve bu bölümü okurken yan dal olarak da aynı fakültede Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden de mezun olan ve halen Radoviş’te öğretmenlik yapan Fevzi Salov yürütmektedir. Bu Çalışmalardan biri “Makedonya’daki Türkçe Kelimeler” adını taşıyor. Makedonya Cumhurbaşkanı, Üsküp Yunus Emre Enstitüsü Müdürü Doç. Dr. Mehmet Samsakçı ile yaptığı görüşmede “Makedonca’da 6.000/altı bin Türkçe kelime var” demişti. Fevzi Salio, devam ettirdiği çalışmada halihazırda 11.000/on bir bin kelime varlığına ulaşmış bulunuyor. Fevzi Salio’un bugün itibariyle sonuçlandığı bir çalışma da “**Yedi İklim Makedonca-Türkçe ve Türkçe-Makedonca Sözlük**”dür. Bu sözlük yayınlanarak Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkçe öğretim setinden Türkçe öğrenenlerin işlerini kolaylaştırmayı beklemektedir. Fevzi Salio, benim 2002-2005 yıllarından Aziz Kiril Metodiy üniversitesinden talebem. Kendisinin çalışmalarına elimden geldiğince yardımcı oluyorum.

Sonuç

Makedonya ve Türkiye’de Türkçe ve Makedonca öğrenen ve öğretenlerin, bu iki dil arasında çeviri yapanların, iş adamlarının, ticaret ehlinin ve diplomatların Türkçe-Makedonca ve Makedonca-Türkçe sözlüğe olan ihtiyaçları hâlâ devam etmektedir. Makedonca-Türkçe, Türkçe-Makedonca Sözlük çalışmaları yapacaklar için Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva Kumbaracı, çalışmaları mutlaka görülmesi gereken bir isim olarak hâlâ aşıla bilmiş değildir.

Makedonya’da Türkçe eğitim yapan okullarda Makedonca zorunlu dersler arasındadır. Makedonya’da yüksek eğitim yapmak isteyen Türkiyeliler Makedonca öğrenmek zorundadır. Makedonca ilköğretimde ise Türkçe seçmeli dersler arasına girmek üzeredir. Makedonya’daki Türkoloji bölümlerindeki Makedonlar Türkçe öğrenmek durumundadır. İşte bu süreçlerde Türkçe öğretiminde öncelikle Yunus Emre Enstitüsü’nün *Yedi İklim Seti* kullanılmalıdır diye düşünüyoruz. Bu durumda Fevzi Salio ile birlikte hazırladığımız *Yedi İklim Türkçe-Makedonca ve Makedonca-Türkçe Sözlük* öncelikli yardımcı materyal arasında yer almalıdır.

İkinci dil öğreniminde iki dil arasındaki ortak kelimelerin varlığı ise motivasyonu arttırmakta ve öğrenme/öğretme süreçlerine iyi yönetilirse katkılar sunmaktadır. Prof.Dr. Olivera Yaşar’ın başlattığı çalışmanın sonuçlandırılması gerekmektedir. Prof. Dr. Tole Belçev’in çalışması Dr. Yanko Kancev’in kitap olarak yayınlanan çalışması, Doç. Dr. Mehmet Gedizli’nin yayınlanan çalışmalarını önemsiyoruz. Fevzi Salio ile birlikte yürüttüğümüz *Makedonca’da Türkçe Kelimeler Sözlüğü* çalışmasının da sonuçlandırılarak kitap olarak yayınlanmasında fayda vardır.

Makedonca-Türkçe ve Türkçe-Makedonca sözlük en mükemmel şekliyle hazırlanacaksa bu iş bir ekip işi olmalıdır. Fevzi Salio ve ben eğer böyle bir ekip kurulacaksa o ekip içinde yer almaya hazırız.

Makedonca ve Türkçede Ortak Kelimeler veya Makedoncadaki Türkçe Kelimeler sözlükleri hazırlanırken sadece sözlüklerin taranması yetmez. Makedonya’da her iki dilde de yayınlanmış malzemenin taranması da gerekecektir. Meselâ Branislav Nusiç’in *Ramazanske Veçeri/Ramazan Akşamları* adlı kitabında Türkçe kelimelerin sayısı ve çeşitliliği o kadar çoktur ki. Birlik gazetesi yazarlarından Sabahat Mahmut bu kelimeleri tespit etmiştir (Mahmut, 1968:42-45). Branislav Nusiç’in bu eseri Süreyya Yusuf tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 1967 yılında da Varlık yayınları arasında çıkmıştır. Söz konusu kitabın Sıpski-Hırfatski diliyle yapılan baskısında bırakın Türkçe kelimelerin varlığını hatta bazı şiirler bile Türkçe yazılmıştır. İşte o şiirlerden biri:

Canım gibi sevdikçe seni
Görlüm ey, affet!
Göstermedin asla bana
Hiç ruhi muhabbet.

“Yugoslavya’da kullanılan diller arasında en yaygını herhalde Sırp-Hırvat dilidir. Sırp ve Hırvatlardan başka Boşnaklar ile Karadağlıların da kullandıkları bu dilin aşağı yukarı XIV. Yüzyıllarda biçimlenmeye başladığı bilinmektedir. Türklerin de tam bu sıralarda Balkanlara geldikleri, dolayısıyla de kendi gelenek ve göreneklerinden başka, dillerinden de kimi deyim ve sözcüklerini Sırpça-Hırvatçaya aktardıkları bir gerçektir. Sırp yazın dilinin babası sayılan Vuk Karaciç XIX. Yüzyılın ikinci yarısında Sırpça-Hırvatçanın yazı dilini kurarken, halkta en çok kullanılan sözcük ve kuralları almakla Sırp-Hırvat yazın dilini kurarken, halkta en çok kullanılan sözcük ve kuralları almakla Sırp-Hırvat yazın diline birçok Türk dili öğelerini de aktarmıştır. Gerçi Sırp-Hırvat dilinin geçirdiği özleşme ve arılaşma döneminde bunların birçoğu yazın dilinden atılmışsa da, bugün de kullanılanların sayısı küçümsenecek değildir.

(...) Türkçeden aktarılan sözcükler uzun bir zaman kullanılmış, bu dile işlemiştir; öyle ki, Sırp-Hırvat dili kendi özleşme ve arınma dönemini geçirmiş sayıldığından sonra bugün daha kullanılmaktadır. Sırp-Hırvat Dilinde Türkçe Sözcük Sözlüğü’nü hazırlayan Abdurrahman Skaliç önsözünün bir yerinde şöyle diyor: ‘Sırp-Hırvatçadaki yabancı sözcüklerin arınmasında, başkalarına göre Türkçe olanlara gereğince titiz davranılmamıştır. Bu sözcükler sanki hoşgörüyü karşılanmış, kimi Slav sözcüklerin yerine bile Türkçe karşılıklar yeğlenmiştir’ Süreyya Yusuf, bu tespitlerini “Sırp-Hırvat Dilinde Türkçenin Etkisi ve İvo Andriç’in Bir Öyküsünde Kullanılan Türkçe Sözcükler” başlıklı yazısının girişinde yapıyor(Yusuf, 1968:37-38).

Makedoncanın da yakın bir geçmişe kadar Sırpça-Hırvatça kapsamında düşünöldüğü bir vakıa olduğuna göre bu dille yazılıp yayımlanan eserlerin Türkçe-Makedonca, Makedonca-Türkçe Sözlük çalışmalarında; özellikle de Makedonca-Türkçe ortak Kelimeler Sözlüğü çalışmalarında mutlaka dikkatle taranmalarında fayda vardır diye düşünöyoruz.

Makedonca-Türkçe iki dilli sözlükler hazırlanırken sahada da derlemelerin yapılması gerekir diye düşünöyoruz. Bir örnek verecek olursak: Makedonya’da Türkler ve Makedonlar arasında kullanılan “Kapıcık” kelimesi, “Komşu kapıcık” anlamıyla Türk Dil Kurumunun sözlüğünde bile yoktur. Makedonyalı şair-yazar devlet adamı İlhami Emin’in, Türkçenin Balkan dillerine etkisini konu alan bilgi şöleninde sunduğu “Makedonya Kültüründe Sevgi, Güzellik, Saygı ve Anlayış Simgesi olarak Türkçe” başlıklı bildirisinden bir iki paragrafı konuya bir açıklık kazandırmak isteriz:

“Makedon edebiyat dilinin bilimsel açıdan temellerini atan Blaje Koneski’yle günün birinde Makedonya Bilimler ve Sanatlar Akademisi’nde oturuyorduk. Büyük çaplı *Makedon Dili Sözlüğü* yeni çıkmıştı. Yazar arkadaşlardan biri kendisine hitap ederek ‘Blaje, senin sözlüğün Türk dili sözlüğü olmasın?’ Diye sordu. ‘Türkçe olan cep sözcüğünü çıkarınca para cüzdanını nereye bırakırsın?’ cevabıyla Koneski masa etrafında bulunanları kahkahalara doğdurdu.

Makedon halkının çoğu yeni güne Türk kahvesiyle ve ‘Sabayle piyam tursko kafe’ ile başlar. Yani ‘Sabahıma Türk kahvesiyle başlıyorum’ der. Bahçede çalışan komşusuna, ‘Ayirli rabota komşıya’, yani ‘Hayırlı işler komşu’ der. Makedonların giyimi, kuşamı, ev eşyaları, yemekleri, tatlıları, onu çevreleyen birçok yer adları Türkçedir” (Emin,2009:115).

Makedon halk edebiyatının ve folklorunun en gözde eserleri Makro Çepenkov’un derlemeleridir. Bu derlemelerle ilgili olarak yapılan bir yüksek lisans tezi ile ilgili olarak İlhami Emin’in yazdıkları oldukça manidardır:

“29.09.2004 tarihinde bir Türk gencimiz daha master konusunu başarıyla savundu. Master konusu ‘Makro Çepenkov’un Eserlerinde Türkçe Sözcükler’ idi. 300 sayfayı aşan tezde denildiğine göre, 10 cilt kapsayan Çepenkov’un külliyyatında 1.800 Türkçe sözcük vardır. Bosna araştırmacılarından Abdullah Skaliç’in ‘Sırp-Hırvat Dilinde Türkçe Sözcükler’inde 6000

üzerinde Türkçe sözcüğün var olduğunu yine Aktan Ago'nun tezi savunması sırasında öğrendim. Konuyla ilgili önemli bulduğum ve en önemli Makedon Halk araştırmacılarından sayılan Dr. Penuşliski tarafından da doğrulanan bir veriye göre, Çepenkov'un derlemiş olduğu Makedon Masallarının % 70'i Türk kökenli olsa gerektir. Yine Aktan Ago'dan duyduklarım göre, Türkçeyi iyi bilen Çepenkov, masalları ilkin anlatanlardan Türkçe derlemiş ve sonra da duyduklarını Makedon diline çevirmiş ve uyarlamıştır. Dolayısıyla Aktan Ago'dan kaydettiklerime göre, Marko Çepenkov'un eserlerinde Makedon atasözünden 598'inde Türk öğelerine rastlanır. Aktan Ago'nun yüksek lisans tezini başarıyla savunmasını kutlarım" (İlhami Emin'den aktaran Gürel, 2016:214)

Bütün bu çalışmalar yapılırken önce Sırpça -Hırvatçanın ve sonraki süreçte de Makedoncanın gramer yapısına ve Sırpça -Hırvatça ve Türkçe-Makedonca arasındaki ayrılık ve kimi benzerliklere karşılaştırmalı dil çalışmaları esası dairesinde dikkatle bakmak gerekecektir diye düşünüyoruz. Şimdilik bu konuda yayımlanmış iki yazının varlığına işaret etmekle yetinelim. Bunlardan ilki dilci bir Türk Süreyya Yusuf'a (Yusuf, 1968:17-27) diğeri de dilci bir Makedon Boris Markov'a aittir (Markov, 1991:62-66).

Bu çalışmalar yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de Balkanlardaki kadim Türk varlığının resmî tarih anlayışı ile değil de milli ve ilmi yaklaşımlarla yeniden ele alınıp incelenmesi gerekecektir. Balkanlardaki Türk varlığını Osmanlı ile başlatan anlayış ne milli ne de ilmîdir. Balkanlardaki Türk varlığını İskitler ve sonrasında Sarmatlardan başlayarak Hunlar, Bulgarlar, Avarlar, Kumanlar, Kıpçaklar, Uzlar, Peçenekler, Vardarlar, Gagauzlar vd. ile birlikte Osmanlı asırları sürecinde ele almak gerekecektir (Gürel, 2015). Bu da şu anlama gelmektedir: "Balkanlarda Türk Katmanları ve Balkan Dilleri Arasında Kelime Alıntıları" (İbrahim,1998:95-104).

Biz bu bildirimize konuşma kılavuzlarını ve Makedonlara Türkçe öğretimi için yazılıp yayınlanan kitaplardaki sözlük kısımlarını dâhil etmediğimizi de belirtmeliyiz. Bu yayınlarla ilgili yaptığımız çalışmamızı bir başka bildirimizde anlatmak isteriz.

Alanında bir boşluğu dolduracağına inandığımız bu çalışmaları için yukarıda isimlerini saydığımız emek sahiplerini kutluyoruz... Ses bayrağımız TÜRKÇEYİ Balkanlarda dalgalandıranları gönülden selamlıyoruz.

Beni sabırla ve dikkatle dinlediğiniz için teşekkür ediyor saygılarımı sunuyorum.....

KAYNAKÇA

- Ago, Aktan, **Turskite Yazicni Elementi vo Makedonskite Dramsski Tvorı Od XX Bek**, Skopje/Makedonya 2014, Logos-A.
- Ahmed, Oktay "1875'te Türkçe'nin Makedonca'ya Olan Etkisi: G. Pulevski'nin 'Üç Dilli Sözlük'ü", **Uluslar arası Türkçe'nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri 29 Mayıs 2009/Üsküp**, Üsküp 2010, MATÜSİTEB yayını.
- Ahmed, Oktay, **Makedonca Sözlükte Türk Etkileri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Seminer Çalışması), Üsküp/Makedonya 1999, Aziz Kiril ve Metodi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
- Akalın, Prof. Şükrü Halûk "Sunuş", **Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük**, 11. Baskı, Ankara 2011, s.XI-XXII.
- Aruç, Doç. Dr. Numan "Olivera Yaşar Nasteva'nın Makedonca-Türkçe Sözlük Denemesi", **İlhan Ayverdi Hâtırasına Türkiye'de ve Dünya'da Sözlük Yazımı ve Araştırmaları Uluslar Arası Sempozyumu, Kasım 2010**, İstanbul 2010.
- Baki, Sabaydin, **Türkçe-Makedonca Makedonca-Türkçe Sözlük**, Üsküp/Makedonya 2015, Furkan Print.
- Baki, Süleyman "Önsöz", **Uluslar arası Türkçe'nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri 29 Mayıs 2009/Üsküp**, Üsküp 2010, s.5-7, MATÜSİTEB Yayını.
- Belçev, Prof. Dr. Tole , **Recnik Na Turcizmi, Arhaizmi, Diyalektizmi i Petko Uptrebuvani İborovi vo Makedonskiot Yazık** İştıp 2016, 217 s., İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayını.

- Cinciç, Dr. Slavolub "İlk Makedonca Türkçe Sözlük", Türkçeye Çeviren: Hüsamettin Ö. Mehmet, **Sesler Dergisi**, Üsküp, Şubat 1970, Yıl: 5, Sayı: 43, s. 37-52.
- Emin, İlhami "Makedonya Kültüründe Sevgi, Güzellik, Saygı ve Anlayış Simgesi Olarak Türkçe", **Uluslar arası Türkçe'nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri 29 Mayıs 2009/Üsküp**, Üsküp 2010, s.115-119, MATÜSİTEB Yayını.
- Engüllü, Avni, **Dermeyan**, Üsküp 2009, Matüsiteb Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatları Birliği Yayını.
- Eren, İsmail "GüneySlav Dillerinde Kullanılan Türkçe Ekler", **Sesler Dergisi**, Üsküp, 1967, Yıl: 3, Sayı: 14, s. 30-37.
- Gedizli, Dr. Mehmet, **Bir Söyle İki Dinle Türkçe ve Makedoncadaki Ortak Kelimeler**, İstanbul 2018, 246 s., Akademik Kitaplar.
- Gedizli, Dr. Mehmet, **Tek Kelimeyle Üç Dil Türkçe, Makedonca ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler**, İstanbul 2018, 286 s., Akademik Kitaplar.
- Gürel, Yrd. Doç. Dr. Zeki -Prof. DR. Mahmut Çelik, **İştîp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Monografisi**, İştîp/Makedonya 2016, 347 s., İştîp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayını.
- Gürel, Zeki "Kaybolan Şehirde Yahya Kemal Tuttu Elimden", **Bozgunda Bir Fetih Düşü Yahya Kemal Beyatlı Hece Dergisi Özel Sayısı**, Ocak 2009, Yıl:13, Sayı:145, s.408-420.
- Gürel, Yrd. Doç. Dr. Zeki "Velhasıl O Rü'yâ Duruyor Yerli Yerinde: Yahya Kemal Beyatlı'nın Hatırasına, Diline ve Fikrine Sahip Çıktık mı?", **Tarihin Şiir Dili Yahya Kemal**, Editörler: İbrahim Eryiğit-Rânâ İslâm Değirmenci, Ankara 2017, s.176-201, Mana Ajans Yayını.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-I: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı- İskitler", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 9 Kasım 2015, Y.: 11, S.: 583, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-II: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı-Hunlar", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 16 Kasım 2015, Y.: 11, S.: 584, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-III: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı-Bulgarlar ve Oğuzlar", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 23 Kasım 2015, Y.: 11, S.: 585, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-IV: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı- Kumanlar", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 30 Kasım 2015, Y.: 11, S.: 586, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-V: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı-Peçenekler ve Uzlar", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 7 Aralık 2015, Y.: 11, S.: 587, s. 12-13.
- GÜREL, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-VI: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı- ", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 9 Aralık 2015, Y.: 11, S.: 588, s. 12-13.
- GÜREL, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-VIII: Osmanlılardan Önce Balkanlar'da Türk Varlığı: Anadolu Üzerinden Gelen Türkler ve Vardar Türkleri", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 14 Aralık 2015, Y.: 11, S.: 588, s. 12-13.
- GÜREL, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-IX: Osmanlı Asırlarında Balkanlar'da Türk Varlığı", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 21 Aralık 2015, Y.: 11, S.: 589, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-X:Tatar Türkleri", **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA,28 Aralık 2015, Y.: 11, S.: 590, s. 12-13.
- Gürel, Zeki "Balkanlar'da Kadim Türk Varlığı-XI: Balkanlar'dan Türkiye'ye İkinci Göç" **Yeni Balkan Gazetesi**, Üsküp-MAKEDONYA, 4 Ocak 2016, Y.: 11, S.: 591, s. 12-13.
- Gürel, Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ-Zeki Gürel, **Gülkaya İlhami Emin Hayatı Sanatı Eserleri**, Üsküp 2016, yeni Balkan Yayınları.
- İbrahim, Nazım "Balkanlarda Türk Katmanları ve Balkan Dilleri Arasında Kelime Alıntıları", **Sesler Dergisi**, Üsküp, Mart-Nisan-Mayıs-Haziran1998, Yıl: 23, Sayı: 324-325-326-327, s. 95-104.

- Kancevski, Janko, **Recnik Na Turçizmi, Arabizmi i Persiyanizmi vo Miyackiot Govor/Sözlük Miya Ağzında Türkçe, Arapça ve Farsça Unsurlar**, Skopje 2015, 425 s.
- Karaağaç, Prof. Dr. Günay, **Türkçe Verintiler Sözlüğü**, Ankara 2008, TDK Yayını.
- Katin, Slave Nikolovski-İsmiye Şaban, **Resimli Sözlük Hadi İngilizce ve Makedonca Öğrenelim**, Üsküp 1998, 103 s., Makedonski İskra Yayınevi.
- Kaya, Fahri “Kültür ve Eğitim Tarihimize Yücelciler”, Zeki Gürel-Nazlı Rânâ Gürel, **Fahri Kaya Hayatı Sanatı Eserleri**, Üsküp 2015, s.220-225, Yeni Balkan Yayınları.
- Kaya, Fahri “Çok Değerli Bir Eser: Abdullah Skaliç’in Sırphırvat Dilinde Türkçe ve Bunun Yoluyla Girmiş Sözcükler”, **Sesler Dergisi**, Üsküp, Aralık 1965, Yıl:1, Sayı: 1, s. 83-86.
- Koneski, Blaje, **Recnik-Na Makedonskiot Yazık**, Skopye 1986.
- Koneski, Blaje, **Recnik-Na Makedonskiot Yazık(Cilt: I-II-III)**, Skopye 1994, Detska Radost.
- Koneski, Blaje – Vidoeski, Bojidar, “Osnovni Biografski Podatotsi i Prikaz na Nauçnoto Tvoreštvo na Olivera Yaşar- Naşteva” **Bilten Petto İzbornu Sobranie, MANU-Makedonska Akademiya na Naukite i Umetnostite**, Üsküp, 1979.
- Korca, Mücahit, **Recnik/Sözlük Makedonca-Türkçe/Türkçe-Makedonca**, Skopye 2016, 390 s., Logos-A
- Kowalski, Prof. Dr. Tadeusz “Türk Dilinin Komşu Millet Dilleri Üzerindeki Tesiri”, **Ülkü Mecmuası**, Ankara, Birinciteşrin 1934, Sayı: 20, s. 2-8.
- Körvezirovski, Mile-Kevser Seyfullah, **Makedonca -Türkçe Sözlük**, Üsküp 1967, 657 s., Prosvetno Delo Yayını.
- Kumbaracı, Yiğit “Kumbaracı Ailesi ve Emin Bey”, **Köprü Dergisi**, Üsküp 2005, Sayı: 7, s. 26-28.
- Leontik, Prof. Dr. Mariya-Neyat Selman, **Osnoven Makedonsko-Turski Reçnik/Temel Makedonca-Türkçe Sözlük**, Üsküp 2013.
- Mahmut, Sabahat “Branislav Nusiç’in Ramazan Akşamları’ndaki Türkçe Sözler”, **Sesler Dergisi**, Üsküp, Kasım 1938, Yıl: 4, Sayı: 30, s. 42-45.
- Makedonya’daki Türk ve Müslüman Toplulukların Dilleri Konusunda Karşılaştırmalı Sözlük (Türkçe-Arnavutça-Boşnakça-Pomakça) (Üsküp-Kalkandelen-Gostivar-Ohri-Resne-İştıp-Pirlepe-Ustrumca-Radoviş)**, Yayına Hazırlayan: Mustafa Kahramanyol, Ankara 2002, 90 s., T.C. Devlet Bakanlığı, TİKA, Bosna-Hersek Dostları Vakfı ve Balkan B.Ö.G. Derneği’nin işbirliği ile yayınlanmıştır. Yayın Sıra sayısı: 1
- Mledenoski, Prof. Dr. Ranko “Ön Söz”, Belçev, Prof. Dr. Tole , **Recnik Na Turcizmi, Arhaizmi, Diyalektizmi i Petko Upotrebuvani İborovi vo Makedonskiot Yazık İştıp** 2016, 217 s., İştıp Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayını.
- Markov, Boris “ Makedoncanın Gramer Yapısındaki Türkçe Sözcükler”, Türkçeye Çeviren: Sena Arif, **Sesler Dergisi**, Üsküp, Ocak-Şubat 1991, Yıl: 27, Sayı: 252-253, s. 62-66.
- Murgoski, Zoze, **Tolkeven Recnik Na Sovremeniot Makedonski Yazık**, Skopye 2005.
- Namatek, Fehim “Sırp Dilinde Türkçe Sözler ve Onların Söylenişi”, **Sesler Dergisi**, Üsküp 1975, Yıl: 9, Sayı: 93, s. 85-87.
- Nasteva, Olivera Yaşar, **Turskite Leksički Elemeti vo Makedonskiot Yazık**, Üsküp 2001, Institut za Makedonski Yazık Kriste Misirkov Yayını.
- Nasteva, Olivera Yaşar “Makodonskite Kalki od Turskiot Yazık”, **Makadonski Yazık**, Üsküp 1962-1963, Yıl: 13-14, Sayı: 1-2, s. 109-172.
- Nasteva, Olivera Yaşar “Za Turskite Zborovi vo Makedonskiot Yazık”, **Prosvetena Jena**, Üsküp, Mart 1963, s. 10-11.
- Nasteva, Olivera Yaşar “Tursko-Makedonski Leksički Vkrstiva i Meşenya”, **Godişen Zbornik na Filozofski Fakultet**, Üsküp 1963, Sayı: 15, s. 349-384.
- Nusiç, Branislav, **Ramazanske Veçeri/Ramazan Akşamları**, Türkçeye çeviren: Süreyya Yusuf, İstanbul 1967, 76 s., Varlık Yayınları.
- Oy, Aydın “Türk ve Sırp Atasözlerine Bakışlar”, **Sesler Dergisi**, Üsküp, 1983, Yıl: 19, Sayı:177, s. 107-113.
- Öztuna, Yılmaz, **Rumelini Kaybımız**, İstanbul 1990.

- Saliova, Fevzi-Saliova, Semra Nanuşeva, **Türkçe-Makedonca, Makedonca-Türkçe Sözlük**, İştip /Makedonya 2016, Veneciya.
- Skaliç, Abdullah, **Turcizmi u Sırpskko-Hrvatskom Jeziku/Sırp-Hırvat Dilinde Türkçe ve Bunun Yoluyla Girmiş Sözcükler**, Sarajevo 1965, Svjetlos İzdavačko Preduzeće Yayını.
- Türkçe-Makedonca Sözlük/Turski-Makedonski Recnik**, Üsküp 2000, 52 s., Özel Yahya Kemal Lisesi. (Fotokopi ile çoğaltılmış metin)
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük**, Hazırlayanlar: Şükrü Halûk Akalın (ve başk.), 11. Baskı Ankara 2011, 2763 s, Türk Dil Kurumu yayını.
- Uluslar arası Türkçe'nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri 29 Mayıs 2009/Üsküp**, Üsküp 2010, 124 s., MATÜSİTEB Makedonya Türk Sivil Teşkilatlar Birliği yayını No: 10.
- Yekten, Muhammet-Karasu, Abidin "Makedon Dilindeki Türkçe Kelimeler", **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, İstanbul 2012, Sayı: 36, s. 201-247.
- Yusuf, Süreyya "Türkçe ile Sırpça-Hırvatça Arasında Ayrılık ve Kimi Benzerlikler", **Sesler Dergisi**, Üsküp, Ocak 1968, Yıl: 3, Sayı: 22, s. 17-27.
- Yusuf, Süreyya "Sırp-Hırvat Dilinde Türkçenin Etkisi ve İvo Andriç'in Bir Öyküsünde Kullanılan Türkçe Sözcükler", **Sesler Dergisi**, Üsküp, Kasım 1968, Yıl: 4, Sayı: 30, s. 37-41.

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

GAMES OF MULTICULTURAL IN KINDERGARTEN AND ELEMENTARY SCHOOLS

Prof. Dr. Fatma Çelik Kayapınar

Mehmet Akif Ersoy University, fkayapinar@mehmetakif.edu.tr

Dr. Behsat Savaş

Mehmet Akif Ersoy University, bsavas@mehmetakif.edu.tr

Abstract

Educational systems assume pivotal roles in the adjustment of all students, including refugees, to life in the country. Schools are responsible for exposing students to social norms, facilitating personal development, and helping students to explore career options. The best opportunities to prepare students to participate successfully in a pluralistic society occur in schools setting. The most critical dimensions of multicultural education that teachers need to address in the classroom are content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, and an empowering school culture. This paper is a review of the literature related to multicultural education, curriculums in the public kindergarten and elementary schools, and the multicultural games as educational activity. It was used combined search two terms including multicultural education and multicultural games. This article provides examples of 17 multicultural games at pre-school and primary school level. The Turkish education system has multicultural objectives, which are social studies and physical education lessons. Physical activities reduce the negative perceptions and anxieties of refugee children towards their children and raise the level of socialization.

Key words: Multicultural education, multicultural games, kindergarten, elementary school

OKUL ÖNCESİ VE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇOK KÜLTÜRLÜ OYUNLAR

Özet

Eğitim sistemleri, sığınmacılar da dahil olmak üzere öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerin buldukları ülkeye uyum sağlamalarında önemli roller üstlenmektedir. Okullar, çocukların içinde buldukları toplumun sosyal normlarıyla etkileşmelerini sağlama, bireysel gelişimlerini kolaylaştırma ve kariyer seçeneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktan sorumludur. Öğrencilerin çoğulcu bir topluma başarılı bir şekilde katılmalarının sağlanması için okullar elverişli fırsatlar sağlar. Çok kültürlü eğitimin temel bileşenleri ise; öğretmenlerce, içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin inşasının sağlanması, önyargının azaltılması, eşitlik pedagojisinin oluşturulması ve güçlü okul kültürünün sağlanması ile mümkündür. Makale; okul öncesi ve ilköğretim okulu düzeyinde ders öğretim programlarında yer alabilecek çok kültürlü oyunlara ilişkin literatürün gözden geçirilmesiyle oluşturulmuştur. Taramada çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü oyun terimleri bir arada ve ayrı ayrı kullanılmıştır. Çalışmada, okul öncesi ve ilköğretim okulu seviyesine uygun 17 çok kültürlü oyun örneğine yer verilmiştir. Türk eğitim sistemi çok kültürlüğe yönelik amaçlara sahiptir, örnekleri sosyal bilgiler, beden eğitimi ve spor derslerinde görülmektedir. Fiziksel etkinlikler sayesinde, çok kültürlü çocukların kendilerine yönelik olumsuz algılarını ve kaygı düzeylerini azalttıkları, sosyalleşme düzeylerini yükselttikleri ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlü eğitim, çok kültürlü oyunlar, okul öncesi, ilköğretim

Giriş

Günümüzde, birbirinden farklı geçmişlere sahip bireylerin birarada yaşadığı ve etkileşim kurduğu küresel bir toplumda yaşıyoruz.

Çok kültürlü eğitimin temel hedefi, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin yaşadığı ayrımcılığı azaltmak ve tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlamaktır. Çok kültürlü eğitim, öncelikle bireyin kültürel farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılık ve çatışmalarla etkin bir şekilde başa çıkma becerisini kazandırır. Ardından, farklı kültürlerin özelliklerini farketirerek çevresi ile dostane ilişkiler kurdurur. Bahsedilen özellikleri kazandırmaya çalışan etkinlikler, çok kültürlü eğitim olarak tanımlanmaktadır (Banks,2013). Çok kültürlü eğitimin dört temel özelliği vardır. İlki, destekleyici yaklaşımdır. Okulda, baskın kültür dışında yer alan çocukların ulusal ve özel günlerinin hatırlanması, kahramanlarının anılması, değer verilmesi, örnek olarak verilebilir. İkinci yaklaşım, öğretim programlarında etnisite kökenli özelliklere yer verilmesidir. Üçüncü aşama, dönüştürme yaklaşımıdır. Katılımcı çocukların kendi kültürlerinin de değerli bulunarak, içinde yaşadıkları kültürel yapıyı anlamalarının sağlanmasıdır. Diğer bir ifade ile yeni katıldıkları toplumun değer ve normlarını öğrenmeleridir. Sonuçta, öğrenciler kendi kültürleri ile içinde yaşamayı sürdürdükleri toplumun özelliklerini karşılaştırır, benzerlik farklılıklarını belirler, davranışlarını düzenler. Son aşamada ise öğrenci içinde yaşadığı toplumdaki yasal haklarını öğrenir, ayrımcılığa karşı tutum kazanır (Banks, 2004). Ülkeleri dışında yaşamak zorunda kalan çocuklar, ev sahibi ülkeye uyumla ilgili temel kültürel ve dilsel kaynaklara sahip olmadıklarından bir çok problemle yüzyüze kalırlar. Geldikleri ülkedeki öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşim biçimi ile şu an buldukları ülke ortamları oldukça farklıdır. Akranları kendisi ile etkin iletişim kuramadıklarından, birçok kuşkuyla çocuk içinde barındırır. Küçük yaşta karşılaşılan bu ve benzeri problemler çocukların savunmasızlık duygusunu üst düzeyde hissetmelerine neden olur (Steinbach, 2010). Baskın kültür yapısı dışındaki ailelerden gelen çocukların okulda ve çevrede zorbalığa maruz kalma olasılıkları daha fazladır. Ebeveynlerinin yabancı olması, zorbalık veya ayrımcılığa maruz kalmanın en yaygın nedenidir. Yaşanan bu durum farklı ülkelerden gelen ailelerin çocuklarının okulu bırakmalarının temel nedeni arasında yer almaktadır (Park, 2003).

Çeşitli nedenlerle göçle gelen çocukların doğal gelişimleri engellendiğinde psikolojik problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle çok kültürlü aileler için sunulan eğitim hizmeti daha da önem kazanmaktadır (Kim, 2011). Önyargıdan uzak, bilinen ve kabul edilmiş olandan farklı bir şeyi derinlemesine anlama süreci empati terimiyle ifade edilir (Piaget, 1970). Öğrenciler ve toplum arasındaki sosyalleşme fırsatları çoğaltıldığında ve kültürler arası ilişkiler desteklendiğinde diğer kültürlerle yönelik farkındalıkla birlikte farkındalık duygusu gelişecektir.

Eğitim, çocukların kültürel kimlikleri hakkında olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olur. Erken yaşlarda çocukların kendisi dışındaki bireylere karşı ayrıştırmacı önyargının oluşmasına eğitim sayesinde engel olabiliriz (York, 1991). Çocuk, bilişsel ve duyuşsal gelişimini, yaşadığı sosyal çevredeki deneyimleri ile geliştirir (Derman-Sparks, 1989). Çok kültürlü eğitim; sadece etnik kökenleri veya diğer farklılıklara sahip bireyler için değil genel eğitim olarak verilmelidir (Nieto ve Bode,2012).

Çok kültürlü yapıya yönelik alternatif öğretim yöntemlerinin, öğrenciler arasında olumlu kültürler arası etkileşimi teşvik etmenin temelini oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Schleicher, 2012; Severiens ve ark., 2014).

Okul öncesi çağı çocukların; fiziksel farklılıkları sorguladıkları ve bu farklılıkları anlama çabası içinde oldukları dönemdir. Bu dönemde çocuklar, içinde buldukları kültürden farklı olan akranlarını ayırt edebilirler. Bireysel oyunlardan grup halinde oynamaktan hoşlandıklarından farklı kültürdeki arkadaşları ile etkileşime kolayca girerler. Birinci sınıfa başladığında tamamen olmasa da birçok çocuk eşitlik ve adalet kavramını kazanır ve bu duyguların korunması için çaba harcar. İkinci ve üçüncü sınıftan itibaren çocuklar kendisinin ten rengi ve irksal özelliklerini kabullenirler. Örneğin, yıkansalar dahi ten renklerinin değişmeyeceğini, ömür boyu aynı renkte kalacaklarını öğrenirler. Bireyin birden fazla gruba ait olduğuda anlaşılır. Örneğin; aile, akraba, sınıf, okul, ırk vb. gruplarda her

birinde farklı aidiyetler yaşar. İlkokulun son yıllarına gelindiğinde, çocuklar utanç ve gurur duygularını anlayabilir hatta kendi gruplarına karşı ayrımcılığın farkına varabilirler. İlkokul yıllarının sonunda empati kurabilirler ve dünyayı anlama çabası içine girerler (York, 1991).

Ülkemiz öğretim programları çok kültürlü öğretime fırsat sağlamaktadır. Okul öncesi programında genel amaçlar ve temel özellikler bölümünde, ilkokul düzeyinde; beden eğitimi ve oyun, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde, ortaokul düzeyinde; sosyal bilgiler ve beden eğitimi derslerinde, lise düzeyinde; beden eğitimi ve spor dersinde çok kültürlü eğitime fırsat veren amaç ve kazanımlar yer almaktadır.

Türkiye’de 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanacak okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise ders öğretim programlarında çok kültürlüğe yönelik amaç, ilke ve kazanımlar yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin genel amaçları arasında: “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak” ifadesi yer almaktadır. Okul öncesi programın temel özelliklerinde ise: “...farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir.” ilkesi yer almaktadır. Okul öncesi programının sosyal ve duygusal gelişimle ilgili sekiz numaralı kazanımında: “Farklılıklara saygı gösterir.” (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır) ve dokuz numaralı kazanımında: “Farklı kültürel özellikleri açıklar.” (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler) açıklamaları yer almaktadır.

İlkokul programı; birinci sınıf hayat bilgisi dersinde; “Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.” (Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır), ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde: “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.” (Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır), üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde: “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.” (Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır) kazanımları yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf beden eğitimi ve spor ders programında çok kültürlüğe yönelik kazanımlar yer almaktadır. Aktif ve sağlıklı hayat öğrenme alanı, Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz alt öğrenme alanında; “Kültürümüze ve diğer kültürlere ait halk danslarını yapar. “ ve “Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını oynar” kazanımları çok kültürlüğe yönelik açıkça ifade edilmiş kazanımlardır. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi, “Birey ve toplum” ünitesinde; “Farklı kültürlere saygı gösterir.” (Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular). Altıncı sınıf, sosyal bilgiler dersi, “birey ve toplum” ünitesinde; Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. (Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur). Yedinci sınıf, sosyal bilgiler dersi, “küresel bağlantılar” ünitesinde; Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. (Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır) kazanımları ve açıklamaları yer almaktadır.

Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi özel amaçlarında; “beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir,” amacı ifade edilmiştir. Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanı, Kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz alt öğrenme alanında 6. Sınıfta, beden eğitimi ve spor dersi; “Farklı kültürlere ait çocuk oyunlarını araştırır”, 8. Sınıf beden eğitimi ve spor dersi; “Diğer kültürlere ait halk danslarını araştırır” kazanımları yer almaktadır. Lise düzeyinde beden eğitimi ve spor dersinin özel amaçları arasında; “Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,” hedefi bulunmaktadır (www.meb.gov.tr).

Çok kültürlü öğretim sürecinde alınacak önlemlerle bireysel farklılıklara ilişkin duyuşsal özelliklerin yaşamda kullanılma ve öğrenme düzeyi artırılabilir. Öncelikle yeni konu hakkında ön bilgilerin etkinleştirilmesi gerekir. Bunu sağlayacak en etkili teknik “üç N”(Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Neler öğrendim) dir. Tekniğin uygulaması şu şekilde gerçekleştirilir: Öğrenciler ünitenin başlangıcında üçe böldükleri kağıdın ilk iki sütununa konu hakkında ne bildiklerini ve neler öğrenmek istediklerini yazarlar. Ayrıca, öğrencilerin kağıdı ünite sonuna dek korumaları istenir. Ünite sonunda neler öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini yazmalarının ardından etkinlik sonlandırılır. Ünitenin başlangıcında doldurulan ne biliyorum bölümü öğretmen için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi hakkında fikir vermektedir. Ders kitaplarına ilaveten zengin materyal ve kaynaklar sağlanarak öğretim süreci uyarıları çoğaltılmalıdır. Bu uyarılar; kaynak kişi, poster, afiş, fotoğraf, dergi, gazete, sözlük vb olabilir. Öğretim etkinlikleri yaparak yaşayarak uygulama temelli olmalıdır. Mümkün olduğunca işbirlikli etkinlikler planlanmalıdır. Öğrencilerin çeşitli konularda deneme yapmalarına izin verilmelidir. Sözlük kullanımına sınırlama getirilmemeli, iletişim sürecinde ses tonu yükseltilmemelidir. Dönüt verirken evet-hayır gibi kısa sözcükler kullanılmamalı, aydınlatıcı açıklamalar yapılmalı, öğrenciden yaptığını açıklaması istenmelidir. Öğrenci açıklamalarını yaparken kendini rahat hissetmelidir. Öğretmen çok kültürlü öğrencilerine yönelik beklentilerini açıkça ifade etmelidir (Robertson ve Lafond, 2018).

Beden eğitimi ve spor ile sosyal bilgiler derslerinde verilen farklı kültürleri temsil eden fiziksel aktivite oyunlarının oynanması, değişik kültürlere ait halk oyunlarını oynamak kadar etkilidir. Öğretmen ders sürecinde sadece fiziksel etkinlikleri yaptırmakla yetinmeyip, etkinlikleri sorgulayan sorulara da yer vermelidir (Clemens ve Metzler Rady, 2012). Beden eğitimi veya diğer derslerdeki fiziksel etkinlikler esnasında; yarışmacı anlayıştan kaçınılmalıdır. Farklı öğrencilerin birbirleriyle rekabete girmeleri, birbirleri hakkındaki önyargıları pekiştirecektir. Bu nedenle derslerde yarışmacı anlayış yerine işbirliğine fırsat sağlayan etkinliklere yer vermelidir. Çok kültürlü etkinlikler bazı önceliklere sahiptir. İlk olarak yaygın kültür dışında kalan öğrencinin kendi kültürünü tanıması ve benimsemesi sağlanmalıdır. İkinci olarak etkinliklerde, araştırma konularında ve oyunlarda kendi kültürü dışında kalan çocukla eşleşmelidir (Banks ve diğ., 2001).

Çok kültürlü sınıfta öğrencilerle ders işlerken, ailelerinin sorunlu bir geçmişi geride bırakmak için farklı bir ülkeye gelmek zorunda kaldıkları unutulmamalıdır. Sıklıkla hayal kırıklığı yaşayan, korkan, bir çok engelle yüz yüze kalan kişiler olduklarından, özgüvenleri sarsılmaktadır. Eğitim sistemindeki paydaşların desteği ve koordineli çalışmaları sonunda istendik sonuçlar elde edilebilir.

Beden eğitimi dersindeki fiziksel etkinlikler; çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekler. Fiziksel aktivitenin ayrıca insan sağlığı üzerindeki olumlu katkısı kanıtlanmıştır. Öğrencilerin özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde en çok sevdikleri dersler arasında beden eğitimi ve spor dersi de yer alır. Derste motor hareket içeren etkinlikler öğrencilerin farklılıklarını gözden geçirmeye yardımcı olabilir. Çok kültürlü ailelerden gelen çocuklar, diğer derslerde akranlarıyla rekabet etmekte zorlanırken beden eğitimi ve spor dersinde daha az zorlanırlar (Kwon, 2008).

Amaç

Beden eğitimi ve spor dersi ile sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan dersler arasında yer alırlar. Belirtilen derslerin yapıcı özelliği çok kültürlü eğitim anlayışının uygulanmasını kolaylaştırır. Makalede önerilen oyunlarla çok kültürlülüğe yönelik becerilerin (farklılıklara ve kültürel çoğulculuğa saygı) kazanılmasına katkı sağlayacağı oyun ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Fiziksel etkinlikler; kültürel duyarlılığı geliştirme ve kültürler arası iletişim kurma becerilerini kazandırması için örnek olarak sunulmuştur. Bunun sonucunda sadece öğrenciler değil öğretmen de farklı kültürel tutum ve davranışları kazanacaktır.

Metod

Literatür taraması fiziksel etkinlikler içeren oyunlara yönelik araştırma motorları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen sonuçların elde edilmesine yönelik literatür taramasında konuyla ilgili yayınlar araştırılmıştır (Robinson ve Reed, 1998). Oyunların seçiminde fiziksel etkinlik ağırlıklı olması ve okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde olması ölçüt alınmıştır. Tarama motorlarındaki anahtar sözcükler ise; “çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü oyun” olmuştur.

Etkinlikler**Ben Kimim ?**

Sınıfın daire şekline geçmesi sağlanır, dairenin merkezine bir öğrencinin tahminci olarak seçilerek yerleşmesi sağlanır. Tahminci öğrencinin gözleri bağlanır. Daireyi oluşturan öğrenciler saat yönünde birkaç tur attırılarak, yerleri değiştirilir. Tahminci öğrenci bir hayvan adı söyler, daireyi oluşturan öğrencilerden biri söylenen hayvanın sesini taklit eder, tahminci öğrencinin adını doğru tahmin ederse ebelikten kurtulur, adını bildiği arkadaşı yeni tahminci olur. Eğer arkadaşının adını yanlış tahmin ederse, ebe olmaya devam eder. Yeni hayvan adı söyler, Oyunun bir diğer çeşidi, özellikle hayvan sesi çıkarmaktan kaçınan öğrenciler için uygulanabilir. Çocukların burun deliklerini parmakları ile kaparak seslerini değiştirerek, kim olduklarını sormaları şeklinde de oynanabilir.

Uçtu uçtu

Başlangıçta çocuklara uçuş hareketinin nasıl yapılacağı öğretilir. Kollar iki yana açılarak veya dirseklerden bükülerek eller bilekten sallanır. Oyunun ilk lideri öğretmenin olması yararlıdır. Bir süre sonra çocukların lider olmasına izin verilebilir. Çocuklar lideri rahatça görebilecek konumda olmalıdır. Uçan bir hayvanın adı söylendiğinde çocuklar kollarını çırpmalı, uçmayan hayvanın adı söylendiğinde kollar iki yanda sabit olmalıdır. Her çocuğun, kollarını açmaları için yeterli mesafeye sahip olduğundan emin olunmalıdır. Lider gruba dönük sırasıyla “leylek uçar”, “serçe uçar”, “tavşan uçar” komutlarını verir. Tavşan uçar komutundan sonra uçuş hareketi yapanlar elenir. Değişik hayvanların adları söylenerek öğrencilerin hayvanının uçup uçmadığını bilmedikleri anlaşıldığında, hayvanı tanıtıcı açıklamalar yapılır, fotoğrafı gösterilir, yaşadığı ortamlara ilişkin bilgiler verilir. “Devekuşu uçar” güzel bir çeldiricidir. Oyunda iki uçan hayvanın hayvan adının söylenmesi çocuklar için zor olabilir, öğretmen denetiminde oynanması akıcılık kazandırır.

Pasaport

Çok kültürlüğe duyarlık kazandırmak için yapılan etkinliktir. Öğrencilere komşu ülkelerde bir ay süre ile öğrenci olduklarını düşünmeleri istenir. Pasaportlar dosya kağıdının dörde katlanması ile elde edilir. Öğrenciler kendi bilgilerini yazarak hatta fotoğraflarını yapıştırarak pasaportlarını hazırlarlar. Pasaportlarına öğrenci olarak ziyaret ettikleri ülkelerin bayrakları (renkli) ve simge yapılarını çizmeleri istenir.

Çok Kültürlü Defter

Sınıfın etkinlik köşesine komşu ülkeleri tanıtan çeşitli görsel ve yazılı materyaller bir araya getirilerek kompozisyon oluşturulur. Görsellerde kültürel özellikleri yansıtan, günlük yaşam, gelenekler, turizm, ekonomi vb olmalıdır. Öğrencilerin görseller ve metinlerle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmaları için özel bir defter açılır. Deftere herkesin görüşlerini yazmasından sonra doldurulan defter fotokopi ile çoğaltılarak sınıfa dağıtılır (<http://www.preschoolrainbow.org/multicultural.htm>).

Holahup

Sınıf dörder veya beşer kişilik gruplara ayrılır. Örneğin, dört kişilik gruba bir hula hup ve tenis/pinpon topundan oluşan üç top verilir. Müzikle birlikte bir öğrenci hulahupu çevirmeye başlar, diğer üç çocuk iki veya üç metre mesafeden sıra ile tenis/pinpon toplarını holahupun içinden geçirmek amacıyla atış yapar. Üç atış hakkı verilir, en çok atan başarılı olur, kazananlar alkışlanır.

Hulahup çemberleri öğrencilerden 4-5 metre uzağa yerleştirilir. Gruplar sıra ile tenis/pinpon toplarını çemberin içine elle atmaya çalışırlar. Yapılan 4-5 atış sonrası en fazla topu çemberin içine isabet ettiren çocuk kazanır. Hulahup iki metreye çekilerek bu kez çocukların ayakla tenis/pinpon toplarını çemberin içine isabetli bir şekilde atmaları istenir.

Mendil Kapmaca

Öğrencilerden ikili eş olmaları istenir. Çocuklar arka arkaya dizilir, arkadaki öğrencinin pantolonunun kemerine kuyruk olacak şekilde mendil asılır. Arkadaki öğrenci ellerini öndeki arkadaşının omuzuna koyar. Başla komutu ile birlikte sınırlanan alanda öğrenciler kaçırsın, ikili gruplarda öndeki öğrenci diğer ikili grupların mendillerini toplamaya çalışır, mendilini kaptırmayan grup birinci olur. Oyun süresinin uzamaması için şarkı ile oyuna başlanıp şarkının sesinin kapatılması ile oyun sonlandırılabilir (<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntcmJhc3NldHRwaHlzaWNhbGVkdWNhdGlvbXneDoyZmYwMWEyZDEyMTkwODRk>).

Yön oyunu

Sınıf dörder kişilik takımlara ayrılır. Öğrencilerin gözleri bağlanır. Her takıma bir hulahup verilir. Dört kişinin gözleri bağlı, hulahupu tutar durumda öğretmenin söylediği yöne hareket etmeleri istenir. Oyun başlamadan önce öğrencilerle birlikte dört yöne karar verilir. Öğretmenin doğruya doğru üç adım, kuzeye doğru beş adım, doğruya iki adım, güneye yedi adım vb komutları sonrası; birbirinden ayrılmayan, birlikte hareket eden gruplar alkışlanır (Kayapınar ve Savaş tarafından geliştirilmiştir, 2018).

Ejderha

Arka arkaya 8 -10 öğrencinin sıralanması istenir. Her oyuncu, önündeki oyuncunun omuzlarını iki eliyle sıkı sıkıya tutar. Sıradaki ilk oyuncu, son sıradaki arkadaşının kuyruğunu yakalamaya çalışır. Kuyruğu yakalamayı başardığında, kuyruk olan öğrenci oyundan ayrılır. Oyun üç oyuncu kalıncaya kadar devam eder. Yakalayıcı olması için herkese fırsat verilir.

Kurbağa

Sınıf iki yarıya ayrılır, kurbağalar ve sıçrayıcılar olmak üzere. Kurbağalar birer metre aralıkla tek sıra halinde dizüstü çömelir, diğer öğrencilerin arkadaşlarının üzerinden ayaklarını iki yana açarak sıçrayarak atlamaları istenir. Sıçrama etkinliği tamamlandıktan sonra roller değişir.

Kedi-Fare

Öğrenciler kendi aralarında bir arkadaşını kedi olarak seçer. Diğer öğrenciler, kedinin önünde yarım daire şeklinde oturan fare olur. Kedinin önünde 4-5 farklı nesne bulunur, bunlar kedinin korumak zorunda olduğu hazine parçaları olarak tanımlanır. Fareler, kediyi oyalayarak nesnelere almaya çalışır. Kedi herhangi bir nesneyi ters çevirdiğinde o nesne alınmaz. Kedinin önündeki nesnelere tamamı alındığında ebe değişir.

Bowling

Öğrenciler 5-6 m uzaklıktaki voleybol-basketbol topu ile zeminde yan yana dizili 5 labutu devirmeye çalışır. Sınıf mevcudu dikkate alınarak atış sayısı hakkında karar verilir.

Görme-ışitme engelli

Öğrencilerin ikili eş olmaları sağlanır. Bir öğrencinin gözleri bağlanır, ikinci öğrenci ile asla konuşmayacakları söylenir. Bahçenin-salonun belirli bölgelerine gözleri bağlı öğrencilerin görmediği engeller yerleştirilir. Gözleri açık öğrencinin arkadaşına sadece dokunarak yönlendirebileceği, engelleri aşmalarını sağlayabileceği söylenir. Konuşmak yasaktır, konuşan elenecektir. Etkinlikte roller değişmeden önce, parkur düzeni tekrar değiştirilir (<https://greatactivitiesonline.com/multicultural-game-station/>).

Teneke Kutu

Oyun alanının ortasına, yaklaşık iki metrelik dairenin merkezine teneke bir kutu yerleştirilir. Basketbol sahası varsa orta yuvarlağın merkezi kullanılır. Bir çocuk ebe olur, (sınıf mevcudunun kalabalık olması halinde, iki kişi de ebe olabilir) yüksek sesle tekerleme veya 20'ye kadar birer birer sayarak oyun başlatılır. Saklandığı yerde ebe tarafından görülen öğrenci kutuya ayakla temas edilerek yakalanmış olur ve kutunun bulunduğu daireye hapsolür. Herkes yakalandığında oyun biter. Ancak, ebelenmeyen herhangi bir öğrenci kutuya tekme vurarak daire dışına çıkardığında, yakalananlar tekrar gizlenme hakkı elde etmiş olur. Kutu ebe tarafından merkeze konduktan ve tekrar sayıldıktan sonra oyun yeniden başlar.

Trafik Lambası

Kapalı alanda veya okul bahçesinde kolaylıkla oynanabilir. Bir öğrenci trafik lambası olur ve arkadaşlarından yaklaşık 15 metre uzakta durur. Duvar dibinde veya çizgi üstünde arkadaşlarının sıralanmasını ister, yeşil ışık komutu verdiğinde öğrenciler kendisine doğru üç adım atar, kırmızı ışık komutu verildiğinde hareketsiz durmaları istenir. Şaşırın öğrenci başa döner, şaşırmadan komut veren öğrencinin hizasına gelen öğrenci komut verme hakkını kazanır.

Gölgeye Basma

Öğrencinin arkadaşının gölgesine basmasına engel olmak için kaçmaya çalışmasıdır. Sabah ve öğleden sonraki güneşli günler tercih edilmelidir. Öğle saatlerindeki derslerde oynanması gölge boyu yeterli olmadığı için uygun değildir (<https://www.wired.com/2009/08/simpleoutdoorplay/>).

Yüz Yüze

Öğrencilerin ikili eş olmaları istenir. Öğretmenin; yüz yüze, sırt sırta, el ele vb komutlarıyla eşler söyleneni yapmaya çalışır, “yeni eş bul” komutuyla herkesin yeni eş bulması istenir. Eşini bulamayan, açıkta kalan elenir.

Balık Ağı

Balık ve ağ olmak üzere sınıf kiye gruba ayrılır. Balıklar sınırlanmış alanda serbestçe kaçışabilirken, ağ grubu ele ele tutuşmak zorundadır. Belirlenen sürede yakalanan balık sayısı önemlidir, yakalanan balıklar ağa katılır. Süre sonunda ağ ve balık grubu yer değiştirir (<https://www.priceless-teaching-strategies.com/elementary-physical-education-activities.html>).

Sonuç

Her ne kadar öğretim kültürü bütünsel bir anlam ifade etse de, böyle bir müfredatı geliştirmek ve sunmak çok zorlayıcı, ancak çok tatmin edici bir iş olabilir. Bu yaklaşımın başarısı için hayati olan farklı kültürlerin her yönünü bilmediğinizi kabul etmektir. Öğrencilerin kalıp yargılarına, ırkçı ve ayrımcı düşüncelerini terk etmeleri eğitim sayesinde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, tüm multidisipliner ekip üyelerinin aynı amacı göz önünde bulundurduklarından emin olunmalıdır -Çeşitliliğin öğrenilmesi, tüm tarafların güvenli, rahat, saygın, kabul edilmiş ve değerli hissetmelerini sağlayan bir ortamda gerçekleşir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve topluluk üyelerinin çeşitlilik anlayışına eşit olarak katkıda bulunduğu bir ortam düzenlenmelidir. Bununla birlikte, tüm bireylerin başkalarını anlamaya çalışmadan önce, kim olduklarını iyi kavramış olmaları oldukça önemlidir.

Fiziksel etkinlikler içeren özellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğrenciler kendilerini daha özgür hissederler. Sınıfta bir çok kullanma kuralı içeren; masa, sıra, defter, kitap, kalem geride kalmıştır, yeni kurallar vardır ancak sınıftaki kadar sınırlayıcı değildir. Takım sporları gibi aktiviteler, güçleri birleştirme ve dayanışma becerilerinin gelişimini sağlar. Fiziksel aktivitenin çocuklarda ve yetişkinlerde bazı sağlık problemlerini; obezite, diyabet, kalp sağlığı vb engelleyici etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi sağlığı korumaya yardımcı olmaktadır. Akademik açıdan rekabet edemeyen öğrenciler spor

başarılarıyla akranları arasında kabul görürler. Bu durum; motor becerilerin gelişiminin duygusal gelişime katkısının kanıtı niteliğindedir.

Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmeleri eğitimin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Çocukların kendilerinden farklı olanlara saygı duymaları ve kim olduklarını bilmeleri diğerlerine üstünlük hissetmeden kendileriyle gurur duymaları beklenir. Çocuklara olumlu benlik kazandırıldığında, bugünün çocukları, farklılıkları kabul eden ve onaylayan, haksızlığa karşı çıkan ve haksızlığı ortadan kaldırmak için çaba gösteren yetişkinler olacaktır.

Beden eğitimi ve spor dersinin veya fiziksel etkinliklerin çok kültürlü çocukların kendilerine yönelik olumsuz algıyı azaltma, sosyalleşme düzeylerini artırma, kaygı ve stres düzeylerini azaltma üzerindeki etkilerinin araştırılması katkı sağlayacaktır. Okullarda kültürel çeşitlilik arttıkça, öğretmenlerin tutum ve davranışları da değişir. Öğretmen ve yöneticiler çok kültürlü okuldaki öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için çaba harcamalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin söylediklerini ve hissettiklerini almaya açık olmaları onları yetkin kılar. Kültürel engeller ortadan kalktığında, ortak değer ve çabalarda hemfikir olunan ülke haline gelinir. Okul öncesi, sınıf ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilere sahip olarak mesleğe başlamaları yararlı olacaktır. Yapılacak araştırmaların; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde planlanması uygun olacaktır.

Kaynaklar

- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., ve diğ.(2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. Banks, A. ve C. A. McGee Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (2nd ed., pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2013). An introduction to multicultural education. 5th ed. Cambridge: Pearson
- Clements, R. L., ve Metzler Rady, A. (2012). Urban physical education: Instructional practices and cultural activities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kim, C. W. (2011). Narrative inquiry on experience of culturally diverse students in physical education. Korean Journal Sociology Sport. 24:1–21.
- Kwon, M. H.(2008). Direction of movement in multicultural society. Sport Sciences. 103:2–8
- Nieto, S., ve Bode, P. (2012). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Park, N. S. (2003). Multicultural education through social studies: citizenship education on multicultural society. Social Studies Education.33:107–177.
- Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. New York: W. W. Norton Company.
- Robertson, K., ve Lafond, S. How to support ELL students with interrupted formal education (SIFE). <http://www.colorincolorado.org/article/how-support-ell-students-interrupted-formal-education-sifes> ,Erişi tarihi:2018.
- Robinson, D., ve Reed, V. (Eds.). (1998). The A Z of social research jargon. Aldershot, UK: Ashgate.
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Severiens, S., Wolff, R., ve Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. European Journal of Teacher Education, 37(3), 295-311.
- Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers. Intercultural Education, 21(6), 535-547.
- York, S. (1991). Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs. Minnesota: Redleaf Press.
- <http://www.liveandlearn.com/daycaregame.html>
- <http://www.preschoolrainbow.org/multicultural.htm>
- <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxtcmJhc3NI dHRwaHlzaWNhbGVkdWNhdGlvbnxneDoyZmYwMWEyZDEyMTkwODRk>
- <https://greatactivitiesonline.com/multicultural-game-station/>

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

<https://www.wired.com/2009/08/simpleoutdoorplay/>

www.meb.gov.tr

USING CO-TEACHING TO DEVELOP HIGH LEVEL THINKING SKILLS INTO SCHOOL PRINCIPALS

Dr. Behsat Savaş

Mehmet Akif Ersoy University, bsavas@mehmetakif.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Çelik Kayapınar

Mehmet Akif Ersoy University, fkayapinar@mehmetakif.edu.tr

Rasim Çelik

MEB, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürü

İmdat Akbaba

MEB, Kocaeli İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Abstract

Several proposed systems have been advanced for organizing the new and changing knowledge and skills. The educational reform movement in school system has focused on high level thinking skills. Changing cognitive skills start with people making the human capital within the work force decisive. In a fast changing knowledge economy, new century skills drive organizations' competitiveness and innovation capacity. Many school principals have had little experience with such high level thinking skills in their own schooling, special attention needs to be given to these topic within school principals preparation programs if they are to be implemented in schools. One pathway for accomplishing this is through learning of high level thinking skills. This case studies research study was conducted at provincial education director of Kocaeli in from December 2017 to January 2018. We received a total of 324 responses to the KWL chart. Non-response and erroneous data was removed to ensure our analysis was accurate. Descriptive statistics were generated to answer the KWL questions and summarize the qualitative data reported. After acquaintance school principals, instructors started a KWL exercise. The exercise asked school principals to consider what they knew about high level thinking skills. Following the KWL exercise, school principals were divided into groups to conduct exercises. The instructors gave each group a set of primary resources related to teaching processes. School principals remembered only rare, if any, experiences of high level thinking skills from their own informal training. The main aim, after education processes, given course content taken school principals use to figure out conduct to problems. The results suggest that high level thinking skills can be an effective tool for stimulating interest in and a deeper understanding of school administration.

Key words: Thinking skills, co-teaching, KWL, school principal

EKİPLE ÖĞRETİM TEKNİĞİ KULLANARAK OKUL MÜDÜRLERİNE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ KAZANDIRMA

Özet

Birçok okul müdürü, üst düzey düşünme becerilerini sınırlı oranda kullanır, bu nedenle okul müdürlerine verilecek eğitim programlarında bu konuya yer verilmelidir. Bireyin değişen bilgi ve becerilere ayak uydurması için çeşitli sistemler geliştirilmiştir. Okul sistemini kapsayan eğitim reformu hareketi de üst düzey düşünme becerilerine odaklanır. Gelişen bilişsel beceriler, iş gücünü oluşturan bireylerin nitelikleri ile ilişkilidir. Hızla değişen bilgi ekonomisinde, yeni yüzyılda gündeme gelen becerilere sahip olma, bireyin rekabet gücü ve inovasyon kapasitesini artırır. Bu durumu başarmanın yollarından biri de, bireyin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasıdır. Durum araştırması olarak tanımlanan çalışma, Kocaeli il müdürlüğü bünyesinde Aralık 2017 - Ocak 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veriler KWL formu ile toplam 324 okul müdüründen elde edilmiştir. Çözümlemenin doğruluğunun sağlanması için eksik cevaplı ve hatalı veriler

değerlendirilmemiştir. KWL sorularını cevaplarından raporlanan nitel verileri özetlemek için tanımlayıcı istatistikler oluşturulmuştur. Okul müdürleri ile tanışma sonrası, öğretmenler KWL uygulamasını başlatmıştır. KWL formunun doldurulmasını takiben, okul müdürleri öğretim için gruplara ayrılmıştır. Eğiticiler tarafından her gruba öğretim süreçleriyle ilgili bir dizi temel kaynak verilmiştir. Okul müdürleri, çalışma ile informal eğitimle edindikleri üst düzey düşünme becerilerini test etme fırsatı elde etmişlerdir. Araştırmadaki temel amaç, eğitim sürecini takiben, ders içeriğinin okul müdürleri tarafından gerçek problemlere çözüm üretmek için kullanılmalarıdır. Sonuçlar, üst düzey düşünme becerilerinin ilgi uyandırdığı, okul yönetiminde etkili bir araç olarak işe koşulabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Düşünme becerileri, ekleme öğretimi, KWL, okul müdürü

Giriş

Okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilerin 21. yüzyıla uyum sağlamaları için üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını önemser. Üst düzey düşünme bu nedenle öğretim süreci sonunda kazanılacak önemli bir yeterlik olarak görülür. Üst düzey düşünme becerisine yönelik tanımlar incelendiğinde üç ortak nokta gözlenmektedir. Ortak noktalar; bilgi aktarımı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi olarak ifade edilmektedir (Brookhart, 2010). Özellikle bilgi aktarımının gerçekleşmesi anlamlı öğrenmenin kanıtı olarak görülmektedir. Bilginin aktarımı hatırlanma ile sınırlı değildir, bilginin öğrenildiği bağlamın dışında kullanımı söz konusu olduğunda aktarım gerçekleşmiş olmaktadır (Anderson, Krathwohl ve diğ., 2001). Öğrenilenlerin farklılığa uğramadan geri çağırılması, sıradan düşünmeyi gerektirirken, aktarım söz konusu olduğunda üst düzey düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öğrenmelerinin gerçek yaşamda bilgiyi aktarması ve problemleri çözmesi üst düzey düşünme becerisi aracılığı ile gerçekleşir (Brookhart, 2010). Eleştirel düşünme; araştırmacı yaklaşımı benimseme, mantıklı davranışlar sergileme, olgu ve olaylara yönelik gözlemler yapma, estetik ve yansıtıcı düşünmeyi içerir. Birey tarafından incelenmeye karar verilen olgu, diğer olgularla karşılaştırılır, ardından bağlantılar açıklanarak sorgulanır, elde edilen sonuç eleştirel düşünmenin göstergesidir (Norris ve Ennis, 1989, Barahal, 2008). Okula yönelik yüksek standartlar belirleyen ve bu standartlarla ilişkili vizyon oluşturan yöneticilerin okul başarısını artırdığı gözlenmiştir. Günümüz iş dünyası çalışanlarının kariyer başarısını akademik başarısından daha çok önemsemektedir. Eğitim paydaşlarının öğrencilerden beklentisi kararlı ve destekleyici eğitimle gerçekleşebilir. Okullarda öğrenci notları arasındaki başarı makasının daralması, bu durumu destekleyecektir (Porter, Murphy ve diğ. 2008). Okuldaki tüm öğrencilerin akademik anlamda başarılı olması için önlemler alan, her öğrencinin bireysel gelişimine yönelik fırsatlar yaratan okul müdürünün başarılı olduğu kabul edilir (Knap, Copland, vd. 2010). Okulların belirleyeceği kabul edilebilir koşullar, öğrencilerin ve yetişkinlerin günlük yaşam etkinlikleri arasında üst düzey düşünmeye zaman ayırmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin, ebeveynlerinin, okulun ve öğretmenlerin desteğini hissetmeleri kendilerini geliştirmeleri için çaba harcamalarını sağlar. Üst düzey düşünme becerisine sahip olma, öğrenilen bilgilerin yaşama aktarımı için fırsat yaratır (Goldring, Porter, diğ., 2007).

Günümüzde okul müdürlerinin öğrenci başarısı konusunda sorumlulukları artmıştır. Öğrencinin başarılı olması yeteneklerinin sınırlarını zorlama terimi ile ifade edilmektedir. Bu aşamada okulda lider yöneticinin olması anlam kazanır (Leithwood ve Riehl. 2003). Okul müdürü, toplumsal dengeleri gözeterek öğretmenlerin performanslarını artırabilir, eğiticinin artan performansı okul başarısını yükseltecektir (Murphy ve Meyers, 2008). Okulda verilen eğitim hizmetinin niteliğinin artması için üniversitelerle işbirliği yapmak önemlidir. Planlanan hizmet içi eğitimlerle, okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları alanlarda uygulamalar yapılabilir. Hizmet içi eğitimlerde, örgüt yapısını iyileştirmekle birlikte öğretimin niteliğinin artırılması hedeflenmelidir. Hizmet içi eğitimlerle ulaşılmaması planlanan temel nokta 21. yüzyıl gereksinimlerine cevap verecek okul yöneticilerine sahip olma şeklinde ifade edilmelidir (Darling vd. 2007).

Araştırma bulgu ve sonuçları Kocaeli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul müdürlerine 27 Aralık 2017-26 Ocak 2018 tarihleri arasında Darıca ve İzmit'te "Üst Düzey Düşünme

Becerileri” eğitimi sürecinden elde edilmiştir. Eğitim programı içeriğinde üst düzey düşünme becerileri yedi başlık altında; eleştirel, yaratıcı, karmaşık, kapsamlı, işbirlikli, iletişimsel düşünme ve bilişsel transfer olarak verilmiştir. Kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak; sağlık ve beslenmeye ilişkin temel ilkeler ve farklı eğitim ortamları (ABD-Ohio) sunulmuştur. Öğretim sürecinde, “ekiple öğretim” tekniği kullanılmıştır.

Ekiple öğretim (Co-teaching), sınıf ortamında birden fazla eğiticinin görev yapması durumudur. Ekiple öğretim, aynı ortamda birden fazla öğretmenin eğitim hedefleri üzerinde hemfikir olduğu, ortak ilkeleri benimsedikleri, liderlik rollerini paylaştıkları ve işbirlikli öğretim sürecini uyguladıkları tekniktir (Villa, Thousand, ve Nevin, 2008). Uygulamada bir eğitimci öğretimi gerçekleştirirken diğeri gözlemci ve geri bildirim veren kişi durumundadır. Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken rehberlik görevi dönüşümlü olarak gerçekleştirilir. Ekiple öğretimde eğitimciler eşit statüye ve eşit sorumluluğa sahiptir. Sınıfta ders veren kişilerin alanında uzman oldukları kabul edilir (Friend ve Cook, 1996).

Ekiple öğretim sürecinin başarılı olması için gerekli koşullar;

1. Eğitimcilerin karşılıklı saygısı
2. Öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukların açıkça belirlenmesi
3. Esnek ve hoşgörülü olma
4. Planlamanın birlikte gerçekleştirilmesi
5. Öğretim ortamında kendini merkezde görmeme
6. Etkili iletişim kurma
7. Yöneticilerin desteğini alma (Marston, 2015).

Çalışmanın temel amacı, okul müdürlerine üst düzey düşünme becerileri hakkında farkındalık kazandırmaktır. Hizmet içi eğitimle, ekiple öğretim süreci sonunda kazandırılan becerilerin okul yönetim sürecine olumlu yansımaları hedeflenmektedir. Çalışmada, okul müdürlerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanmada ekiple öğretim etkili midir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Metod

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal deneyimin nasıl yaratıldığını ve anlam verildiğini vurgulayan sorulara cevap arar (Denzin ve Lincoln, 2005 s.3-10). Bir araştırma aracı olarak durum çalışmalarının kullanımı son zamanlarda giderek daha önemli hale gelmiştir. Bunun nedeni, durum araştırmalarının karmaşık konuları veya nesnelere basitleştirmede mükemmel olması ve deneyimlere dayanarak, diğer araştırmacıların bilgi gücüne katkıda bulunabilmeleridir. Bununla birlikte, bir durum çalışması stratejisi, üç amaçtan biri için kullanılabilir; keşfetme, açıklama, tanımlama (Yin, 2003). Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde; birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ardından okuyucular için düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilere yönelik dört temel soru tema olarak belirlenmiştir, son olarak anahtar sözcükler yüzde ve sayılarla ifade edilmiştir.

Öğretim sürecinin başlangıcında katılımcılara KWL tekniğinin yer aldığı form dağıtılmıştır. Okul müdürlerinden ilk iki sütunun doldurulması istenmiş, öğretim süreci sonunda ise son iki sütunun doldurulması sağlanmıştır. İlk sütunda “ne biliyorsun?” ikinci sütunda “ne öğrenmek istiyorsun?”, üçüncü sütunda “neler öğrendin?”, son sütunda “nasıl öğrendin?”, soruları yer almıştır. Kişisel bilgilerde ise, yöneticilik yaptığı okul düzeyi, branşı, müdürlükteki kıdem yılları sorulmuştur. Öğretim süresince etkinliklerde katılımcıların, işbirlikli çalışma ortamında, grup halinde oturmaları sağlanmıştır.

Öğretim sürecinin etkinliği; KWL tekniğinde ifade edilen durumlara temellendirilmiştir. Bu teknik öğrenenlerin sunulacak konu hakkında hazır bulunuşluk düzeyini belirleme ve öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik veri oluşturması açısından önemlidir (Ogle, 1986).

Kocaeli ilinde 2017-2018 öğretim yılında 750 okul müdürü görev yapmaktadır. Çalışma 12 gün süresince günde yaklaşık 60 müdürün katılımıyla 9.00 – 17.00 saatleri arasında iki eğitimci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde, tanışma etkinliklerinin ardından, okul müdürleri rastgele gruplarda oturmaları için, sıralı briç oyun kartları dağıtılmıştır. Aynı sayıdaki dört kişinin bir araya gelerek grup halinde oturmaları sağlanmıştır. Ders öncesinde tanıdığı ile yan yana oturan müdürlerin daha önce etkileşimi sınırlı olduğu veya tanımadığı kişi ile aynı ekibe bulunması na dikkat edilmiştir.

Tablo 1 : Okul Müdürlerin Kurumlara Göre Dağılımı

Kurum	Sayı	Yüzde
İlkokul	119	36
Ortaokul	83	26
Lise	52	16
Okul Öncesi	36	11
İlk + Orta okul birlikte	29	9
Özel Eğitim	3	1
Halk Eğitim	2	1
Toplam	324	100

Formu eksiksiz dolduran ve teslim eden 324 okul müdürü olduğu anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin yöneticilikteki kıdem yılı 1 ile 47 yıl arasında değişmektedir. Ortalama kıdem yılı ise 13,4 olduğu saptanmıştır. Kurumsal dağılımda ise ağırlıklı olarak ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin formu eksiksiz doldurdukları gözlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Toplanan KWL formları iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı okunarak içerik analizi yapılmış, sonuçlar aşağıda verilmiştir

Tablo 2: Üst düzey düşünme becerileri hakkında: Ne biliyorsun? sorusuna verilen cevapların dağılımı:

İfade	Sayı	Yüzde	
Bilgim yok	138	39	Birinci soruya cevap veren katılımcıların yaklaşık 1/3'ü konu hakkında yetersiz, 1/4 'ünün zayıf düzeyde, 1/3'nün ise orta düzeyde ön bilgiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, düzenlenen eğitim programının katılımcılar için gerekli olduğu iddia edilebilir. Uygulanan eğitim programı içeriğinin katılımcılar için yeni olması, ilgi ve dikkat sürecinin korunmasına yardımcı olur. Eğitim sürecinin başlangıcında, katılımcıların büyük çoğunluğunun programı benimsemesi, öğretim sürecinin uygulanmasını kolaylaştırır. Seçici dikkat ve algının korunmasına yol açar. Aynı zamanda seçici dikkat ve algının korunması sınıf disiplini sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
Hızlı düşünme	37	2	
Derinlemesine düşünme	30	3	
Farklı düşünme	27	4	
Problem çözmede kolaylık sağlar	25	7	
Uygulama yolu	24	7	
Akıl yürütme	18	2	
Problem çözme yolu	13	11	
Analiz becerisi	12	9	
Sentez becerisi	8	8	
Karar verme becerisi	7	5	
Yaratıcı düşünme	7	2	
Eleştirel düşünme	4	1	
Toplam	350	100	

Tablo 3: Neler öğrenmek istiyorsun? sorusuna verilen cevapların dağılımı:

İfade	Sayı	Yüzde	
Üst düzey düşünme becerileri	176	54	Katılımcıların eğitim programının muhtevasına yönelik beklentileri
Problem çözme becerisi	61	20	
Etkili öğretme	13	4	
Kendini geliştirme	13	4	
Farklı düşünme	13	4	
Analiz becerisi	11	3	

Etkili öğrenme	8	2	incelendiğinde; belirlenen içeriğin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olduğu ileri sürülebilir. Okul müdürlerinin yaklaşık yarısı kurs adını ifade ederken diğer yarısının üst düzey düşünme becerilerinin alt başlıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.
Faydalı bilgi	8	2	
Etkili düşünme	7	2	
Yaratıcı düşünme	7	2	
Sentez becerisi	4	1	
Değerlendirme becerisi	4	1	
Hızlı düşünme	4	1	
Toplam	329	100	

Tablo 4: Neler öğrendim? sorusuna verilen cevapların dağılımı:

İfade	Sayı	Yüzde	
Problemin birden fazla çözüm yolu içerdiği	93	11	Okul müdürleri öğretim süreci sonunda programın hedefleri doğrultusundaki kazanımları ifade etmişlerdir. Belirtilen nitelikler üst düzey düşünme süreci kapsamında öğretim sürecinde kazandırılmaya çalışılan özelliklerdir. Okul müdürlerinin birçoğunun KWL uygulaması ile ilk kez karşılaştıkları göz önüne alındığında, kendilerini başarılı biçimde ifade ettikleri anlaşılmıştır. Uygulanan öğretim programından üç kişi faydalanamadığını ifade etmiştir. KWL formunu eksiksiz 324 kişi doldurmuştur. Bu durumda süreçten memnun olmayanların ve bu durumu yansıtanların oranı %1 olarak kabul edilebilir. Katılımın zorunlu olduğu programlarda memnuniyet oranının gönüllü katılımların olduğu etkinliklere göre daha düşük oranda olması olağan durumdur. Özetle, programın katılımcılara olumlu nitelik ve farkındalık kazandırdığı, amaca ulaştığı ileri sürülebilir.
Farklılıklara saygı duyma	82	10	
Bakış açısı değişimi	74	9	
Analitik düşünme	71	8	
Üst düzey düşünme ilkeleri	68	8	
Sağlık ve beslenme	62	7	
Olasılıkları kabullenme	62	7	
Problem çözme becerisi	59	7	
Sentez	55	6	
Sorgulama	41	5	
Karşılaştırma	30	4	
Karar verme	28	3	
Çok yönlü düşünme	21	2	
Beyin fırtınası	16	2	
Eleştirel düşünme	15	2	
Yaratıcı düşünme	13	2	
Kompleks düşünme	12	1	
Kapsamlı düşünme	10	1	
İşbirlikli düşünme	8	1	
İletişimsel düşünme	8	1	
Bilişsel transfer	7	1	
Çok şey	7	1	
Öğrenemedim	3	1	
Toplam	845	100	

Tablo 5:Nasıl öğrendim? sorusuna verilen cevapların dağılımı:

İfade	Sayı	Yüzde	
Yaparak yaşayarak öğrenme	152	32	Katılımcıların aktif öğretme-öğrenme süreci yaşadıkları anlaşılmaktadır. Kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları, etkinlikleri bizzat kendilerinin yapmaları, süreçten memnun olmalarını sağlamış olabilir. Değişik yaş ve hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmalarının yaratabileceği sorunlar grup çalışmaları ile giderildiği ifade edilebilir. Okul müdürlerinin ekiple öğretim sürecini yadırgamadıkları, süreç boyunca etkin olduklarını ifade ettikleri ileri sürülebilir. Öğretim sürecinin sadece %11'lik oranda anlatım-dinleme şeklinde algılanması, ekiple öğretimin öğrencileri süreç içinde aktif kıldığı kabul edilebilir.
Eğlenerek öğrenme	72	15	
Grup çalışması	64	14	
Anlatım-dinleme	54	11	
Etkinliklerle	46	10	
Etkileşime girerek	43	9	
Gözlem yaparak	11	2	
Beyin fırtınası	11	2	
Örnek olay	8	2	
Tartışma	6	1	
Rol oynama-drama	4	1	
Buluş yöntemi	3	1	
Toplam	474	100	

Sonuç ve öneriler

Kurumsal yapının, okul müdürlerini üst düzey düşünmeden sorumlu tutması güdülenmelerini arttırmıştır. Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, okul müdürlerini, kendilerini sorgulama ve değerlendirme yapmaya yönelttiği anlaşılmıştır. Bilginin ezberlenmesi, bazı durumlarda yararlı olsa da, bireyin kendisini bir alanda yetkin hissetmesine katkı sağlamamaktadır. Öğrenilenlerin günlük yaşamda problemlerinin çözümünde kullanılması önemlidir. Ekiple öğretimin, hizmet içi eğitimlere olumlu tutum kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle; ekiple öğretim; hizmet içi eğitimlerde etkili öğretim tekniği olarak kullanılabilir. Ayrıca, ekiple öğretimde katılımın gönüllülük esasına göre olması öğretim sürecine olumlu yansıtacaktır.

Kaynaklar

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., ve diğ. (2001), A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Pearson, Allyn ve Bacon
- Barahal, S. (2008), Thinking about thinking: Pre- service teachers strengthen their thinking artfully, Phi Delta Kappan. 90(4):298-302
- Brookhart, S. (2010), How to assess higher order thinking skills in your classroom, ASCD, <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, Michelle., ve Orr, M., diğ. (2007). Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Eds.), The handbook of qualitative research (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellen Goldring, Andrew C. Porter, Joseph Muprhy, Stephen N. Elliott, Xiu Cravens, Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Resarch, Professional Standards and Current Practices, Vanderbilt University, 2007, 7-8.
- Friend, M., ve Cook, L. (1996). Interactions: Collaboration skills for school professionals. White Plains, NY: Longman.
- Leithwood. K., ve Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Laboratory for Student Success, Temple University.
- Marston, N. (2002-2015). Six steps to successful co-teaching: Helping special and regular education teachers work together. National Education Association. <http://www.nea.org/tools/6-steps-to-successful-co-teaching.html>
- Knapp, S. M., Copland, M. A., Honig, I. M., diğ. (2010). Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and practice in urban systems, University of Washington, 2.
- Murphy. J., ve Meyers, C. (2008). Turning around failing schools. Corwin Press
- Norris, S., ve Ennis, R. (1989). Evaluating critical thinking, Pacific Grove, CA: Midwest Publications
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching model that develops active reading of expository text. The Reading Teacher, 39, 564-570.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., ve diğ. (2008). Assessment of leadership in education: Technical manual, version 1.0, Vanderbilt University, 13.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., ve Nevin, A. I. (2008). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. California: Sage Publications.

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İKİNCİ BİR YABANCI
DİLİN ÖĞRETİME ETKİLERİ****Mustafa Sarper ALAP**Kırıkkale Üniversitesi, SBE Tür Dili ve Edebiyatı, Doktorant, el-mek: drsaralp40@gmail.com**Özet**

Son yıllarda Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi giderek yaygınlaşmaktadır. Türkiye’ye her yıl yurt dışından öğrenci olarak gelen yabancılar dışında savaş sebebiyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalıp Türkiye’ye gelen Suriyeli, Afganistanlı, Iraklı, İranlı ve Pakistanlı vatandaşlar Türkçe öğretim kurslarına büyük ilgi göstermektedirler. Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri dışında çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde de yabancılara Türkçe dersleri verilmektedir. Yedi yaşından yetmiş yaşına kadar kadın, erkek tüm yabancılar Türkçeye ilgi duymaktadırlar. Türkiye’de eğitim ve öğretim yılının başlamasıyla birlikte de devlet okullarında yabancı öğrenciler için Türkçe dersleri verilmektedir. Örgün eğitim dâhilinde ders alan çocukların evde ailelerine Türkçeyi öğrettikleri de gözlemlenmiştir. Yabancılara Türkçe eğitimi veren bir öğretmende olması gereken birçok özellik bulunmalıdır. İlk olarak öğretmen Türk diline çok hakim olmalıdır, iyi bir ressam olmalıdır. Bunun yanında öğretmen beden dilini de etkin bir şekilde kullanmak durumundadır. Ayrıca öğretmenin iyi bir drama eğitim almış olması gerekmektedir. Tüm bu özelliklerin yanında Türkçe dersi veren öğretmende Türkçe’nin yanında ikinci bir dil daha bilmesi gerekmektedir. Özellikle Balkanlardan gelen yabancılar, Suriyeli, Afganistanlı ve Pakistanlı vatandaşlar için Türkçe öğretmenin Balkanlar için Rusça, Bulgarca, Sırpça, Boşnakça ve Arnavutça; Suriyeliler için Arapça; Afganistanlılar için Farsça ve Urduca; Pakistanlılar içinde Urduca dillerini bilmeleri gerekmektedir, çünkü yabancılar Türkçe bir sözcüğü bir anda anlayamamaktadırlar. Drama, beden dili, resim yeteneği olmayan bir öğretmene yardımcı olabilecek en büyük yardımcı ikinci bir dildir. Yabancılara Türkçe öğretirken ve ikinci dili de kullanırken öğrencilere Türkçe sözcüğü öğrenmeleri özellikle vurgulanmalıdır. İkinci dil sadece Türkçe sözcüğü hatırlatıcı yardımcı bir bilgidir. İkinci bir dilin yanında öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için slaytlar da iyi bir görsel eğitim aracıdır., çünkü yabancıların ilgi duydukları nesnelere bakarak öğrenmeleri eğitimde daha iyi bir verim sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Eğitim, Öğretim, Dil.**SECOND LANGUAGES EFFECTS TO TURKISH TEACHING FOR
FOREIGNERS****Abstract**

In recent years, Turkey is increasingly being teaching Turkish to foreigners. Refugees coming to Turkey as Syrian students abroad each year, Afghan, Iraqi, Iranian and Pakistani citizens have shown great interest in Turkish language courses. Turkish lessons are given to foreigners with the age of seven to seventy, women and men all foreigners are interested in Turkish. With the start of the academic year in Turkey for foreign students in public schools are taught in Turkish lessons. It has also been observed that children who take courses within the formal education teach Turkish at home. There are many features that should be a teacher teaching Turkish to foreigners. First, the teacher should be very good at Turkish language and be a good painter. However, the teacher has to use the body language effectively. In addition, the teacher must be trained creative drama. Besides all these features, the teacher who teaches Turkish should learn a second language besides Turkish. Especially for foreigners from the Balkans, Turkish teachers for Syrian, Afghan and Pakistani citizens, Russian, Bulgarian, Serbian, Bosnian and Albanian for the Balkans; Arabic for the Syrians; Persian and Urdu for Afghans; Pakistanis need to know Urdu languages, because foreigners can not understand a word in Turkish. Drama, body language, a teaching assistant with no painting skills is the second largest assistant that can help. Learning foreign language to the students should be emphasized especially while

teaching foreigners with foreign languages and using the second language. The second language is a helpful reminder only for the Turkish word. In addition to a second language, slides for students to learn Turkish are also a good visual education tool, because learning foreigners by seeing the objects they are interested in gives them better education.

Key: Turkish, Education, Teaching, Language

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretimi, Türk kültürünün öğretilmesine hizmet etmektedir. Çünkü dil, bir kültür taşıyıcısıdır. Yabancı dil öğrenen kişi ister istemez o dilin kültürünün de içine girmektedir. Bu bağlamda dili öğretilen toplumun kültür öğelerinin öğrencilere gerekli ölçüde aktarılması ve öğretilmesi de büyük önem arz etmektedir. (Barın, 2008: 61; Aktaran: Çakmak, 2014: 169)

Yabancılara Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek değildir. Kişiye dili oluşturan Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçeyi öğretirken hem dilimizi zorlaştırmadan öğretmeli ve sevdirmeliyiz hem de öğretimde kullanacağımız materyallerle de (Temel düzeyde birçok metin oluşturulmak zorundadır. Türk çocuğuna vereceğiniz en basit metinler bile bir yabancıyı anlayamayacağı birçok güçlük doludur.) Türk kültürünü iyi yansıtmalıyız. Daha sonra ise orta düzeyden itibaren seçeceğimiz klasik ve çağımızı yansıtan metinleri, öğrencilere kazandırmamız gereken dil bilgisi yapılarını da göz önüne almak suretiyle, ders ortamına uyarlarken de bu duruma özen göstermeliyiz. Bunları gerçekleştirilirken günümüz Türk insanının çevresiyle kurduğu iletişim birinci planda olmalıdır. Çünkü dil öğretimi, yaşantıların kazandırılması demektir. (Barın, 2003: 312-313; Aktaran: Maden ve İşcan: 2015: 25)

Yabancılara Türkçe eğitimi son yıllarda ülkemizde ilerlemekte olan bir bilim dalıdır. Son yıllarda Türkiye'ye özellikle Afganistan, İran ve Afganistan'dan çok sayıda göçmen gelmektedir. Türkiye'de bir çok şehirde Türkiye'ye gelen göçmenler için Valiliklerce İl Göç İdareleri kurulmaktadır. İl Göç İdarelerinde göçmenler için her türlü yardım faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Bunun yanı sıra göçmenler için özellikle göçmenlerin yoğunlukla yaşadığı yerlerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İl Halk Eğitim Merkezlerinde yabancı göçmenler ve çeşitli durumlardan dolayı Türkiye'ye gelen yabancılar için Türkçe eğitim kursları düzenlenmektedir.

Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen Türkçe eğitimlerinin yanı sıra Türkiye'nin birçok Üniversitesi'nde de yabancılar için Türkçe Öğretim Merkezleri yer almaktadır. Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe eğitimi, A1-A2-B1-B2-C- ve C2 düzeylerinde gerçekleştirilmektedir. Halk Eğitim Merkezlerinde ise Türkçe eğitimi A1, A2 ve B1 düzeylerinde gerçekleştirilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak ya da yabancılara Türkçe öğretimi özellikle TÖMER gibi kurumların açılmaya başlanması ile popüler bir alan haline gelmiştir. Ancak bu alanda bilimsel yeterlilik olmaması sebebiyle Türkçenin dil yapısına uygun bir yöntem oluşturmak yerine mevcut dil öğretim yöntemleri kullanılmış ya da batıdan alınan yöntemlerin Türkçeye çevrilmesi ile Türkçe öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. (Sarıçoban, 2015: 54; Aktaran: Mutlu ve Ayrancı: 2017: 70)

Yabancılara Türkçe öğretiminde ilk dört aşama çok önemlidir. Bunlar Okuma, Yazma, Konuşma ve dinleme aşamalarıdır. Eğitim her şekilde yazılı ve sözlü olarak öğrencilere aktarılır. Öncelikle yabancılar kısa sözcüklerden başlayarak sözcükler öğretilir. Daha sonra sözcüklerle oluşturulan cümlelerin okunması eğitimi verilir. Yabancılara kelime öğretimi en önemli aşamalardandır.

Yabancı dilde kelime öğretiminde gerçek objelerden, görsel ve işitsel araçlardan, dramalardan, eş ve zıt anlamlı kelimelerden yararlanılabilir.

Kelime öğretiminin ardından sağlam yapılı bir metin oluşturabilmek için cümle öğretimine geçilmelidir. Söz dizimi kuralları dillerde farklılık gösterebilir.

Örneğin,

İngilizcede “özne + yüklem + nesne” şeklinde olan söz dizimi yapısı

Türkçede “özne + nesne + yüklem” şeklindedir.

Bu durum karşısında, bu düzeyde yabancı dilde yazma eğitimi verilirken kelimelerin söz dizimi kurallarına göre sıralanmasını sağlamak gerekir. (Tiryaki: 2013: 40)

Yabancılara yazma eğitiminin ilk adımı olan alfabe aşamasında bireylere çeşitli görsellerle ve sembollerle alfabe öğretimi gerçekleştirilebilir. Bunun için eğiticinin hedef kitlenin ana dilinin alfabesini de bilmesi, ona Türk alfabesini öğretmesini kolaylaştırabilir. Çünkü ana dilinin alfabesiyle benzerlikler ve karşılaştırmalar yaparak harflerin yazımını ve seslendirilmesini sağlayabilir. Bu aşama özellikle, kaynak dil ve hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu durumlarda daha da önem kazanmaktadır. (Tiryaki: 2013: 40)

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitimci Yetersizliği

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda geçmişte ve günümüzde yaşanan en belirgin ve en ciddi sorunlardan biri de öğretmen yetersizliğidir. Günümüzde bu problemin başlıca nedeni bu alanla ilgili lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde bir bilim dalının olmamasıdır. Her ne kadar Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Yüksek Lisans-Doktora, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi-Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans-Doktora, Gazi Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Yüksek Lisans yüksek lisans seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programı, Hacettepe Üniversitesi, Uludağ, İstanbul Aydın ve Başkent Üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora programları olsa da kimileri – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi gibi – öğretim elemanı yetersizliğinden öğrenci alamamakta kimilerinde ise alan uzmanı yeterli öğretim elemanı bulunmadığı görülmektedir.

Lisans düzeyinde ise yabancılara Türkçe öğretimi dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Dolayısıyla bu alanda görevlendirilecek yeteri düzeyde alan uzmanı öğretmen bulunmadığını söylemek mümkündür. MEB tarafından yurtdışına görevlendirilen okutmanlar ise yalnızca yüksek lisansını yapmış Türkçe öğretmenlerinden ki bu alanda hiçbir çalışması olmasa dahi ve İngilizce öğretmenlerinden seçilmektedir. Bu konuda sorulacak bir başka soru da program, yöntem ve politika birliği olmadan yetiştirilecek öğretmenlerin neye göre yetiştirildiğidir. Bu durumda bir nitelik sorununun ortaya çıkmasına sebep olacaktır.(Mutlu ve Ayrancı: 2017: 71)

Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri ve İl Halk eğitim Merkezleri yabancılara Türkçe öğreten kurumlardır. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri, üniversitede okuyan yabancı öğrencilere eğitim vermektedir. İl Halk Eğitim Merkezleri ise yediden yetmiş tüm misafirler için eğitim vermektedir. Halk eğitim merkezlerinde Sınıf öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölüm mezunları ders verebilmektedir. Ancak farklı branşlardan mezun olanlar bu imkândan yararlanamamaktadırlar.

Özellikle filoloji bölümlerinden mezun olan öğrencilerde bu merkezlerde görevlendirilmelidirler, çünkü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika programına filoloji mezunları da kabul edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan filoloji mezunları, sadece belli bir alandan mezun kabul eden kurumlarda çalışmama durumunda olduklarından dolayı aldıkları sertifika bir önem taşımamaktadır. Bu karışıklığın ortadan kaldırılabilmesi için elinde Yabancı Dil olarak Türkçe eğitimi sertifikası bulunan filoloji mezunları da Türkçe eğitimi veren kurumlarda çalıştırılabilirler.

Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu aslında son

yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler, lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. (Açık, 2008: 2; Aktaran: Türkan: 2017: 152)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci dil bilmek eğitimciye her zaman büyük bir avantaj sağlar, ancak önemli olan iki dil bilen eğitimcilere çalışma fırsatları verilmelidir. BU konuda belli düzenlemeler yapılabilir.

Urduca bilen bir öğretmen özellikle Afganistan ve Pakistan'dan gelen mültecilere kolay bir iletişim sağlarlar, çünkü Pakistanlılar Urduca konuşmaktadır, ayrıca Afgan mültecilerin büyük bir kısmı da Urduca konuşmaktadırlar.

Urduca, Milli Eğitim Bakanlığınca müfredatta Yaygın eğitim kapsamına alınmıştır. Urducanın M.E.B. Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçmesiyle Örgün eğitime de seçmeli dil olarak girmesi beklenmektedir. Urducanın müfredata girmesiyle Urduca mezunları da M.E.B. bünyesinde Urduca öğretmeni olarak çalışma şansına sahip olabileceklerdir. Urducanın yanında Yabancı Dil Olarak Türkçe sertifikası olan mezunlar çeşitli eğitim kurumlarında özellikle Halk Eğitim Merkezlerinde de çalışabileceklerdir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek İkinci Yabancı Diller

Türkiye'de birçok üniversitede filoloji eğitimi verilmektedir. Filoloji eğitimi alan üniversitelerden birçok öğrenci mezun olmaktadır. Ancak Türkiye'de filoloji mezunları için iş bulabilmek çok nadirdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde önceliğin Türkçe eğitimi, Türk dili ve edebiyatı ve sınıf öğretmenliği mezunlarında olduğu konusunda önceden bilgi vermiştik.

Türkiye'ye gelen göçmenler başta Suriye, Irak, İran, Afganistan olmak üzere yer yer Bosna, Arnavutluk, Rusya, Bulgaristan ve çeşitli ülkelerden de olabilmektedir.

Tablo. 1

GELİNEREN ÜLKE	RESMİ DİLİ	ÇALIŞABİLECEK MEZUNLAR
Pakistan	Urduca	Urdu Dili ve Edebiyatı
Irak	Arapça	Arap Dili İsminde Tüm Bölümler
İran	Farsça	Fars Dili İsminde Tüm Bölümler
Afganistan	Farsça - Peştuca	Fars Dili İsminde Tüm Bölümler
Suriye	Arapça	Arap Dili İsminde Tüm Bölümler
Rusya	Rusça	Rus Dili ve Edebiyatı
Bosna Hersek	Boşnakça	Boşnak Dili ve Edebiyatı
Arnavutluk	Arnavutça	Arnavut Dili ve Edebiyatı
Bulgaristan	Bulgarca	Bulgar Dili ve Edebiyatı

Üniversitelerin filoloji alanlarından mezun olan öğrenciler, alacakları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası ile kendi alan bilgileriyle kaynaştırarak Yabancılara Türkçeyi daha verimli bir şekilde öğretebilecekleri düşünülmektedir.

Özellikle Türkçe içerisinde geçen çok sayıda Arapça ve Farsça harfler Arapça, Farsça ve Urduca alan mezunları için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerinde bulunana mesleki tecrübeler ve Türkçe ve ikinci bir yabancı dil eğitim için kolaylıklar sağlamaktadır.

SONUÇ

Yabancılar için Türkçe öğretiminde elbette ön koşul Türkçe eğitim veren üniversite mezunlarından faydalanmaktır, ancak Yabancılara Türkçe Eğitimi almış filoloji mezunları da yabancılara Türkçe öğretimi için fayda sağlayacak öğretim elemanlarıdır. Çünkü u mezunlar her iki dilde yeterli donanıma sahip olmaktadır. İkinci bir yabancı dili bilen mezunlar istihdam fırsatlarından faydalanabilirlerse bu hem eğitim merkezleri hem de mezunlar için verimli bir çalışma olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri, Türk Yurdu, 255, 61-63.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13(1), 311-317.
- Çakmak, Ç., (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 / 2, s. 167-182.
- Maden, S ve İşcan, A., (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)". Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 3 / 5, s. 23-38
- Mutlu, H.H. ve Ayrancı, B B., (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler", The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Yıl: 2017, Cilt: 3, Sayı: 2, s. 66-74
- Sarıçoban, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, Sultan Abdülhamid (1975) Siyasi Hatıratım, İstanbul: Hareket Yayınları.
- Tiryaki, E.N., (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi", Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), s. 38-44.
- Türkan, H. K., (2017). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyraklı Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler", The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 60 , Sonbahar II 2017, s. 147-158,

YENİ DİNİ HAREKETLER PSİKOLOJİSİ

Doç.Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilimdalı Erzurum/Türkiye
mkizilgecit@atauni.edu.tr

Özet

Son çeyrek yüzyılda, Yeni Dini Hareketlere dair psikolojik çalışmalar sadece psikoloji disiplinde değil aynı zamanda sosyoloji ve dini çalışmalarda da belirgin bir şekilde bir artış göstermektedir. Farklı disiplinlerden bilim adamları bu harekete katılan, hareketin içinde kalan veya bu hareketten ayrılmış olanların durumunu irdelemekte, ayrıca bu harekete katılmış olmanın yaralarını sarmaya çalışan üyelerin zihinsel ve duygusal durumlarını - beyin yıkama ihtilafı bağlamında- enine boyuna tartışmaktadır. Dahası Yeni Dini Hareketlerin halk sağlığı için ciddi bir tehdit olup olmadığı sorunu sık sık dergi ve gazetelerde manşet olmakta, eski üyelere ve bağlılığını sürdüren üyelerin ailelerine verilen danışmanlık türünü belirlemekte ve böylece ilgili davalarda tartışma konusu olmaktadır.

Yeni dini hareketler, oldukça çeşitli ve renkli bir görünüm arz etmektedir. Bazıları teolojik olarak oldukça tutucu; bazıları radikal bir biçimde yenilikçidir. Bir kısmı geleneksel dinler içerisinden ortaya çıkarken diğer bir kısmı senkretik bir görünüm sergilemektedir. YDH'lerin büyük çoğunluğu Avrupa ve Amerika'da ortaya çıkmasına karşın Asya, Afrika ve Latin Amerika kökenli hareketlerin sayısı son yıllarda hızla artmış ve artmaya da devam etmektedir. Yine bazı hareketlerin büyüyen üye sayılarını artırmalarına karşın, diğer bazı YDH'ler ezoterik ve gizemli yapıları dolayısıyla zayıflamış ya da ortadan kaybolup gitmiştir. Bu ve benzeri hususlar, konuyla ilgilenen araştırmacıların da dikkat çektiği üzere, YDH'leri tanımlamayı zorlaştırmaktadır. **YDH'lere katılmak, sadece Yeni Dini Hareketlerin stratejik başarısı mı? Yoksa bireyin modern çağda hayat tarzının kendisine sunduğu bir imkân mı? Ya da arayışının karşılık bulduğu anlam alanı mı? Müptelası olmaktan kendisini alamadığı kavurucu bir kısır döngü mü?** Bu tebliğde, YDH'lere katılımın bireyden kaynaklanan psikolojik nedenleri teorik ve alan çalışmalarının sonuçlarından hareketle aktarılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda **genel olarak yeni bir dini harekete katılımın birey bağlamında muhtemel temel nedenleri olarak şu unsurlar aktarılmaktadır: Yoksunluk (mahrumiyet), yabancılaştırma, dinî meselelerle kafası meşgul olma temayülü, kişinin kendi şahsiyeti hakkındaki kararsızlığı ve şahsî bunalım tecrübesi. Sonuç yeni dine katılan kişinin aklen ve ruhen sağlıklı olmadığıdır.** Bu tür bir görüş APA (Amerikan Psikiyatri Derneği) tarafından yayınlanan bir çalışmada ortaya konulmuştur. Şöyle denilmektedir: *Pek çok çağdaş kült toplumunun/yeni dinin çoğunluğunu teşkil eden beyaz orta sınıf idealist genç insanlar çoğu zaman yalnız, bunalımlı ve belirsiz gelecek karşısında endişelidir. Bağımlı olmaya eğilimlidir. Şefkate hararetle muhtaçtırlar. Kendi hissi dayanaklarını temin edemezler, kendi değerlerini hissetmek, aidiyet hissi ve hayatını anlamlandırmak için harici güçlere ihtiyaç duyarlar. Alıngandırlar, sıklıkla onları hayal kırıklığına uğratan ve onlara değer vermeyen toplumun geneline karşı düşmandırlar. Yetişkinliğin bir talebi olduğu kadar pek çok kişi tarafından arzuyla beklenen özgürlük onlara ezici gelmektedir.*¹ **Kült üyesinin karakteristik yansıması bize dindar, duygusal olarak yoksun, kendine ve topluma karşı yabancılaştırmış, kişisel kriz durumunda olan ve dinî arayışlara çoktan koyulmuş bir görüntü sunmaktadır.** Barker'ın üyeler için YDH'lerin önemi bağlamında ifade ettikleri yukarıda aktarılanlara kısmen cevap olarak düşünülebilir. Ona göre **YDH'lerin önemi bireyden bireye ve bireyin cinsiyet, sosyal statü ve diğer özelliklerine göre değişebilir. YDH'yi anlamlı kılan şey katılımcısının istikameti, anlamı, kurtuluş umudunu, ortak paydada buluşabileceği bir topluluğa aidiyet hissini, Tanrı ile ilişki niteliğini düzenleyecek bir fırsatı ve ruhsallığını geliştirecek bir imkânı bulmuş olmasıdır.**

¹ Aktarılan paragraf pek çok çalışmada belirtilen kaynaktan alıntılanmaktadır: Committee on Psychiatry and Religion, Leaders and Followers: A Psychiatric Perspective on Religious Cults (Washington, DC: American Psychiatric Association, 1992), p. 28.

Birey “*evsiz zihin*” (*homeless mind*) *modunda bir yaşam* tecrübe etmektedir. “Evsiz zihin” yaklaşımında birey modernleşme ile varlığı artık eskiden olduğu gibi kutsal değil, seküler bir şekilde algılamaktadır. Bu süreci yaşayan Batı düşüncesinde varlık ve hayat “*rasyonel olarak anlaşılabilir*” görülmekte, ama büyük problemlerle karşılaştığı zaman Batı insanı kendini kozmosta ve toplumsal yaşantıda evsiz, barksız, sığınaksız kalmış hissetmektedir. Yeni Dini Hareketler tam da bu hissin karşılık bulduğu anlam alanına talip olmakta ve bu hissi doyurma iddiasında bireyi karşılamaktadır.

PSYCHOLOGY OF NEW RELIGIOUS MOVEMENTS

Abstract

For over a quarter of a century the psychological study of new religious movements has figured prominently in debates not only in the psychological disciplines, but also in sociology and religious studies. Scholars from different disciplinary fields have discussed at length—in the context of the brainwashing controversy—the mental and emotional states of those who join these movements, remain members, or have left and still bear the scars inflicted allegedly by their involvement. Moreover, the issue of whether new religious movements are a serious threat to public health has often made headlines in newspapers and magazines, determined the kind of counseling given to exmembers and parents of those who have remained members, and been the subject of debates in lawsuits. The apparent ease with which New Religious Movements (NRMs) are ‘invented’ can be attributed in part to the increasingly global character of the contemporary world, which has witnessed the disembedding from their original cultural context and the wider circulation of religious beliefs and practices of every kind. This process of globalization has occasioned a shift in religions from geographically and culturally specific ‘facts’, that is from their being associated with one particular geographical and cultural zone such as the Middle East, Asia, the West, or Africa, to being a reality everywhere. Increasingly since the 1960s, Buddhism, Islam, and Hinduism have come to be seen less and less as exotic appendages to the religious culture of Western society, while the beliefs and practices associated with these religions, including the belief in reincarnation, the notion of God as impersonal, and the practices of yoga and vipassana or insight meditation are shared by a sizeable minority of the population of Western Europe, many of whom continue to identify themselves as Christians. Although the confluence, of historically unprecedented proportions, of religious systems and spiritualities has contributed, along with other processes that include modernization, urbanization, new developments in science and technology, economic migration, and legal changes such as the repeal of the Asian Exclusion Act in the United States in 1965, to make the phenomenon of NRMs a global one, there is, none the less, much variation in the structure, content, size, and in the goals of these religions and in their orientation towards the wider society. What psychological factors influence defections from new religious movements? And are personality traits one of the factors that must be taken into account when studying the reasons why people stay or leave? Several efforts have been made to create a psychological profile of a young adult who is more likely to be drawn to the new movements. Representative of such profiles is the one suggested by the American Psychiatric Association: The white middle-class, idealistic young people who form the majority in most contemporary cults are often lonely, depressed, and fearful of an uncertain future. They tend to be dependent. They have strong needs for affection. Unable to provide for their own emotional sustenance, they need external sources for a feeling of self-worth, a sense of belonging, and a reason for living. They feel resentful and are often openly hostile towards society at large; it has disappointed them and does not value them. The freedoms as well as the demands of young adulthood, eagerly awaited by many, may be overwhelming to them. In this declaration, we want to explain reasons that Why people prefer or stay NRMs. According to us this reason is that The Deprived Individual, The Alienated Individual, The Religiously Person, The Individual in search of an Identity, The Individual in a General State of Crisis.

Keywords: New Religious Movement, Cult, Pyschology of Religion, Individual, Alienated, Person, Identity, Crisis,

Giriş

Günümüzde insanların, modern hayatın yabancılaştırıcı ve yolunu kaybettiren etkilerinden korunmak için bir ölçü arayışında olduğuna hükmedilir. Bu bağlamda Yeni Dini Hareket (YDH) mensubiyeti ilk olarak, modern dünyada hakikati yaşamak adına zamanı geri almaya dair bir arzuyu yansıtmaktadır. İkinci olarak, bu aidiyet aynı zamanda kadim olan hakikati modern zamana taşıyarak onu çağdaş ve seküler bir düzlemde eyleme/yaşama taşıma isteğini ifade etmektedir. Bu noktada Yeni Dini Hareketler, moderniteye karşı bir protesto şeklinde nitelenmektedir. Bu argümanın hedefinde kurumsallaştırılmış dinin ve seküler yapının bireyin eliyle yapı bozuma uğratılması vardır. Bu durum 'din'e yeninin ve modern bir sosyal yapı olan hareketin katılması; 'yeni' yani 'seküler' olana da dinin katılmasıyla gerçekleşmektedir. Bunun için de pek çok Yeni Dini Hareket modern, anti-modern, hatta bazen post-modern unsurlarla kaynaşır. Bunlar, hem moderniteye uyum unsurlarını ve hem de ona direnmenin unsurlarını içerirler.

Din ve modern dünya ilişkisinin bireyde ve toplumda bulduğu karşılık ve bu ilişkinin sürdürülme niteliği, sosyal bilimler alanında en fazla ilgi çeken konulardan olmaya devam etmektedir. Özellikle Batı dünyasında yapılan çalışmaların önemli bir bölümünü Yeni Dini Hareketler ve bu konularla ilgili; din değiştirme, dinî çoğulculuk, dinlerin ve medeniyetlerin sonu, kutsalın dönüş imkânı vb. konular oluşturmaktadır. YDH'ler farklı inançlar ve ibadetler, farklı bir hayat tarzı ve farklı değerlerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bireyin düşünce dünyasını yeniden şekillendiren, kendisine farklı dinî tecrübeler yaşatan ve dindarlık niteliğinde değişimlere sebep olan bu durum doğal olarak psikologların da ilgisini çekmektedir²

YDH'ler söz konusu olduğunda hiç şüphesiz önem arz eden ve cevapları merak edilen pek çok soru gündeme getirilebilir. Bu sorulardan bazıları şunlardır: YDH'lerin ortaya çıkış sebepleri nelerdir? Bu hareketleri bilinen klasik dinlerden ayıran temel noktalar hangileridir? YDH'lere daha çok kimler katılmaktadır? Katılımcıları bu dinlere yönelten faktörler nelerdir? YDH'lerin hangi özellikleri insanları cezp etmekte, hangi yönleri ise insanlara ürkütücü gelmektedir? YDH'lerde kadınlar ve erkeklerin rolleri nelerdir? YDH'lerin başarı ve başarısızlıklarının sebepleri nelerdir? YDH'lerin insanların beklentilerini suistimal mi etmektedir?

Elbette böylesine sınırlı bir bölümde tüm bu sorulara din psikoloji açısından yanıt aramak hem mümkün değildir hem de din psikolojisinin temel konularının sınırlarının dışına taşmak anlamına gelecektir. Bu noktayı göz önüne alarak biz başlıktan da anlaşıldığı üzere sadece YDH'lerin psikolojisi üzerinde odaklanacağız. Bunu yaparken öncelikle okuyucunun zihninde sosyal bir olgu olarak yeni dini hareketlerin anlaşılmasına katkı sağlayacak genel bir çerçeve oluşturmayı planlıyoruz. Bu doğrultuda önce YDH'lerin tanımı ve kapsamı, ardından da YDH'leri tasnif etmeye dönük tipoloji denemeleri ve YDH'lere katılan insanların üye profilleri hakkında bilgi vereceğiz. Çalışmamızın ikinci kısmında ise insanları YDH'lere yönelten psikolojik faktörler ile YDH'lere katıldıktan sonra kendilerine sağlanan psikolojik çevre ve unsurları aktarmaya çalışacağız.

1.1. Yeni Dini Hareketler'in Temel Özellikleri ve Tanımlama Problemi

"Yeni dini hareket (YDH)ler" ilk olarak Harold W. Turner (1911-2002) tarafından kullanılmış, 1970'lerin başından itibaren de akademik çevrelerde revaç bulmuş bir kavramdır.³ Bazı araştırmacılar II. Dünya Savaşı'ndan sonra, bazıları da son 150 yıldır tarih sahnesine çıkan hareketleri bu kavramın kapsamına dahil etmektedir.⁴ Söz konusu hareketler Batıda ve ülkemizde "yeni dinler", "sekt", "kült", "yıkıcı kültürler", "zararlı örgütler",

² Köse, A. (2014). Sekülerden Kutsala Yolculuk. A. Köse içinde, 21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü, İstanbul: Timaş.s.7; Kirman, M. A. (2014). Yeni Dini Hareketler: Tanım ve Kapsam. S. Turan, & F. Sancar içinde, Yeni Dinî Hareketeler Tarihsel, Teorik ve pratik Boyutlarıyla (s. 13-27). İstanbul: Açılımlıkıtap.s.13.

³ Chrissydes, G. D., & Wilkins, Margaret (2006). A Reader in New Religious Movements, London and New York: Continuum. s.3.

⁴ Bkz. Özkan, A. R. (2006). Kıyamet Tarikatları Yeni Dini Hareketler. İstanbul: IQ Kültür Sanat. s.13; Chrissydes, 2012, s.1-6.

“yeni dindarlık biçimleri”, “yeni dini akımlar”, “milenyum hareketleri”, “kült grupları”, “kıyamet tarikatları” ve “yeniçağ dinleri” gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Ayrıca çoğunun temel hedef kitlesi genellikle 15 ile 25 yaş arasındaki gençler olduğu için YDH’ler “gençlik dinleri” ya da “gençlik tarikatları” olarak da tanımlanmaktadır.⁵ Bu nitelendirmeler arasında daha nesnel bir hüviyet arz ettiği için “yeni dini hareketler” tabiri daha yaygın kabul görmektedir.

Yeni dini hareketler, oldukça çeşitli ve renkli bir görünüm arz etmektedir. Bazıları teolojik olarak oldukça tutucu; bazıları radikal bir biçimde yenilikçidir. Bir kısmı geleneksel dinler içerisinde ortaya çıkarken diğer bir kısmı senkretik bir görünüm sergilemektedir. YDH’lerin büyük çoğunluğu Avrupa ve Amerika’da ortaya çıkmasına karşın Asya, Afrika ve Latin Amerika kökenli hareketlerin sayısı son yıllarda hızla artmış ve artmaya da devam etmektedir. Yine bazı hareketlerin büyüyerek üye sayılarını arttırmalarına karşın, diğer bazı YDH’ler ezoterik ve gizemli yapıları dolayısıyla zayıflamış ya da ortadan kaybolup gitmiştir. Bu ve benzeri hususlar, konuyla ilgilenen araştırmacıların da dikkat çektiği üzere⁶ YDH’leri tanımlamayı imkansız hale getirmektedir.

Teoloji, Sosyoloji ve Psikoloji gibi çeşitli disiplinler tarafından farklı boyutlarıyla ele alınan bir olgu olan YDH’lerin çok yönlü ve çok karmaşık doğasının anlaşılması için birbirinden farklı tanımlamalar yapılmıştır. Mevcut tanımları genel olarak dinî çevrelerin yaptığı “teolojik tanımlamalar” ve akademisyenlerin yaptığı “bilimsel tanımlamalar” şeklinde iki ana başlık altında tasnif etmektedir: i) Olguyu daha ziyade ‘kült’ kavramını tercih ederek açıklama eğiliminde olan teolojik tanımlamalar, söz konusu hareketlerin toplumda yaygın bir kabul gören ve kurumsallaşan yerleşik dinlerin veya inançların dışında kalan heterodoks inançlar olduğu şeklinde değerlendirmeler içermektedir. ii) “Kült” kavramının ‘yargılayıcı’ ve ‘aşağılayıcı’ birtakım çağrışımlar içeren bir anlam taşımaması nedeniyle akademisyenler ise daha nesnel olan ‘yeni dinî hareketler’ kavramıyla birtakım izahlar yapmaya çalışmaktadır. YDH’ler konusundaki araştırmalarıyla öne çıkan isimlerden biri olan Gordon Melton’a göre YDH’leri kuşatıcı yeterli bir tanım yapabilmek için üç hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir: 1) Tanım YDH’lerin geniş spektrumunu kuşatacak nitelikte olmalıdır. 2) Farklı bir nitelikte ortaya çıkan YDH’lerin eski dinsel geleneklerle ilişkilerine dikkat çekmelidir. 3) YDH’lerin müşterek özelliklerinden hareketle oluşturulan bir varsayım dayandırılmamalıdır.⁷

Kaynaklar incelendiğinde YDH’lerin genellikle birtakım özellikleri aktarılarak tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. YDH’lerin hepsini kuşatıcı olmasa da YDH olgusunun anlaşılmasında önemli bir işlev gören bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

YDH’ler eklektik ya da senkretik yapı arz eden oluşumlardır. YDH’lerin zirvesinde sınırsız otoriteyle donanmış karizmatik bir lider bulunmaktadır. YDH’ler, genelde kurtuluşun çok zor olduğuna ve ancak kendi kurtuluş reçetesini tatbik eden az sayıda insanın kurtulabileceğine inanırlar. YDH’lerde genellikle cemaat kelimesi yerine aile ifadesi tercih edilir ve aile çatısının dışında kalanların kurtuluşa ulaşmaları düşünülemez. YDH’lerin çoğunda kıyametin yaklaştığı beklentisi hakimdir. YDH’ler yeni bir dünya dini ve yeni bir dünya düzeni kuracakları fikriyle hareket ederler. YDH’lerin çoğunda bir mesih beklentisi söz konusudur. YDH’lerin pek çoğunun ortak noktası her şeyi yaratan bir Tanrının varlığını inkârdır. YDH’ler en azından oluşum süreçlerinde ağırlıklı olarak birinci kuşak din değiştirenlerden oluşmaktadır. Bu sebeple gelişimleri din propagandası yapan mürtetlere dayanmaktadır. YDH’ler üyelerini yeni norm ve kimliklerin empoze edildiği toplumsal bir

5 Dawson, L. L. (2003a). “Introduction”, *Cults and New Religious Movements*, ed. Lorne L. Dawson, Oxford: Blackwell Publishing, ss. 1-4.

s.1-2; Chryssides & Wilkins, 2006, s.5; Özkan, 2006, s.14-15; Kirman, 2014, s.14.

6 Chryssides, 2012, s.xi.

7 Melton, J. (2006). *Critiquing Cults: An Historical Perspective*. E. Gallagher, & M. Ashcraft içinde, *Introduction To New and Alternative Religions in America* Westport Ct: Greenwood Press., (s. 126-142).

öğrenme sürecine tabi tutarlar. YDH'ler dine akli yaklaşımı reddederler, sezgisel bir bilinç halini önemserler. YDH'lerin birçoğunda sırlı ve gizemli bir atmosfer söz konusudur.⁸

Yukarıda işaret edildiği üzere YDH'lerin bazıları Hinduizm, Budizm ve Hıristiyanlık gibi dünya dinleri içerisinde çıkararak gelişme gösterirken bir bölümü ise senkretik ya da eklektik bir yapı arz etmektedir. Bundan dolayı YDH'ler genellikle kökenlerindeki ana dinlerin bir mezhebi veya tarikatı olarak görülürler. Buna karşılık YDH'ler ise kendilerini geleneksel dinlerden ayırma gayreti içerisindeyler. Bazı araştırmacılar bu gayreti iki gerekçeyle açıklamaktadır: Birincisi, YDH'ler içinde doğdukları mahalli büyük dinin, yeni yorumlarını içerdikleri ve geleneksellikten ayrıldıkları için insanların zihinlerinde oluşan olumlu veya olumsuz önyargılarla anılmak istemezler. Ana dinin bir mezhebi veya tarikatı olmayı küçültücü, ayırıcı ve sınırlandırıcı olarak değerlendirirler. İkincisi ise "sekt" kavramı olumsuz anlamlar çağrıştıranın yanı sıra hukuki bir takım mahzurları da beraberinde getirmektedir. Bazı ülkelerin kanunlarında geleneksel inanç dışındaki küçük gruplara din hürriyetinin tanınmaması, farklı hareketlerin "dini bölücü" olarak nitelendirilmesi, onların suç sayılması gibi hususlar bu sebepler arasındadır. YDH'ler, "sekt" kelimesinin çağrıştırdığı olumsuzlukları önlemek ve daha rahat faaliyet yürütebilmek için kendilerinin "sekt" değil, bilakis "yeni bir din" olduklarını iddia etmektedirler.⁹

1.2. Birey ve Hareket Açısından Yeni Dini Hareketlere Üyelik

Yeni Dini Hareketler hakkında daha önce aktarıldığı üzere, en sık sorulan sorulardan biri "ne tür bireyler" in YDH'lerin ideallerinden, inançlarından ve pratiklerinden etkilendiğidir. Pek çok insan, genç yetişkinlerin geleneksel olmayan ideolojiyi niçin kabul ettiklerini merak edebilir. Ayrıca sıra dışı dini yaşam stillerine adapte olmak için geleneksel ve muteber inanç topluluğunu terk etmelerine neden olan faktörleri ve motivasyonları anlamada zorlanabilir.¹⁰

Psikoloji-birey ve ilgili bireyin kişiliği ile YDH ilişkisi bağlamında kişilik kavramına bakıldığında Psikoloji'nin kişiliği, insan doğasına dair söyledikleri olarak tanımladığı söylenebilir.¹¹ Kişilik, psikolojide temel araştırma alanlarından biridir. Kişiliğin yapısı ve gelişimi, kişilik kültür ilişkisi, insanî güdülerin sınıflandırılması, değişik karakter tiplerinin listelenmesi ve bunların bütünü psikolojinin süregelen ilgi alanı olmuştur. Kişiliği etkileyen faktör arasında İlk çocukluk, bilinçdışı süreçler, anksiyete, savunma mekanizmaları, doğum sırası ve ebeveyn etkisi, cinsiyet ve depresif şemalar vardır.¹²

Yeni dinleri inceleyen psikologlar, YDH'lere katılan bireylerin profillerini oluştururken kişiliği oluşturan unsurların birçoğunu birer faktör olarak inceleme ihtiyacı duyarlar. Yeni bir katılımcı herhangi bir uzmana veya akranına danışmadan, yeni tercihiyle davranış şekillerini, düşünce biçimlerini, kişiler arası ilişkilerini ve hayat tarzını değiştirebilmektedir. Bu aşamada, "bireyi kimilerine göre "sapkın" bir hayat tarzı olan bu arayışına sürükleyen kişilik özellikleri midir? Eğer kişilik özellikleri veya sorunları ise bu sorunları betimlemek mümkün müdür? gibi sorular cevaplanmayı bekleyen sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.¹³

Alışıl gelmiş olarak insan, içinde yetiştiği ve ruhsal istikrar kazandığı gruba ya da sembol dünyasına bağlı olarak yaşar. Böyle olmakla birlikte, bazen inanç yapısında ve davranış modelinde birtakım değişiklikler gündeme gelebilmektedir. Duruma göre uzun ya da kısa bir zaman diliminde gerçekleşebilen bu değişim süreci, grup içinden ya da ruhsal bir bütünlük olarak bireyden kaynaklanan çok çeşitli faktörlere bağlı olabilir.¹⁴ Yeni bir dine cezp edilen

8 Saliba, J. A. (2003). Understanding New Religious Movements. Walnut Creek: Altamira. s.14-15; Rochford, E. B. (2014). Yeni Dini Hareketlerin Organizasyonu ve Liderliği. S. Turan, & F. Sancar içinde, Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla (s. 141-176). İstanbul: Açılımkitap. s.147-148; Özkan, 2014, s.38-43; Kirman, 2010, s.60-64.

9 Sarıkçıoğlu, 2000, Sarıkçıoğlu, E. (2000). "Yeni Dini Akımlar", Dinler Tarihi Araştırmaları II, (Sempozyum 20-21 Kasım 1998, Konya), Ankara: Dinler Tarihi Derneği, s.81.

10 Saliba, 2003, s.75.

11 Burger, J. M. (2006). Kişilik. (İ. D. sarıkçıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs.

12 Burger, 2006.

13 Saliba, 2003, s.78.

14 Holm, N. (2004). Din Psikolojisine Giriş. (A. Bahadır, Çev.) İstanbul: İnsan. s.27.

veya katılan kişinin sembolik bir profilini çizebilmek için -aktarıldığı üzere- çok sayıda girişimde bulunulmuştur. Genel olarak yeni bir dini harekete katılımın muhtemel temel nedenleri olarak şu unsurlar aktarılmaktadır: Yoksunluk (mahrumiyet), yabancılaşma, dini meselelerle kafası meşgul olma temayülü, kişinin kendi şahsiyeti hakkındaki kararsızlığı ve şahsî bunalım tecrübesi. Sonuç yeni dine katılan kişinin aklen ve ruhen sağlıklı olmadığıdır.¹⁵ Bu tür bir görüş APA (Amerikan Psikiyatri Derneği) tarafından yayınlanan bir çalışmada ortaya konulmuştur. Şöyle denilmektedir:

Pek çok çağdaş kült toplumunun/yeni dinin çoğunluğunu teşkil eden beyaz orta sınıf idealist genç insanlar çoğu zaman yalnız, bunalımlı ve belirsiz gelecek karşısında endişelidir. Bağımlı olmaya eğilimlidir. Şefkate hararetle muhtaçtırlar. Kendi hissî dayanaklarını temin edemezler, kendi değerlerini hissetmek, aidiyet hissi ve hayatını anlamlandırmak için harici güçlere ihtiyaç duyarlar. Alındandılar, sıklıkla onları hayal kırıklığına uğratan ve onlara değer vermeyen toplumun geneline karşı düşmandırlar. Yetişkinliğin bir talebi olduğu kadar pek çok kişi tarafından arzuya beklenen özgürlük onlara ezici gelmektedir.¹⁶

Bir gruba dâhil olma, pek çok toplumsal ve bireysel faktöre bağlı olarak değişebilen birbirinden farklı şekil ve biçimlerde gerçekleşir. Bu faktörlerin önemlilerinden bir kısmı, grubun oluşumunda ve aktivitesinde gündeme gelmektedir.¹⁷

1.2.1.Mahrum Bırakılmış Birey

Sosyoloji ve antropolojide işlevsellik kuramı muhtemelen en yaygın olanıdır. Bu teori, YDH'lerin geleneksel dinlerin karşılamadığı pratik ve psikolojik insânî ihtiyaçları gidermek üzere ortaya çıktığını ifade eder. İnsanlara özellikle kültürel ve sosyal değişiklikler sırasındaki beşerî problemlerle baş etmede fayda sağlamak için meydana geldiğini savunur. Bu görüşün esas destekçilerinden biri olan Glock (1973), yeni dinlerin ekonomik, sosyal, psikolojik, etik ve felsefî yoksunluklara bir cevap olarak ortaya çıktığını açıklar. Bu görüşü destekleyenler, geleneksel dinlerin modern bireyin ihtiyaçlarını etkin bir şekilde cevap veremeyeceğini temel alarak yeni dinlerin kültürel krizden kurtarma imkânına işaretler işlevselliği çağdaş alana uygulamaya çalışmışlardır.¹⁸

Burada Berger'in modern insanın yeni din arayışı bağlamında ifade ettiği üzere "teselli" kavramına değinmek gerekir. Ona göre "her insan topluluğu dünyada kaçınılmaz olarak yaşanan elem, haksızlık ve kötülükleri iyi niyetle yorumlamaya, en yüksek iyiliğin meydana gelebilmesi için fenalığın gerekli olduğuna inanmaya (teodisi) mecburdur. Bu noktada dinin her zaman üstlendiği sosyal ve psikolojik fonksiyonlar olmuştur. Modern sekülerizm ise insanların ferdi elemelerini ve dünyadaki adeletsizlikleri teselli etmede herhangi bir işleve sahip değildir. Maddî manevî mahrumiyetlere maruz kalan, fiziksel acılar yaşayan, hatta en basitinden geçimsiz bir evliliğe tahammül etmek zorunda olan bir insana ilerleme efsanesinin o büyük ideallerinin -tabii bilimlerin o inanılmaz zaferlerin, ulusal bağımsızlıkların veya devrimci hareketlerin başarısının- sunacağı bir şey yoktur.¹⁹

Dini aktiviteyi yoksunluğa (mahrumiyete) bağlayan teoriler literatürde, oldukça geniş yer tutmaktadır. Dinin bastırılmış duyguların ifadesi, kalpsiz dünyanın kalbi, ruhsuz ortamların ruhu olduğunu söyleyenler veya inançların hem bireysel hem de sosyal engellenmelere karşı bir reaksiyon ve kitleleri kontrol altında tutma yolu olduğunu düşünenler yoksunluk teorisine atıfta bulunmaktadır.²⁰ Belirtildiği üzere pek çok

15 Saliba, J. A. (2014). Yeni Dini Hareketlere Disipliner Yaklaşım: Beşerî ve Sosyal Bilimler Bakış Açısından. S. Turan, & F. Sancar içinde, Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla (M. İlhan, Çev., s. 81-109). İstanbul: Açılımkitap. s.82; Saliba, 2003: 78.

16 Aktarılan paragraf pek çok çalışmada belirtilen kaynaktan alıntılanmaktadır: Committee on Psychiatry and Religion, Leaders and Followers: A Psychiatric Perspective on Religious Cults (Washington, DC: American Psychiatric Association, 1992), p. 28

17 Holm, 2004, s.35.

18 Saliba, 2014, s.90.

19 Berger, P. L. (2014). Dinin Krizinden Sekülerizmin Krizine. A. Köse içinde, 21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü. İstanbul: Timaş s.101.

20 Argyle, M. &. (2004). "Dini Davranış Teorileri". (M. K. Çev: Ali Kuşat, Dü.) Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(16), 247-280.

psikolog ve sosyolog tarafından kabul edilen kült gruplar hakkındaki yaygın teorilerden biri, mahrumiyet teorisidir:

Mahrumiyet (deprivation) teorisi: Buna göre insanlar sosyal, psikolojik veya fiziksel yönden bir şeylerden mahrumdurlar ve ideolojik olarak bir grubun, dinin veya mezhebin mesajını almaya hazırdırlar. Bu görüşe göre; kendi hayat ve bakış açılarından veya inanç sistemlerinden memnun olmayan kişiler bir arayış içindedirler. Bu bağlamda YDH üyelerinin çeşitli ihtiyaçlarını tatminini araştıran gençler olması durumun bu teoriyle açıklanmasını gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım “dinin işlevselliği”nin kabulüne kadar dayanır ki bu yaklaşımda dinî canlanma ve hareketler, insanın pratik ihtiyaçlarının giderilmesinin, problemleriyle baş etmesinin etkin bir sonucudur.²¹

Kişi veya grupların maruz kalabilecekleri beş türlü mahrumiyet vardır:

Ekonomik mahrumiyet: Toplumda gelir dağılımından kaynaklanan bir mahrumiyet olarak görülür. Birey kendisini standardın altında görmektedir. Kişilerin ekonomik düzeylerinin göreceli olduğu söylenebilir. Fakat burada önemli olan başkalarının kişiyi hangi düzeyde gördüğü değil, kişinin kendisini hangi düzeyde gördüğüdür.

Sosyal mahrumiyet: Kişinin prestij, statü, sosyal katılım vb. konularda kendisini düşük görmesi ve bu sebepten çevresi tarafından kabullenilmediği hissini yaşamasıdır.

Organizmik mahrumiyet: Zihinsel ve fiziksel mahrumiyetleri kapsar. Herhangi bir bedensel ya da zihinsel özür nedeniyle kişi toplumla bütünleşme hissini yakalayamaz.

Ahlaki (etikal) mahrumiyet: Kişinin artık toplumun temel değerlerinin kendi hayatını düzenleme kabiliyeti taşımadığı ve kendisinin yeni bir alternatif bulması gerektiği hissini yaşamasıdır.

Ruhsal (psişik) mahrumiyet: Kişi maddi tatminler anlamında problemler yaşamaz, fakat manevi olarak yaşantısından zevk almamaktadır. Ruhsal mahrumiyet genelde şiddetli ve çözümlenememiş sosyal mahrumiyetin ardından yaşanır.²²

YDH'lere katılımın çoğunlukla sosyal mahrumiyet neticesinde gerçekleştiğini düşünmek Saliba'ya göre isabetli görülmemektedir.²³ Bunun için Stark ve Bainbridge'nin de belirttiği üzere başarılı kültür toplumun ayaktakımından ziyade elit tabakasına göz dikmektedirler.²⁴ Dawson'un işaret ettiği gibi YDH'lere katılanlar ekonomik olarak orta ve üst sınıf bir aileye sahip olan toplumun avantajlı, iyi eğitilmiş bireyleridir:

Eğitim düzeyini düşündüğümüzde hiç de şaşırtıcı gelmeyen bir husus ise YDH dönemlerinin genel olarak orta ve üst sınıf insanlardan yani toplumun avantajlı kesimlerden olduğudur. Scientology, Moonculuk, Hare Krishna Hareketi, Rajneesh ve Church Universal ve Triumphant tarikatları için rakamlar bu durumla örtüşmektedir. Dönemlerin ebeveynleri genellikle profesyonel, iş idarecisi veya iş dünyasının idari kesimlerinde çalışan kimselerdir; yetenekli veya yeteneksiz beden işçileri çok az bir oranla temsil edilmektedir.²⁵

Bununla birlikte Yeni Dini Hareket katılımcısının iyi eğitilmiş ve avantajlı ekonomik bir düzeyde olması onu bazı durumlarda dezavantajlı kılabilir. Şöyle ki daha ziyade ailesinin sunduğu bu sosyal refah düzeyi onun geçmişte baş edemeyeceği bir sorunla karşılaşmaktan alıkoymuş olabilir. İyi eğitilmiş olması onu hakikatin ve hayatın ne olduğu sorusuna götürdüğünde ahlaki ve ruhsal yoksunluk hissiyle YDH'lerin vaatlerine rehin kılabilir.²⁶ Bu yaklaşım YDH'lerin negatif psikolojik değerlendirmeyle ele alınmasına bir örnek olarak düşünülebilir. Buna göre YDH'lerin yeni üyelerinin benzer süreçten geçtiği kabul edilir. Zira YDH'ler tarafından kabul edilen üyelerin kendilerini kırılğan hale getiren eğilimleri vardır. YDH'lerin liderleri bu yetişkin zaaflarını kullanır ve muhtemel üyeleri daha iyi ve daha mutlu bir hayat vaadiyle kandırır. Birey bir kez buna katıldı mı bu uygulamanın

21 Saliba, 2003, s.79; Köse, 2004, s.412.

22 Köse, 2004, s.412.

23 Saliba, 2003, s.79.

24 Stark & Bainbridge, 1885.

25 Dawson, 2014 b, s.218).

26 Saliba, 2003: 80.

esiri haline gelir (duygusal/fiziksel). Bu hareketin amaçları felsefi ve teolojik beklentileri doğrultusunda ağır bir doktrin sürecinden geçer. Yeni üyeler bir müddet barındırılır ve toplumdaki uzaklaştırılır. Yeni inancını özgürce seçmez, daha ziyade onun esiri olur. Çünkü yeni inanç siteminde devamlı güdülenirler, asla soru soramazlar, orada bulunmalarını sorgulayamazlar, gitmeyi ya da kalmayı kendileri seçemezler.²⁷

Yoksunluk teorisi, YDH'lere katılımı açıklamak için araştırma yapanları cezp etse de farklı kültür ve tarihi tecrübeye sahip bireylerin niçin üye olduklarını bir yönüyle izah etse de birkaç açıdan eksik olarak değerlendirilmektedir. Şöyle ki güven ve huzurun değişen şartlara rağmen geleneksel yapılarda olduğu ön kabulü ve bunlardan uzaklaşmanın mahrumiyet psikolojisiyle bir tercih olduğu düşüncesi eksik bir değerlendirme olarak görülmektedir. Bundan ayrı olarak, toplum üyeleri tarafından yoksun olduğu ve bu saikle YDH'lere yöneldiği düşünülen bir birey kendisini yoksun olarak hissetmeyebilir.²⁸ Mahrumiyetin merkeze oturtulmasına karşı çıkanlar onun en azından din değiştirmeyi hızlandıran sebeplerden biri olduğunu da kabul ederler.²⁹ Hatta bazı araştırmalar yoksunluk teorisine, bireylerin bazı YDH'lere katılımını açıklamada başvurulabileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin Hare Krishna Hareketi -hareketin üyelerinin zihinsel sağlık açısından toplum ortalamasından daha yüksek olmayan bir nitelikte oldukları tespit edilmiştir- üyeleri "reenkarnasyondan özgürlük" gibi inancı çağrıştıracak kavramlar kullanmamaktadırlar. Onlar daha ziyade, maddi arzularından kurtuluş, barış ve ahenk, ait olma hissi, anlam sezgisi gibi müphem psikolojik kavramlarla konuşmaktadırlar. Ayrıca anomi hissi, yaşamın anlamının olmadığı duygusu gibi varoluşsal yoksunluğun bazı formları grup katılımcıları için önemli olabileceği tespit edilmiştir.³⁰

1.2.2.Yabancılaşmış Birey

YDH'lere yaklaşımda değişken inandırıcılık derecelerine sahip birçok yöntem vardır. Dinin ve modernitenin her ikisinin doğasından dolayı tartışmalarda tanımlamaya ve kavramsallığa dayalı bir belirsizlik vardır. Pek çok analiz, insanların mânâ ve topluma dair yeni bünyeler aramakla karşılık verdiği kimi yabancılaşma, ümitsizlik ve sapma biçimleri üreten bazı aşırılık ve aykırılık arz eden modern kaymalara, bu belirsizlik üzerinden odaklanmayı teklif etmektedir.³¹ On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda kültürel alan entelektüel anlamda dinî inançlara yabancılaşmış ve kendini geleneğin kısıtlamalarına karşı tamamen özgür hissetmiştir. Tabii bununla birlikte, daha önce dinin verdiği cevaplara alternatif bulma görevini de üstlenmiştir.³²

Yabancılaşma kavramı, son zamanlarda literatürdeki satırlardan çıkarak, modern insanın teneffüs ettiği havadan, içinde yaşadığı mekâna kadar hemen her şeye soluk bir renk veren derinliğe ulaştı.³³ Sosyal ve politik memnuniyetsizlik olarak yabancılaşma, Modern Batı toplumunda, psikologlar ve sosyologlar tarafından yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Bunun nedeni yabancılaşmanın sosyolojik faktörleri, psikolojik hoşnutsuzluğu ve dinî bir bakış açısını içermesindedir.³⁴

Yabancılaşma kavramı Latince'de başkası ve yabancı anlamlarına gelen "alienus" kelimesinden türetilmiştir. Marx'ın inşa ettiği anlam alanından hareketle yabancılaşma,³⁵ kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına, içinde yaşadığı topluma, doğaya yabancılaşp, kendi öz faaliyetlerinin kontrolünün sona ermesini ifade etmektedir. Kavramın, günümüzde daha çok insanın kendisini, çevresindeki insanlarla ve eşya ile ilişkilerinden tamamen ayrı ve yabancı hissetmesi manasında kullanılması da bundan dolayıdır.³⁶

27 Saliba, 2014, s.84.

28 Saliba, 2003, s.80.

29 Köse, 2004, s.414; Köse, 2014a, s. 20.

30 Saliba, 2003, s.80-81.

31 Dawson, 2014, s.49.

32 Bell, 2014, s.234.

33 Karaca, 2014, s.33.

34 Saliba, 2003, s.81.

35 Slattey: 2012, s.126.

36 Schacht, 1970, s.1; Aron, 2007, s.166; Karaca, 2014, s.34; Cevizci, 1999, s.906.

“Etkisizlik”, “geri çekilme”, “ilgisizlik”, “apathy (duyarsızlık)”, “farksızlaşma”, “kararsızlık”, “kopukluk”, “normsuzluk (anomi)” ve “yalıtılmışlık”, “rol karışıklığı”, “yalnızlık” “umutsuzluk”, kavramları, yabancılaşma kavramıyla yakın ilişkili ve bazen eşanlamli olarak kullanılmaktadır. Aynı şekilde “nihilizm”, “hedonizm”, “militanlık”, “inkılapçılık” ve “yaratıcılık” kavramları da zaman zaman yabancılaşma kavramının muhtevasına dâhil edilmektedir”.³⁷

Yabancılaşma kavramına, farklı disiplinlerden değişik anlamlar yüklenmiştir. Ancak kavramın tanımındaki psikolojik tonun ağırlığı göze çarpmaktadır. Şöyle ki kavramla ilgili teklif edilen tanımların ortak noktası insanların kendi özünden, ürününden, kendi kimlik ve şahsiyetini oluşturan tarihi, sosyolojik, kültürel ayrıca tabii ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliği altına girmesi şeklinde olup temel vurgu insanın özüne yapılmaktadır. Yani yabancılaşma kavramı insanın bütünlüğünü kaybetmesi temelinde, birey ile onun dünyası arasındaki diyalektik ilişkinin bilinçte kaybolduğu bir süreç olarak ifade edilmektedir.³⁸

Berger bu durumu “birey ile onun dünyası arasındaki diyalektik ilişkinin bilinçte kaybolduğu bir süreç, ayrıca toplumsal dünyanın insanî (canlı) nesneliliğinin, bilinçte tabiatın gayri-insanî (ölü) nesneliliği haline dönüştürüldüğü bir aşırı-uzamli (overextension) nesnelleşme süreci” olarak tanımlamaktadır.³⁹ Bireyin kendisine, diğer insanlara ve dünyaya yabancılaşması olarak da tanımlanan⁴⁰ bu kavram daha kapsayıcı bir şekilde üç temel anlam alanına atıfla tasnif edilebilir: Bunlardan birincisi, insanın biyolojik ve psikik yapısal özelliklerine (fitrat) yabancılaşmasını ifade eden bireysel yabancılaşma, diğeri ise kişinin diğer insanları ikiyüzlü, bencil ve ilgisiz, sosyal düzeni de baskıcı bir şekilde algıladığı durumlara referansta bulunan bir sendrom olarak tanımlanan sosyal yabancılaşmadır. Dinî hayatta meydana gelen, ana modelden ve merkezden sapmaları ve dinin insan üzerindeki etki ve fonksiyonlarındaki zayıflamayı ifade etmek üzere kullandığımız dinsel yabancılaşma kavramı da yabancılaşma kavramına yüklenen diğeri bir anlam oluşturmaktadır.⁴¹

“Dinsel yabancılaşma” kavramı, insanın fitratından başlayarak, Tanrı-insan ilişkisinin kurulamaması, zayıflaması, kopması, bu ilişkinin üzerine kurulduğu değerlerin dejenere olması ve dinsel sembol ve kurumların fonksiyonlarını icra edememesi şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda Tanrı-insan ilişkisinin kurulamaması (dine ilgisiz veya karşı olmak) “dine yabancılaşma” olarak isimlendirilebilir. Nitekim birçok insanî güdünün dinî hayatı yönetmesiyle dinin gerçek özünün bozulması ve bu şekilde topluma lanse edilmesinin muhtemel mühtedileri dinden uzaklaştırması, dinsel yabancılaşmanın “dine yabancılaşma” olarak nitelendirilebilecek boyutunu oluşturmaktadır. Bunun sonucu ise, genellikle dinsel bir inanca sahip olmama, faydacı, tutarsız, dış güdümlü bir dinî yönelim içerisinde saplantılı ve dogmatik bir dindarlık olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre dinî olarak gerçekte ihtiyaç duyulan şeyler yerine, yapay gereksinimler ikame edilmesi, diğeri şeylerde olduğu gibi dinde de yabancılaşma meydana getirmektedir.⁴²

Saliba'ya göre modern toplumlarda yabancılaşma “çok güçlü, oldukça yaygın ve gerçekten de belirleyici bir trend”e dönüşmektedir. Bu bağlamda, güçlü bir dini geçmişe sahip geleneksel ailelerin ergenleri, din tercihi konusunda düşünme seçeneği sunan aile ortamında büyüyen gençlerden daha fazla yabancılaşma duygusunu yaşadıkları söylenebilir. Bu noktada, ergenler arasındaki yabancılaşmanın etnik ve genlerden daha ziyade dini faktörlerden etkilendiğini ifade etmek daha doğrudur. Ayrıca ergenlerin yabancılaşmaya çok eğilimli oldukları görülmekte; bu da YDH'ler tarafından cezbedilenlerin niçin daha çok genç yetişkinler olduğunu açıklayabilmektedir.⁴³

37 Karaca, 2014, s.34; Budak, 2003, s.813; Kirman, 2011, s.346.

38 Karaca, 2014, s.37; Cevizci, 1999, s.906; Sezen, 2002, s.93; Ünal, 2011, s.165.

39 Berger, 2011, s.169.

40 Saliba, 2003, s.81

41 Karaca, 2014, s.39; Berger, 2011, s.170-172.

42 Karaca, 2014, s.109.

43 Saliba, 2003, s.81.

Gençlik, bu dönemde “dünyaya yabancılaşma” duygusuyla “her şeyi yapabilecek denli güçlü olma” duyguları arasında gelip gider. Gençliğe yabancılaşma, dünyayı gerçek dışı bir yermişçesine algılama, soyutlanma ve insan ilişkilerinden kopma biçiminde tecrübe olarak yansıyabilir. Yabancılaşmanın en yoğun yaşandığı dönem de gençlik dönemidir. Bu duygu, kısmen genç insanın dünyadan ve diğer kuşaklardan gerçekten kopuk olmasından, kısmen de benliğiyle dış dünya arasındaki uyumsuzlukları yaşayış biçiminden kaynaklanabilir.⁴⁴

Yabancılaşma, tanımında aktarıldığı üzere temelde tuhaf ve tekbaşınalığa götüren bir tecrübedir. O bireyin, kendisini ne yakınlarına, ailesine ve toplumuna ait hissetmesini; ne de onlara karşı sıcak bir iletişim içerisinde olmasını sağlar. Düşük öz-saygı, birincil ilişkilerin eksikliği, kişisel hatalar ve memnuniyetsizlikler bireyi yabancılaşmaya yakınlaştıran temel unsurlardır. Satanist kültürler, şiddet eğilimli sokak grupları, Neo-Nazi ırkçı hareketler, terörist organizasyonlar ve geylek gibi marjinal gruplar, *yabancılaşmış bireylerin cenneti* olarak ifade edilmektedir.⁴⁵

YDH'lere katılan kişiler uyumsuzluğu içeren başarısız sosyalleşme sürecinden geçmiş bireyler olarak karakterize edilir. Zira marjinal gruplar tarafından cezbedilen ergenlerin sosyalleşmesi pürüzsüz olmaktan uzaktır. Bu durum ilgili bireylerin doğumdan başlayan süreçle iletişimsiz ve çatışmacı bir aile ortamında büyümelerinden kaynakla bildiği gibi başarısız bir eğitim hayatından, ailenin dini pratiklerine karşı ergenin gösterdiği hoş olmayan deneyimlerden de kaynaklanabilir. Bu hoş karşılanmayan şartların varlığı genç yetişkinleri ailelerine, dinlerine ve toplumlarına karşı yabancılaşmış ve hayal kırıklığına uğramış bireylere dönüştürebilir. YDH'ye katılım bağlamında yabancılaşma teorisi, aslında kişinin bu tercih öncesinde ailevi, bireysel, toplumsal ve dinsel bazı sorunlar yaşadığını da göstermektedir. Çünkü yabancılaşmanın YDH'lere sürüklediği genç, neticede belirtilen sorunlarını ne aile ortamında tartışabilip çözebilmiş ne de toplumsal kabulü sağlayacak bir karşılık bulabilmiştir.⁴⁶

Yabancılaşma bağlamında, YDH'lere üye olma sebepleri düşünüldüğünde, bireyin bu hareketleri tercihte yabancılaşmanın “bireysel, sosyal ve dinsel” boyutlarının her birisinin katılımcı adaylar için farklı düzeyde ve zaman dilimlerinde hissedildiği söylenebilir. Çünkü bireyi bu aşamaya getiren, bireysel özellikleri, grup iletişim/sizliği veya dinle olan ilişki niteliği olabilir. Saliba'nın bu bağlamda özellikle aile ilişkilerine işaret etmesi dolayısıyla da yabancılaşmayı YDH'ye katılımın olumsuz faktörlerinden biri olarak ifade etmesi şu çıkarımlara götürmektedir: Genelde kabul edildiği üzere yabancılaşmanın olumsuz bir tecrübe; buradan hareketle YDH'lere katılım da aslında bu belirsizlik içerisinde çokta tutarlı olmayan bir tercih olduğudur. Dinsel yabancılaşma bağlamında ise YDH'lerin tercih edilmesinde bireyin din ile olan ilişki niteliğinin önemli olduğu düşünülebilir. Zira bireyin, doğuştan ait bulunduğu dinin kendisini tatmin etme niteliğinde olmaması kendisini dinsel bir yabancılaştırmaya götürmektedir. Bu aşamadan sonra benimsediği yeni dini veya YDH'nin ise kendisine bir aidiyet ve anlam alanı sunması onu dinsel yabancılaştırmadan alıkoyabilir ya da insan tecrübesinin her yeni ile karmaşık bir ilişki kurma potansiyeli onu yeni yabancılaşmalara veya yalnızlıklara taşıyabilir.

Betimlenmeye çalışıldığı gibi yabancılaşma teorisiyle durumun açıklanması Yeni Dini Hareketlerin ortaya çıkışının yegâne önemi, ***'onların modern toplumun bazı kesimlerinde modernitenin zorlamalarının, insanın tolerans sınırına ulaştığının bir işareti ve devamında rahatlatma ve hafifleme arzusunun simgesel değerleri olmalarıdır'*** noktasına getirmektedir. Ayrıca, gerçekten bu zorluklardan kurtulmanın kurumsal veya yerleşik alandan başka yerlerden gelmesi gerektiği ima edilmektedir. Fakat Yeni Dini Hareketler, sadece yaygın bir sosyal rahatsızlığın belirtileri olarak da düşünülse bu niteliğiyle de olsa bir gösterge olmaları açısından önemlidir.⁴⁷

1.2.3.Dine Eğilimli Birey

44 Geçtan, 1989, s.96.

45 Saliba, 2003, s.81.

46 Saliba, 2003, s.83.

47 Dawson, 2014, s.53.

İnsan ruhunun derinliklerinde onu dine yönelten bir takım içsel faktörler vardır. İnsan-din ilişkisinin farkına varıldığı ilk zamanlardan itibaren bu ilişkinin kaynağını, boyutlarını ve sonuçlarını ele alıp yorumlayan pek çok açıklama biçimi ortaya konulmuştur.⁴⁸ İyi bir dünyada yaşadığını düşünenler bu dünyayı aynen korumak, hayal kırıklığına uğramış kişilerse bu dünyayı temelden değiştirmek isterler.⁴⁹ Bell, on yedinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyılın sonuna kadar devam eden süreci kutsala karşı büyük saygısızlık dönemi şeklinde tanımlamaktadır. Bu dönemde ahlaki alanda ve bireyin varoluşsal sorunlarla ilişkisinde önemli bir değişim olduğunu ve bu değişimin insanlara kendi dünyalarına ilişkin tutarlı fikirler sunan dini cevaplara sahip ve onların kültürel temellerini sarsan bir değişim olduğunu belirtir.⁵⁰ Yine Bell'e göre kutsal karşıtlığı (profanation) arz eden bu döneme damgasını vuran üç eğilim vardı:

Gerek ekonomik ve gerekse siyasal alanda çok keskin bir **bireycilik** fikri ortaya çıkmış ve kişiye sonsuz özgürlük hissi veren bir rüzgâr esmeye başlamıştı.

Dinin yerini, bireye kendini ifade etme imkânı sağlayan müzik, resim, şiir, edebiyat gibi sanat alanları almaya başlamıştı.

*Ahirete yönelik korkular azalmış, cennet-cehennem inancı zayıflamıştı.*⁵¹ Bu dönemde Batıda geleneksel dinlerin büyüünden sıyrılmaya yol açan ve insanlara tatmin vaat eden beş cevap biçimi ortaya çıkmıştır. Batının sırayla tükettiği cevaplardan son aşamada aktarılacak olgunun hâlihazırda tecrübe edildiği söylenebilir. Bunlar: Estetikçilik, politik dinler, rasyonalizm, varoluşçuluk ve sivil dinler.⁵² **Gelişmiş dünyada ferdin tek başına bırakılmasındaki artış ve az gelişmiş birçok milletteki eğitim eksikliği, pek çok bireyi, topluluk özlemlerini doyurmayı vaat eden grupları kabul etmeye sevk etmektedir.**⁵³ Zira insanlık her türlü sınır, statüko, sistem, farklılık, kesinlik, tabu, rol, cins ve sınıf tasniflerinin aşıldığı, her an her şeyin yaşanabileceği, ihtimal ve tercihlerin arttığı bir süreci yaşamaktadır. Birbirleriyle çelişen farklı dünya görüşleri aynı zamanda birbirleriyle de yarışmaktadır. **Pek çok insan artık dini bir ihtiyaç değil, bir tercih konusu olarak algılamaktadır;** inanacaksa bile hangi Tanrı'yı seçeceğine kendisi karar vermektedir.⁵⁴

Davie'nin ifadesiyle Batı'da dine karşı olan tutumu "**yükümlülük anlayışından tercih anlayışına** geçiş olarak tanımlayabiliriz. Çünkü eskiden yapılması zorunlu görülen şeyler şimdilerde kişisel bir tercih meselesi haline gelmiştir. Artık insanlar şöyle düşünüyor: Kiliseye gidiyorum (veya herhangi bir organizasyona katılıyorum), çünkü bunu ben istiyorum. Böyle yaparak özel bir ihtiyacımı karşılıyorum. Gittiğim yer, bana istediğim şeyleri sağladığı sürece oraya bağlılığım devam edecek. Ama istediğim zaman da gitmekten vazgeçebilirim. Herhangi bir zorunluluğum yok; **tercih benim!**"⁵⁵

Küreselleşme sürecinde öne çıkarılan batılı bireyin aktarılan süreçle sahip olduğu din anlayışı, 'dini çoğulculuk' gibi gözükmemektedir. Dini çoğulculuk, kısaca, bütün dinleri, özellikle de yaşayan büyük dinleri, Tanrı'ya eşit seviyede ulaştıran yollar olarak kabul eden görüşün adı olup; hakikat değeri açısından dinler arasında ayırım yapmayı reddeder. Dini çoğulcu için, Tanrı'ya ulaştıran pek çok dini yol vardır. Böylece, çok kültürlülük, görecelilik ve postmodernizm gibi kavramlarla ifade edilen günümüzün hâkim anlayışıyla da uyum içinde olan dini çoğulculuk; bir anlamda, çeşitli dinlerin hakikat iddialarında bulunmaları sorununu, "demokrasi" vasıtasıyla çözüme kavuşturmayı denemektedir.⁵⁶

Dine eğilimli olma faktörü, bireyin kişilik yapısına, dinin bireyde karşılık bulduğu anlam alanına ve genelde toplumun özelde de bireyin dinî olana karşı tepkisine/çoğulculuk anlayışına atıfta bulunmaktadır. Sekülerleşme bağlamında mevzu edilen çoğulculuk ve

48 Bahadır: 2002, s.139.

49 Hoffer, 1995, s.33.

50 Bell, 2014, s.233.

51 Bell, 2014, s.234.

52 Bell, 2014, s.234.

53 Sellers, 2006, s.226.

54 Baloğlu, 2014, s.285.

55 Davie, 2014, s.207.

56 Aydın, 2001, s.291; Kılıç, 2004, s.374.

özelleşme kavramları bireyin tercihlerini etkilemektedir. Bu kavramlar bağlamında bakıldığında, din sosyal bir zorunluluk olmaktan çıkmakta ve özel bir seçim haline gelmektedir. Çoğulculuk bir açıdan kurumsal farklılaşma, sübjektif ilişki, diğer açıdan da çok sayıda dünya görüşünün kültürel teklifinin imkânını sunar. Bu aşamada birey, anomiden kaçınmak için varlığının kendisine anlamlı gelen bir yorumunu seçme ve inşa etme eğiliminde olur.⁵⁷

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış özelliklerinin bütünü olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız, sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel özelliklerimiz, karakter ve değerlerimiz, inançlarımız, tutumlarımız, görüşlerimiz vb. tüm özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur.⁵⁸ Kişilik yapısı bağlamında bakıldığında, Yeni Dinî Hareketlere katılımı araştıran bireylerin diğer bir psikolojik özelliğinin, bu kişilerin dindarlığa ve felsefi konulara meraklı olmalarıdır.

Entelektüel bir arayış veya dinî bir yönelim bireyi ideoloji gibi olgusal alanlara yönlendirebilir. Fakat İdeoloji, bir kişinin yeni bir dine yönelmesi için ilk cezp edici faktör olmayabilir. Pek çok genç yaşamlarının farklı dönüm noktalarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme imkânı sağlayan toplumunun inançlarına ait olmaya ve bunları bir inanç olarak benimsemeye -ebeveynlerinden daha dindar bir eğilimle- yönelme ihtiyacı hissedebilir. Nitekim YDH'ler bu arayışı ideolojik bir formatla karşılamaya çalışmaktadırlar. YDH'lere katılan kişiler, "dünyayı kurtarma" arzusuyla motive edilmektedir. Kadın veya erkek üyeler, dünyanın kurtarılma ihtiyacı içerisinde olduğunu düşünür ve dünyanın felaketlerden kurtarılması için bazı şeyler yapılmasını gerekli görür. "Ütopyacılık veya Binyılcılık" bu bireylerin kendilerini ifade ettikleri iki temel yoldur. "Milenyumun veya Altın Çağ"ın geleceği ve pek yakında vaki olacak felaketin gerçekleşeceği iddiası, uzun zamandır, pek çok peygamber (!), dinî lider, medyum ve astrolog tarafından iddia edilmektedir. Belirtilen nitelikteki dinî motivasyonların ve ilham verici ilgilerin ve duygusal endişe yüklemelerin sağlıklı olup olmadıkları; coşku, telaş ve kötü talihe/ölüme gösterilen tepkilerin ciddi zihinsel ve psikolojik zayıflıklara sebep olup olamayacağı şüphelidir.⁵⁹ Hepimiz gezegende farklılıklardan oluşan tek bir insan topluluğu olarak yaşama durumundayız. Bu ortam çocuklara ve gençlere, güvenle demir atıp kabulleneceği bir inanca sahip olmadan seçenekler sunmaktadır. Kendi inancı hakkında çok az şey bilmesi, savunduğu konunun uzmanı olmayışı, alternatif yaşam biçimlerine ve ruhsallığa davet eden aşırı heveskâr din tebliğcileriyle karşılaşması yine bu şartların oluşmasının neticesidir.⁶⁰

Sunulan bu kültürel şartlar neticesinde pek çok genç ve yaşlı insanın kendilerini dini açıdan güvensiz ve akli karışık olarak görmeleri şaşırtıcı değildi. Din, ahlaki bir davranış biçimi ve yaşamın anlamı hakkındaki insanların ısrarlı sorularına kesin ve belli cevaplar sunmaktaydı. Batı kültüründe eğitilmiş biri -ebeveyni kiliseye düzenli devam eden dindar bir birey olsa dahi- dine karşı oldukça olumsuz yetişebilmekte. Şöyle ki genç yetişkin kariyerine başladığı dönemlerde ebeveyninin dinine kendini adayan bir birey olması oldukça zordur. O bu dönemde kendi inancını geliştirmeye ve onu pratiğe aktarmaya, kendi inisiyatifi ile sınırlandırmaya çalışır.⁶¹ Özellikle zayıf aile bağlarının olduğu ortamlardaki kişilerin dine daha çok eğilim gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, dul kadınlar, bekârlar, çocuksuz evli kadınların, kilise konusunda diğerlerinden daha aktif oluşları, bu teoriyi destekleyen bir örnektir. Dini aktivitelerin sosyal yoksunluktan kaynaklandığını öne süren açıklamalar, bir gruba bağlanma davranışları konusunda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir.⁶²

Yeni dinî hareketlerin ve dinselleşme eğilimlerinin karakteristiğine bakıldığında, geleneksel oluşumların aksine bunların heterojen bir yapıyı onayladıkları ve heterojen oluşumlar oldukları ifade edilebilir. Özellikle Yeni Dinî Hareketler örneğinde ele alırsak, bu hareketlerin

57 Rııs, 2006, s.202.

58 Senemoğlu, 2005, s.72.

59 Saliba, 2003, s.84.

60 Saliba, 2003, s.84; Sambur, 2010, s.27.

61 Saliba, 2003: 85.

62 Argyle M. &: 2004, s.262.

senkretik yapısıyla olduğu kadar, katılımcıların çeşitliliğiyle de ilişkili bir durumdur bu. Öte yandan, Yeni Dini Hareketlerin bir bölümünde ve gündelik yaşamın dinsel hareketler şeklinde cisimleşmiş kutsala gönderme yapan ayrıntılarında gözlemlenebilen paganist öğeler, modern insanın ritüel yaratma eğilimlerinde saptanabilir. Bunalımlı modern bireyin bayram, maç, konser gibi toplantılarda bir araya gelip kimi zaman aşkın bir duruma geçişi, bir kutsallık bilincinin paylaşılmasının bir sonucudur. Özdeşleşme, taklit gibi dinamiklerin ayinsel bir zeminde dışavurumsal bir araç olarak ortaya çıktığı pagan ritüellerini çağrıştıran dinamikler, sekülerizmin keskin sınırlarına hapsolme çıkmazını ortadan kaldırdığı gibi, tek tanrılı dinlerin düalist ve ahlak merkezli yapısına karşıt olarak, bireye bir olanaklar evreni sunmaktadır.⁶³

1.2.4. Kimlik Arayışında Birey

Doğumundan ölümüne kadar her birey tabii ya da sözleşmeye dayalı pek çok gruba üye olarak hayatını devam ettirir. Ayrıca o, sosyal kimliğinden kaynaklanan bir duygu ve düşünceyle kendisini kuşatan sosyal çevreyi çeşitli kategorilere bölerek, onları olumlu ya da olumsuz bir takım tasnif edici algılamalarla içselleştirmeye çalışır. Bu durum bireyin mensup olduğu veya olmadığı dinî gruplara yönelik algı ve değerlendirmelerde de kendisini hissettirir.⁶⁴ Bir harekete katılan kişilerden birçoğunun, bu harekete kendi hayat koşullarında meydana gelecek ani ve büyük bir değişiklik ihtimalinin çekiciliğiyle katıldığı kabul edilen bir durumdur. Geniş çaplı ve çabuk bir değişikliğin gerçekleşmesi için yoğun bir çaba veya heyecana elbetteki ihtiyaç vardır.⁶⁵

En yalın anlamı ile bir kişisel veya toplumsal varlığın kendi kendini bir şeyle özdeşleştirmek suretiyle algılayıp tanımlamasını ifade eden 'kimlik' ya da 'özdeşlik' (identity); fert açısından bakıldığında, belli bir toplumsal ortamda veya bir sosyal grup içerisinde kişinin ayırt edici çeşitli özellikleri ve özü itibarıyla tanınmasını anlatırken, toplumsal bakımdan bir sosyal grubun veya toplumun kendi öz varlığının ötekenden ayrılışını simgelemektedir. Bu bakımdan da 'bireysel kimlik', 'şahsî kimlik', 'grup kimliği', 'toplumsal kimlik veya 'kültürel kimlik'... gibi kimlik türlerini, bir ölçüde farklı kategoriler şeklinde birbirinden ayırt etmek gerekmektedir. Buna göre bireysel kimlik, kişiyi başkalarından ayırmak üzere kurumlarca verilmiş bulunan, çoğu zaman 'resmî' bir özellik taşıyan hüviyeti ifade ederken, şahsî kimlik kişinin başkalarıyla ilişkilerinin psiko-sosyal yönünü yansıtmaktadır. Grup, toplum, millet ve kültür açısından kimliklerde ise, o grubu, toplumu, milleti yahut kültür varlığını oluşturan fertlerin müşterek varlıkta özdeşleşmeleri, ortak ülkü ve simgelerde birleşmeleri ve kolektif tasa ve kıvançları paylaşmaları söz konusu olmaktadır.⁶⁶

Kimlik arayışında olan genç, toplumdaki rolünü, yerini, idealini ve amacını bulmaya koyulur. "Ben kimim?", "ben neyim?" "Neye nasıl inanmalıyım?" ya da "biz kimiz", "bizler hangi kültürel millete ya da inanç grubuna mensubuz" sorularını soran genç, bu sorulara verdiği cevaplarla kimliğini oluşturacak şu özellikleri edinir: Bağımsızlık arzusu ve kendi başına karar verebilme. Hayat felsefesine, bir takım inanç ve değerlere sahip olma. Sosyal statü, mesleki rol ve gelecek hakkındaki beklentileri belirleme. Cinsel kimliğini kazanma.⁶⁷

Ergenlik çağındaki genç, bu dönemin kendine özgü çözüme kavuşturması gereken sorunlarıyla karşılaşır. Ergende olduğu gibi, ana-babanın da yeni uyum düzenlemelerini gerekli kılan bu zor dönemin özellikleri, her biri aynı oranda önemli olan dört ayrı grupta ele alınmaktadır: Bu aşamada çözülmesi gereken en önemli sorunlarından biri, bilinçdışıdaki ana-baba kavramlarında yapılmak zorunda olunan değişikliktir. Her şeyi bilen ana-baba algısına karşı kurgulanmak zorunda olunan yeni durum anksiyete ve güvensizlik duygusuna sebep olabilir. Ana-babanın güçlü imgesini yıkmaya yönelik çabalar gençleri onların yerine geçecek başka kişilere yönlendirebilir. Sürecin sonunda ana-babanın gencin gözünde geçici olarak değerini yitirme durumu onu yalancı önderlerin güç gösterilerine sürükleyebilir (Gençtan, 1989, s.92). Bu durumu pekiştiren diğer bir husus ise ebeveyn ile

63 Mirza, 2014, s.17-18.

64 Yapıcı, 2004, s.1.

65 Hoffer, 1995, s.29.

66 Günay, 2001, s.377-378; Coşkun, 2003, s.6.

67 Kula, 2001, s.45-47; Yapıcı, 2003, s. 212.

genç birey arasındaki çatışmalardır. Zira bu çatışmalar gençlerin, babalarının -seküler veya kutsal ne olursa olsun olsun- inancını terk etmelerinde bir gerekçe olarak gençler tarafından öne sürülmekte ve din değiştirme bağlamında konuyu işleyen uzmanlar tarafından da kabul görmektedir.⁶⁸

Ergenin önemli çabalarından biri de toplumun onayladığı değerlere uygun varsayımlar geliştirebilmektir. Fakat hızla değişen yaşamın geçerli değerlerine ulaşabilmek pek kolay olmamak ve başarıyla atlatılamayan kimlik bunalımı bireyde, toplum içindeki rolüne ilişkin bir şaşkınlık oluşturmaktadır. Cinsel kimliğin, bireyin ve toplumun beklentilerini dengeleyecek nitelikte kurgulanması yine bu dönemde aşılması gereken problemlerdendir. Gençlerin çözmek zorunda oldukları diğer bir sorun, öğrenimine ve gelecekteki statüsüne ilişkin kalıcı bir seçim yapma zorunluluğudur.⁶⁹

Kimlik krizinin bireyler üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu tip bir kriz ebeveyn otoritesine karşı çıkma ile ilgili bir krizdir. Kimlik krizi, bireyin yüzleşeceği kararları almada yetersiz olma durumu olarak ifade edilir. Bu durum ciddi ve ağır bir kimlik yayılması/parçalanması tecrübesini yaşatır. Karar verememe, karmaşaya, kalabalıklarda kimlik kaybına sebep olur. Ayrıca düşük iletişim ve çalışmada zorluğu, izolasyona eğilimli tatmin olunamayan ilişki niteliğini içerir. Bu bağlamda kimlik yayılması kendisini negatif kimlikle ifade eden bir durum olduğu da belirtilmelidir. Aktarılan bilgiler neticesinde herhangi bir kimse “tehlikeli ve istenilmeyen” gruplar olarak düşünülen YDH'lere katılımı patolojik ve ancak terapi ile tedavi edilebilecek bir durumla direkt ilişkilendirebilir.⁷⁰ Kaçınılmaz gibi görünen bir durum olmakla birlikte; farklı yaklaşımların da olması gerektiğini düşündüren bir durumdur bu algı.

Dini ve etik açıdan güvenli olmayan bir dünyada yetiştirilen pek çok genç, kimlik duygusunun kaybını, tarihi devamlılığa sahip normal duyguların eksikliğini tecrübe edebilmektedir. Onlar yaşama yönelik alışkanlıklarını durmadan değiştirip dönüştürebilmekteler. Oldukça kısa dönemde kimliklerinin dramatik olarak değiştiğini açığa vuran pek çok farklı tecrübeleri deneyebilmekteler. Bell'e göre yükselişte olan **YDH'lerin en önemli özelliği, geçmişe dönmeleri; geleneğin, yani geçmişle bugünü birbirine bağlamanın peşinde olmalarıdır. Bu bağ ölüyle diriyi, hatta doğacak olanı buluşturan ve kişinin bugününe anlam veren bir bağıdır. Bu bağla birlikte kişi modernitenin kendisine yüklediği karmaşık kişilik yapısından kurtulur ve geçmişiyse, gerçek belleğiyle bütünleşir.**⁷¹

Dawson'a göre modernite ve geleneksel sosyal düzenin ölümü genelde toplumun kurumsallaşmasının yükselişiyle aynılaştırılır. Kitle bürokrasileri modern sosyal hayatın “kamusal” alanında, ticaret, hükümet, yasa, eğitim, sağlık ve hatta din alanlarında dönemin düzenidirler. Fakat paradoksal olarak hayatın mahrem alanında insanların hayatlarının duygusal olarak en önemli tarafları kurumsallaşmanın yapısal bozumuyla karşı karşıyadır. Arttırılmış kişisel otonomi adına evlilik, çocuk büyüme, cinsellik, cinsiyet rolleri ve ilişkileri, tüketim, meslek ve maneviyatın hepsi, tercih etme meseleleri haline gelmektedir. Fakat birçok insan için tercihler hayret verici hale dönüşmektedir. Özellikle insanların hayatlarındaki diğer bütün beğenileri, daha kişiliksiz, katı, resmi ve işlevsel bir rasyonelliğin emirlerine maruz kaldığında ümitsizlik ve belirsizlik, salıverilmiş yeni özgürlüğün sözde ürünleri haline gelirler. Bu modern hayatın vaziyetidir: Gitgide insanlar, ilgisiz bir toplumun karşısında özel tercihlere dayalı bir silsile sayesinde kendi kimliklerini biçimlendirmelidirler. Fakat yaratılmış kimlikler, doğal olarak dengesiz/değişken ve huzurdan çok bir kaygı kaynağıdır. Çünkü biz kolayca anlaşılmayan tercihlerin süregiden çeşitliliğiyle çevrenmiş görünürüz.⁷²

Saliba'ya göre ise, silik ve belirsiz kimlik deneyimlerinin sebebi **batı kültürünün bireyi bir şahsiyet olarak değil; kimlik numarasından ibaret değersiz bir varlık olarak**

68 Hood, Hill, & Spilka, 2009, s.274.

69 Gençtan, 1989, s.92-93.

70 Saliba, 2003, s.87.

71 Bell, 2014, s.239.

72 Dawson, 2014, s.52.

görmesidir. Buna karşın dinler, bireyin kişilik yapısını destekleseler de farkında olmadan kişiliksizleştirme süreçlerine de sebep olabilmektedirler. Onlar sadece mensuplarının bireysel ihtiyaçlarını koruyup kollamada değil inanç-paylaşım alanlarında da başarısız olabilmişlerdir. Geleneksel kiliseler, üyelerinin bireysel memnuniyetinden ziyade belirlenmiş davranış kalıplarının ve statik kuralların yerine getirilmesini ısrarla istemektedirler. Belirtilen vurgular kimlik duygusu üzerine negatif etkilerde bulunmuş yabacılaşmaya taşıyan bu süreçle birlikte birey “gerçek” ve “derin” kişiliğinden uzaklaşmıştır.⁷³

Batı toplumunun kültürel değişim ve kimlik problemlerini inceleyen Baumeister’e göre toplum, eskiden olduğu gibi, gençlerin hayatlarına rehberlik edecek ve hayatı şekillendirecek bir ideolojik alan oluşturamamaktadır.⁷⁴ Bu durum din değiştirenlerin topluluklarıyla bütünleşmemelerine, yani sağlıklı bir sosyalleşme sürecinden geçmemelerine neden olmuştur. Bu sebeple bir başka dine geçmeleri ve bu yeni dinin mensuplarıyla bütünleşme sağlamaları kolaylaşmaktadır. Böylece din değiştirenler kendilerini toplumlarından ayıran bir dünya görüşü ile yeni davranış biçimlerine sahip olmuşlardır.⁷⁵

Yeni dinlere katılan bireyler mazoşistik, spiritüel saldırganlık, otoriteye boyun eğme gibi ayrıca “diğer insanlardan fiziksel ve duygusal doyumunu istemeyi veya almayı reddetme”, “cinsel ihtiyacını veya toplumsal iletişim ihtiyacını karşılamada başarısız olma” ve depresyon gibi bazı problemlerle baş edebilmede yetersizlik göstermektedirler.⁷⁶ Pek çok yeni din bireyleri zihinsel huzur, manevî olgunlaşma, tatminkâr deneyimler ve maddi başarılarla cezpt etmektedir. Böyle yaparak onlar kişisel gelişime ve bireyin en yüksek ferdi değerine ilgilerini yoğunlaştırmaktadırlar. Bu durum özellikle yarı dini karşılaşım gruplarında, The Forum (daha önce Erhard Seminar Training [EST] olarak bilinen) ve Scientology gibi kişisel gelişim hareketlerinde özellikle görülür. Burada temel odaklanılan nokta kişisel kabiliyetler, maneviyat, özgürlük ve kimlik duygusu gibi bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bireysel ihtiyaçlarıdır. Bazı yeni dinler, bir kimlik krizi ile rahatsız olmuş kişilere biraz rahatlama sağladıkları iddia etmektedirler.⁷⁷

Kendisini gerçek ya da gerçekdışı tehditlerle karşı karşıya bulan, en azından bu tehditleri gerçeklik perspektifinden algılayan, benlik algısına yönelik bir muğlaklık yaşayan, rekabete dayalı bir şekilde kimliğine yönelik geliştirdiği projeler sonucu kendisini performans ustası olarak bulan modern insanın giderek nihilistlik bir içeriğe sahip olması kısmen kaçınılmaz gibi görünmektedir. “Ben kimim” ya da “neden” gibi sorular, kendisini tanımlamaya çalışan bireyin soruları olduğu kadar, herhangi bir dinin de ortaya attığı ve aynı zamanda çeşitli cevaplar önerdiği sorular olacaktır. Öte yandan, yine modernitenin bireyin kabulü ile ilgili olarak şart koştuğu onaylanma, olumlanma, kabul görme, beğenilme, sevilme gibi, bireyin benlik algısını şekillendiren ve onu içinde yaşadığı dünyaya ait hissettiren unsurların ancak güçlü bir rekabet duygusunu pompalaması ve her an bireyin benliğinden çekilip alınma olasılığının başka arayışlara yol açması beklenmelidir. Ancak bu arayışların da eninde sonunda bir başarı hikâyesine dönüşmesi, modernitenin ikliminin hâkimiyetinin anlaşılması açısından anlamlıdır.⁷⁸

Modern bireye ve modern bireyin benlik tasarımına, ayrıca kutsala yönelik arayışında, “ben” odaklı olmak vardır. Ben algısına yönelik vurgunun altında, postmodernite ile birlikte kendisine hareket alanı bulan kapitalizmin sunduğu değerler sistemi yatmaktadır. Başarı odaklı, dolayısıyla rekabete açık insan, kaçınılmaz olarak “beni” vurgulayan bir benlik algısı inşa etmekte ve değerler sisteminin değişkenliği dolayısıyla bu algıyı yeniden inşa eder hale gelmektedir. Kendisinin belirlediği tarzdaki ben-odaklı bir dünya üretiminden de keyif almaktadır. Ben-odaklılık durumu, bireyin kendisi için seçtiği gerçekliği çekip çıkarma ve kendisini gerçekliğin bütünselliğinden ayırma şeklinde tezahür ettiği için, içinde patolojik bir yan da barındırmaktadır⁷⁹ Psikanalitik yaklaşım, kutsal ve buna denk gelebilecek dinsel

73 Saliba, 2003, s.87.

74 Baumeister, 1986, s.114.

75 Köse, 2014, s.131.

76 Saliba, 2003, s.88.

77 Saliba, 2003, s.88.

78 Mirza, 2014, s.52-53.

79 Funk, 2013, s.55; Mirza, 2014, s.51.

olanın bireyin bilinçaltında olup bitenlerin, daha doğrusu bilinçaltına itelediklerinin kaçınılmaz bir şekilde dışavurumundan kaynaklandığını savunmaktadır. Buna göre, yüce olan, bastırılanın yorumlanmasından ziyade, bastırmanın yorumlanması şeklindeki etkiyi ortaya koyan bir durumu açığa çıkarır. Bu denkleme göre kutsalla kurulan ilişki, bireyin kendisiyle kurduğu, aslında hiçbir zaman hayal ettiği gibi somutlaştırılmayacağı bir ilişki biçimi olarak yorumlanabilir. Bireyin kendisi ile ilişki kurma girişimi, tam olarak tanımlayamadığı ve adlandıramadığı parçalarını girişimsel bir çabayla bulup çıkarması ve kendisini bir bütüne dönüştürme niyetinin, en azından evrensel bir çaba olduğunu ve bu bağlam üzerinden kutsallığın da aynı evrensel özden beslendiğini dile getirebilir.⁸⁰

1.2.5. Krizde olan Birey ve Anlam Arayışı

En genel anlamıyla hayat, bir zıtlıklar yumağıdır. Bir taraftan varoluşsal engellemeye ve dolayısıyla anlamsızlık duygusuna yol açacak yapıcı ve dramatik durumları besleyen hayat, diğer taraftan en olumlu tecrübelerle yol açacak eşsiz imkân ve fırsatlarla doludur. İnsan hayatını konu edinen tüm disiplinler, varlığı anlamlandırma çabasının ve hakikat arayışının insanla var olduğunu belirtmektedir. Bu eğilim, insan varoluşunun ayrılmaz bir yönünü oluşturur ve hayatın çift kutuplu yapısında geliştirici etkilere açık olmayı; imkânlarından mümkün olduğunca yararlanmayı ve ortaya çıkan engeller karşısında olumlu bir mücadele sergilemeyi ifade eder.⁸¹ İnsanın anlam arayışı yaşamındaki temel bir güdü olup eşsiz ve özel bir yapıdadır.⁸²

Yeni Dinî Hareketler'in ortaya çıkışı, daha önce belirtildiği üzere, kültürel ve siyasi krizlere bir cevap olarak görülmektedir. Zira böyle bir ortamda kendini arayan insan, çağın en temel problemlerinden olan "varoluşsal engelleme" ile yüz yüze gelmiştir. Modernitenin sunduğu her türlü imkâna karşın insanların büyük çoğunluğu içlerini kaplayan anlamsızlık duygusundan kurtulmamıştır.⁸³

Anlam, ya bir etkinlik, bir eylem veya bir olayı idrak ederek yaşamamızdan; ya da bunlardan birini veya birçoğunu bizzat gerçekleştirilmemizden doğan yorum ve değerlendirmeden oluşur. Çoğunlukla bu yorumlama ve değerlendirme, arzulan ve olumlu olarak kabul edilen karakteristik, olumlu bir duyguya bağlı olarak ortaya çıkar.⁸⁴

Anlam krizi ve ahlaki kriz perspektifine göre Yeni Dinî Hareketlere karşı dönüşüm eylemleri temel olarak, ahlaki bağlılıkların muğlak ve çalkantılı olduğu toplumlarda, gençler tarafından yaşamlarını ahlakla anlamlı kılma ve kutsala giden yollarda anlam bulma arayış gayretleriyle temsil edilmiştir.⁸⁵

YDH'ler özellikle Birleşik Devletler'de 1960'lı yılların sonundaki slogan vaizlerinin 1970'lerin başında Hindu Mantra vaizlerine doğru hızlı "dönüşüm çözümüyle" desteklenen "devrim" in algılanan başarısızlığına dair hayal kırıklıkları ve ümitsizliğin nasıl geliştiğini ortaya koyar.⁸⁶ Hare Krişna hayranı ve Demokratik Toplum için Öğrenciler (SDS) örgütünün resmi üyesi olan Rochford'a göre anlam krizi ile birlikte "vasıta krizi" olarak da adlandırılabilir bu durum bazı aktivistlerin hoşnutsuzluklarını politik ve yapısal değişikliklerden, bireysel dönüşümlere doğru yönlendirmiştir.⁸⁷

Kült üyesinin karakteristik yansıması bize dindar, duygusal olarak yoksun, kendine ve topluma karşı yabancılaşmış, kişisel kriz durumunda olan ve dinî arayışlara çoktan koyulmuş bir görüntü sunmaktadır. Hunter, YDH'ler tarafında cezp edilmiş gençlerin karakterlerini şu şekilde tanımlamaktadır: "kimlik karmaşası, aile üyelerine karşı yabancılaşma, zayıf toplumsal, kültürel ve dinî bağlar ayrıca dünyanın görünüşe bakılırsa kontrolden çıkmış güçsüzlük hali".⁸⁸ Glanter, YDH üyelerini, genellikle marjinal bir inanç ve

80 Mirza, 2014, s.64; Ricoeur, 2007, s.163.

81 Bahadır: 2002, 7, 165.

82 Frankl, 2007, s.95.

83 Bahadır: 2002, s.7.

84 Bahadır: 2002, s.27.

85 Park: 2013, s. 37.

86 Rochford, 2014, s.143.

87 Rochford, 2014, s.143-144.

88 Hunter: 1998.

yaşam biçimi benimsemeden önce ağır patolojik bir hastalıktan veya psikolojik bir endişeden acı çeken; bu nedenle de yalnız, depresif ve de duygusal olarak rahatsız bireyler olarak nitelemektedir.⁸⁹

Talihsizlik veya hata deneyimi birilerinin, herhangi bir zorlukla karşılaştığında niçin alternatif çözümler aramaya koyulduğunun yaygın bir açıklamasıdır. Pek çok araştırma, aile hayatının belirsizliğini, politikanın, sosyal hayatın veya ekonomik beklentinin geleceğinden ümidin kesilmesini; çok yakın bir akrabasının veya yaşamında önemli yeri olan bir arkadaşının ani vefatı durumunda acının yaşanması gibi dinî veya diğer durumları buna örnek vermektedir. Kriz zamanlarında birey, yenilenmeye ve kontrol dışı problematik durumların çözümüne söz veren mesajlara oldukça açıktır.⁹⁰ Hoffer, hayatları kısır ve güvensiz olan kişilerin, kendi kendilerine yeterli ve kendine güveni olan kişilerden daha çok itaatkâr eğilimli olduklarını belirtmektedir. Hayal kırıklığına uğramış kişi için, sorumluluktan kurtulmak, karşılaştığı güçlüklerden kurtulmaktan daha çekicidir. Bu kişiler, çaresiz başarısızlıklarının ve kendi kendine karar vermenin sorumluluğundan kurtulmayı özgürlükleriyle değiş tokuş etmeye isteklidirler.⁹¹

Belirtilen özellikler pek çok daha genç yetişkine atfedilmiş özelliklerdir ki bu gençler cezbedilmekten daha ziyade yeni dinlerin aktiviteleri tarafından reddedilen ve kendi kişisel problemleriyle baş edebilmede başarılı olan ayrıca kültürel veya dinî miraslarını terketmeden modern şartlara adapte olan kişilerdir. Çağımızın değişen sosyo-kültürel şartları göz önüne alındığında bu özellikler, sadece sıradan olmaları açısından değil aynı zamanda zihinsel hastalık veya zihinsel bozukluk, duygusal dengesizlik veya psikolojik fonksiyon bozukluğunun temelde göstergeleri olmamaları açısından normaldirler. Yukarıda belirtilen özellikler ekstrem bir şekilde geçerlilik kazanırsa o zaman bu özellikler bireyi seçim yapamaz duruma getirebilir. Burada cevaplandırılması gereken soru, geleneksel dinlerin veya psikolojik danışma imkânının sunduğu desteği bulmak yerine hangi şartlar altında bazı genç yetişkinler yeni dine katılmaya karar vermektedir.⁹² Dahası bireyin, her önemli karar alma aşamasında yüz yüze geldiği bazı ahlaki baskılar da vardır. Fakat bizzat bu baskılar, maalesef ki bireyin yanlış kararlar almasına yol açmasına rağmen ne kişiyi zihinsel olarak hasta eden ne de insanın özgürlüğünü elinden alan baskılardır. Kült kişilik tipi, hızlı değişen kültürel çevrelerde ve aşırı hareketli toplumlarda yaşayan genç yetişkinler arasında oldukça yaygın ve kolayca kapılabildikleri bir durum olarak belirir. Bu tiplerin “umumî olup olmadıkları” hakkındaki yerleşik tartışma, olası bir kült üyesinin ayırt edici ve güvenilir bir profilinin oluşmasına neden olur. Bu durum da kaçınılmaz olarak, gençlerin niçin YDH'lere katıldıklarını açıklayabilen diğer psikolojik faktörleri ortaya çıkarır.⁹³

Barker'ın üyeler için YDH'lerin önemi bağlamında ifade ettikleri yukarıda aktarılanlara kısmen cevap olarak düşünülebilir. Ona göre **YDH'lerin önemi bireyden bireye ve bireyin cinsiyet, sosyal statü ve diğer özelliklerine göre değişebilir. YDH'yi anlamlı kılan şey katılımcısının istikameti, anlamı, kurtuluş umudunu, ortak paydada buluşabileceği bir topluluğa aidiyet hissini, Tanrı ile ilişki niteliğini düzenleyecek bir fırsatı ve ruhsallığını geliştirecek bir imkânı bulmuş olmasıdır.**⁹⁴

Gerek popüler literatür gerekse psikolojik çalışmalar, insanların hırslı bir arayışla yeni dinlere nasıl girip çıktıklarının ayrıntılı bir resmini ortaya koymaktadır. Bireyin psikolojik zayıflıkları ve kült üyeleriyle iletişime girme ihtimali YDH'lerce kabul gören başarılı üyeliğe alim için yeterli nedenler olarak görülmektedir. Belirtilen gerekçeler, -hakikati izaha muhtaç olmakla birlikte- her bir şahsın mutlu bir gülücüğün ve coşkuyla haykırılmış cazip bir sözün kolay lokması olduğunu hissettirmektedir.⁹⁵

Dinî bir yapıya üyelik süreci karmaşık bir süreçtir. Yeni dine katılan kişiler “arayan” olarak tanımlanmaktadır. Bu kişiler dini, kilise tarafından inşa edilen organizasyonlar ve sorgusuz

89 Galanter, 1982, s.1539; Saliba, 2003, s.89.

90 Saliba, 2003, s.89.

91 Hoffer, 1995, s.160.

92 Saliba, 2003, s.89.

93 Saliba, 2003, s.90.

94 Barker, 2001, s.25.

95 Saliba, 2003, s.90.

sualsiz kabul edilen inançlar bütünü değil; “ruhsal arayış” olarak görme eğilimindedirler. Onların pek çoğu ısrarcı misyonerlerin yaklaşmasından önce, zaten farklı dinî inançları ve toplulukları ayrıca alternatif yaşam stillerini araştırma girişiminde bulunmuşlardır. Buna karşın üye kazandırma yöntemleri profesyonel kariyer sahibi, kendi kişisel dinî geleneğiyle aydınlanmış, güven ve memnuniyet duygusuna sahip ve belli bir yaşam standardı oluşturmuş bireyler oldukça az bir etkiye sahiptir. Bir kimse YDH'lere katıldığında, tercih etmenin bazı ölçülerinin gerekli kıldığı bir stres kendisi için kaçınılmaz olur.⁹⁶

Belirtilen durumun tecrübe edilmesinde kliseye adaptasyon güçlüğü'nün etkin olduğu ifade edilebilir. Davie'nin Batı toplumundaki dinî yapıyı açıklarken **kullandığı “ait olmadan inanma” (believing without belonging)**⁹⁷ kavramı bu olgunun isabetli bir izahıdır. Şöyle ki Batılı bireye içinde doğup büyüdüğü toplum, rasyonel biçimde düşünmeyi, dinî konu ve kurumları bu yaklaşımla sorgulamayı önermiştir. Neticede onlar da Hristiyanlığı makul bulmamaya; dinî gelenekleri sorgulamaya, entelektüel, ahlakî ve dinî açıdan Hristiyanlığın doğruluğunu araştırmaya başlamışlardır. Genelde Hristiyanlığı, inanç sisteminden ziyade dinin temsilcisi pozisyonundaki kilisenin özellikle ahlakî konulardaki uygulamalarını ya terk etmiş ya da dikkate almadan inanmışlardır.⁹⁸

Bu yönelim neticesinde dine ve özellikle kliseye olan inançlarını gençlik yıllarında kaybeden insanlardan bir kısmı başka dinlerde veya kendilerince daha kutsal bir alternatif düşündükleri hareketlerde bir şeyler aramaya başlamışlardır. Bu durum, YDH veya diğer dinlere yönelen bireylerin hayatlarını yönlendirebilecek, hayatı anlayıp yorumlamalarını sağlayabilecek bir çerçeve ve bir anlam sistemine sahip olma arzusunda olduklarını göstermektedir.⁹⁹

Sonuç olarak, birey **“evsiz zihin” (homeless mind) modunda bir yaşam** tecrübe etmektedir. “Evsiz zihin” yaklaşımında birey modernleşme ile varlığı artık eskiden olduğu gibi kutsal değil, seküler bir şekilde algılamaktadır. Bu süreci yaşayan Batı düşüncesinde varlık ve hayat **“rasyonel olarak anlaşılabilir”** görülmekte, ama büyük problemlerle karşılaşıldığı zaman Batı insanı kendini kozmosta ve toplumsal yaşantıda evsiz, barksız, sığınaksız kalmış hissetmektedir.¹⁰⁰ Yeni Dini Hareketler tam da bu hissin karşılık bulduğu anlam alanına talip olmakta ve bu hissi doyurma iddiasında bireyi karışılmaktadır.

KAYNAKLAR

- APA American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- APA, A. P. (2014). *DMS-5 Tanı Ölçütleri, Başvuru El Kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: HYB.
- Argyle, M. &. (2004). “Dini Davranış Teorileri”. (M. K. Çev: Ali Kuşat, Dü.) *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 247-280.
- Argyle, M. (2005). *Psychology and Religion An Introduction*. London: Rout
- Aydın, A. R. (2004). Din ve Psikoloji İlişkisi Üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IV(1), 15-29.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din Logoterapik Bir Araştırma*. İstanbul, İnsan.
- Baloğlu, A. B. (2014). *Yeni Dini Hareketler ve Şiddet: Şiddetin Yeni Adresi Yeni Dini Hareketler Mi?* S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler* (s. 285-298). İstanbul: Açılımkıtap.
- Barker, E. (1992). *New Religious Movements: A Practical Introduction*, London: HMSO Publications.
- Barker, E. (1999). “New Religious Movements: Their Incidence and Significance”, *New Religious Movements: Challenge and Response*, ed. Bryan Wilson & Jamie Creswell, New York: Routledge, ss. 15-31.

96 Saliba, 2003, s.90.

97 Davine, 1990, s.455)

98 Köse, 2014: 131-132; Mehmedoğlu 2013, s.131.

99 Köse, 2014, s.131,136.

100 Köse, 2014, s.138.

- Barker, E. (2001). New Religious Movements Their Incidence and Significance. B. Wilson, & J. Cresswell içinde, *New Religious Movements Challenge and Response* (s. 15-32). London: Routledge.
- Battal, E. (2017). *Yeni Dini Hareketlerde Şiddet*, RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Rize.
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: Cultural Change and the Struggle for Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Beckford, J. A. (1987). "New Religions", *ER*, ed. Mircea Eliade, (New York: Macmillan Publishing, c. X, ss. 390-394.
- Beck, A. T., Brown, G., & Berchick, M. (1990). Relationship Between Hopelessness and Ultimate Suicide: A Replication With Psychiatric Outpatients. *The American Journal of Psychiatry*, 147(2), s. 190.
- Bell, D. (2014). Kutsalın Dönüşü. A. Köse içinde, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü* (s. 229-242). İstanbul: Timaş.
- Berger, P. L. (2011). *Kutsal Şemsiye*. (A. Coşkun, Çev.) İstanbul: Rağbet.
- Berger, P. L. (2014 a). Sekülerizmin Gerilemesi. A. Köse içinde, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü* (s. 40-60). İstanbul: Timaş.
- Berger, P. L. (2014). Dinin Krizinden Sekülerizmin Krizine. A. Köse içinde, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü*. İstanbul: Timaş.
- Bird, F. (1979). "The Pursuit of Innocence: New Religious Movements and Moral Accountability", *Sociological Analysis*, XL/4, ss. 335-346.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chrystides, G. D., & Wilkins, Margaret (2006). *A Reader in New Religious Movements*, London and New York: Continuum.
- Coşkun, A. (2003). Din ve Kimlik. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 5-23.
- Davine, G. A. (1990). Believing Without Belonging: Is This The Future of Religion in Britian. *Social Compass*, 37(4), 455-469.
- Dawson, L. L. (2003a). "Introduction", *Cults and New Religious Movements*, ed. Lorne L. Dawson, Oxford: Blackwell Publishing, ss. 1-4.
- Dawson, L. L. (2003b). "Who Joins New Religious Movements and Why: Twenty Years of Research and What Have We Learned?", *Cults and New Religious Movements*, ed. Lorne L. Dawson, Oxford: Blackwell Publishing, ss. 116-130.
- Dawson, L. L. (2014 b). Yeni Dini Hareketlerin Katılımcıları ve Nedenleri. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (s. 207-229). İstanbul: Açılımkıtap.
- Dawson, L. L. (2014). Yeni Dini Hareketlerin Anlamı ve Önemi. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (s. 47-70). İstanbul: Açılımkıtap.
- Frankl, V. E. (2007). *İnsanın Anlam Arayışı*. (S. Budak, Çev) İstanbul: Öteki.
- Funk, R. (2013). *Ben ve Biz Postmodern İnsanın Psikanalizi*. (Ç. Tanyeri, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Galanter, M. (1982). Charismatic Religious Sects and Psychiatry: An Overview. *American Journal of Psychiatry*, 139(12), 1539-1548.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normadışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi.
- Günay, E. (2001). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan.
- Henkel, B. V., Möller, P., & Hegerl, H. (2002). Cognitive-Behavioural Theories of Helplessness / Hopelessness: Valid Models of Depression. *Eur Arch Psychiatr Clin Neurosci* (s. 240-249). Germany.
- Hoffer, E. (1995). *Kesin İnançlılar*. (E. Günur, Çev.) İstanbul: İm.
- Holm, N. (2004). *Din Psikolojisine Giriş*. (A. Bahadır, Çev.) İstanbul: İnsan.
- Hood, R., Hill, P., & Spilka, B. (2009). *The Psychology of Religion an Empirical Approach*. New York: The Guilford Publications,.
- Karaca, F. (2014). *Yabancılaşma ve Din Dinsel Yabancılaşmanın Sosyal Psikolojik Analizi*. İstanbul: Çamlıca.

- Kılıç, R. (2004). Dinî Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu? Dinler Tarihi Araştırmaları (*Müslümanlar ve Diğer Din Mensupları*)(IV), 373-379.
- Kirman, M. A. (2008, Ekim 22-23). Sekülerleşme Perspektifinden İnsan-Din İlişkisinin Dünü, Bugünü ve Geleceği, (S. Sekülerleşme ve Dinî Canlanma, Dü.) *Dinler Tarihi Araştırmaları* - VI, 292-301.
- Kirman, M. A. (2010). *Yeni Dini Hareketler Sosyolojisi*. Ankara: Birleşik
- Kirman, M. A. (2011). *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet.
- Kirman, M. A. (2014). Yeni Dini Hareketler: Tanım ve Kapsam. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dinî Hareketler Tarihsel, Teorik ve pratik Boyutlarıyla* (s. 13-27). İstanbul: Açılımkitap.
- Kızılgöçer, M. (2018). *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi*, İstanbul: Marmara Akademi Yayınları.
- Köse, A. (2004). Din Değiştirmenin Psiko-Sosyolojik Nedenleri. *Türkiye'de Miyonerlik Faliyetleri* (s. 407-427). İstanbul: Ensar.
- Köse, A. (2014). Sekülerden Kutsala Yolculuk. A. Köse içinde, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü*, İstanbul: Timaş.
- Köse, A. (2014a). *Milenyum Tarikatları Batı'da Yeni Dinî Akımlar*. İstanbul: Timaş.
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din Ergenler Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Ayışığı.
- Kutty, N., Froese, A., & Rae-Grant, Q. (1979). Here Krishna Movement: What Attracts the Western Adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 604-609.
- Latkin, C. vdğ. (1987). "Who Lives in Utopia? A Brief Report on Rajneeshpuram Research Project", *Sociological Analysis*, 48/1, ss. 73-81.
- Lilliston, L., & Shopherd, G. (2001). New Religious Movements and Mental Health. B. Wilson, & J. Cresswell içinde, *New Religious Movements Challenge and Response* (s. 123-140). London: Routledge.
- Marshall, G. A. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat.
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). *İnanç Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Çamlıca.
- Melton, J. (2006). Critiquing Cults: An Historical Perspective. E. Gallagher, & M. Ashcraft içinde, *Introduction To New and Alternative Religions in America* (s. 126-142). Westport Ct: Greenwood Press.
- Mirza, G. A. (2014). *Yeni Dinselleşme Eğilimleri ve Maneviyat Arayışları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Özkan, A. R. (2006). *Kıyamet Tarikatları Yeni Dini Hareketler*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Özkan, A. R. (2014). Yeni Dini Hareketlerin Ortaya Çıkış Sebepleri ve Temel Karakteristikleri. T. Süleyman, & S. Faruk içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (s. 27-46). İstanbul: Açılım.
- Park, C. (2013). Din ve Anlam. R. Paloutzian, C. Park, İ. Çapcıoğlu, & A. Ayten (Dü) içinde, *Din ve Maneviyat Psikolojisi* (İ. Yenen, Çev., s. 29-67). İstanbul: Phoenix.
- Poling, T., & Kenney, J. (1986). *The Hare Krishna Character Type; A Study of The Sensate Personality*. Lewiston: NY Edwin Mellen Press.
- Richardson, J. (1995). Clinical and Personality Assessment of Participants in New Religions. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 5(3), 145-170.
- Ricoeur, P. (2007). *Yoruma Dair Freud ve Din*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Rııs, O. (2006). Modern Toplumda Din Araştırmaları Alanındaki Son Gelişmeler. B. S. Çapcıoğlu içinde, *Din Sosyolojisi Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar* (s. 191-215). Konya: Çizgi.
- Robbins, T. (2003). Constructing Cultist "Mind Control". L. L. Dawson içinde, *Cults And New Religious Movements* (s. 167-180). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rochford, E. B. (2014). Yeni Dini Hareketlerin Organizasyonu ve Liderliği. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (s. 141-176). İstanbul: Açılımkitap.
- Saliba, J. A. (2003). *Understanding New Religious Movements*. Walnut Creek: Altamira.
- Saliba, J. A. (2004). Psychology and The New Religious Movement. J. R. Lewis içinde, *The Oxford Handbook of New Religious Movement* (s. 317-333). Oxford: Oxford University Press.

- Saliba, J. A. (2014). Yeni Dini Hareketlere Disipliner Yaklaşım: Beşeri ve Sosyal Bilimler Bakış Açısından. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (M. İlhan, Çev., s. 81-109). İstanbul: Açılımkitap.
- Sambur, B. (2013). *Özgürlük ve Çoğulculuk ve Barış. Liberal Düşünce*, 18 (71), 27-40.
- Sarıkcıoğlu, E. (2000). "Yeni Dini Akımlar", *Dinler Tarihi Araştırmaları II*, (Sempozyum 20-21 Kasım 1998, Konya), Ankara: Dinler Tarihi Derneği, ss. 81-87.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. London: George and Unwin Ltd.
- Sellers, R. (2006). Din Hakkında Dokuz Küresel Eğilim. B. S. Çapcıoğlu içinde, *Din Sosyolojisi Klasik ve Çağdaş Yaklaşımlar*, Konya.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Sezen, Y. (2002). *Çağdaşlaşma Yabancılaşma ve Kimlik*. İstanbul: Rağbet
- Slattery, M. (2012). *Sosyolojide Temel Fikirler*. (Ü. Tatlıcan, & G. Demiriz, Dü) Ankara: Sentez.
- Stack, S. (2000). Dindarlık Depresyon ve İntihar. (T. Küçükcan, Dü.) *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(7-8), s. 75-83.
- Stark, R., & Bainbridge, W. (1885). *The Future of Religion: Secularization, Revival and Cult Formation*. Berkeley: University of California Press.
- Stoor, A. (1996). *Feet of Clay: Saints, Sinners, and Madmen: A Study of Gurus*. New York: Free Press.
- Storr, A. (2001). *Öteki Peygamberler*. (A. Day, Çev.) İstanbul: Okyanus.
- Turan, S. (2014). Yeni Dini Hareketlerle İlgili Türkiyede'ki ve Batıdaki Literatür Üzerine. S. Turan, & F. Sancar içinde, *Yeni Dini Hareketler Tarihsel, Teorik ve Pratik Boyutlarıyla* (s. 335-411). İstanbul: Açılım
- Turan, S. (2016). "Yeni Dini Hareketlerde Kadın", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16/1, ss. 123-145.
- Ünal, M. S. (2011). *Dinsel Bireycilik*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Volkan, V. D. (2012). *Körü Körüne İnanç, Kriz ve Terör Dönemlerinde Geniş Gruplar ve Liderleri*. (Ö. Karaçam, Çev.) İstanbul: Okuyan us
- Wallis, R. (2003). "Three Types of New Religious Movements", *Cults and New Religious Movements*, ed. Lorne L. Dawson, UK: Blackwell Publishing, ss. 36-58.
- Wessinger, C. (2006). "New Religious Movements and Violence", *Introduction to New and Alternative Religions in America*, ed. E
- Wilson, B. (2004). *Dini Mezhepler Sosyolojik Bir Araştırma*. (A. İ. Yitik, & A. B. Ünal, Çev.) İstanbul: İz.
- Wilson, C. (2011). *The Devil's Party: A History of Charlatan Messiahs*. London: Virgin Digital.
- Yapıcı, A. (2004). *Din Kimlik ve Ön Yargular Biz ve Onlar*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Yapıcı, A., & Yıldırım, M. (2003). Küreselleşme Sürecinin Dini Kimliklere Etkisi: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, VI(17), 117-138.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ¹⁰¹

Fatih Kana

Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, fatihkana@hotmail.com

İsmail Kızıldağ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dersleriyle ilgili görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla anket formu kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik ve kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise konuşma dersleri ile ilgili 38 anket maddesi yer almaktadır. Veri analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, konuşma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Giriş

Yeni dil öğrenildiğinde yeni kültür ve değerler de öğrenilmektedir. İnsanlar yabancı bir milletin kültürünü öğrenirken zorluklar yaşayabilmektedir. İnsanlar bir dili öğrenirken hedef kültürle kendi kültürü arasındaki farklarla birlikte benzerlikleri de öğrenmektedir. Kültürlerin benzer tarafları dil öğreneni rahatlatmaktadır (İşcan, 2011). Dil, etkili bir şekillendirme yolu olması sebebiyle sembol, işaret ve dizayn kaynağı olarak görülmektedir. Dil, evreni aklın ve zihnin hâkimiyeti altına almamızı sağlayan ana araçtır (Vardar, 1982). Yabancı dili öğrenen kişi öğrendiği dilin kültürüyle de iç içe olmaktadır. Bu farklı deneyimi yaşarken, o dili meydana getiren deyim, atasözü gibi farklı ifadeleri de öğrenmeye başlayacaktır. Öğrendiği yeni kelimeleri hafızasında tutabilmesi, sürekli pratik yapmasıyla mümkündür.

Konuşma sayesinde bilgiler, yenilikler, düşünceler hızlı bir şekilde değişmektedir. Bir öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmek ve düşüncelerini açıklarken en uygun kelimeleri bulmak için diğerlerini dinlemeli ve daha sonra kendi görüşlerini ifade etmelidir. Aynı zamanda öğrenci, kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmelidir. Konuşma öğrencinin görüşlerini netleştirmektedir. Konuşma, insanın zihnini çalıştırmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri için öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişmeleri takip etmelidirler (Güneş, 2014). Toplumlar bünyesinde var olan kişilere kendi kurallarını, değerlerini ve kendine ait dilini kazandırır. Böylece kişiler topluma uyum sağlar ve ona katılarak sosyal yaşamın parçası olurlar. Sosyal yaşam içerisinde bireylerin ilk iletişim kurdukları beceri genellikle konuşma becerisidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dersleriyle ilgili görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır.

¹⁰¹ Bu araştırma, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise, Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde bulunan 200 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim, kaç yıldır Türkiye’de yaşadıkları, medeni durumları, Türkçe dil seviyeleri ile ilgili frekans değerleri ve buna bağlı yüzde hesaplamaları belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri

Gruplar	f	%
Kadın	70	35.0
Erkek	130	65.0
Toplam	200	100.0

Tablo 1’de incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 70’i (% 35.0) kadın, 130’unun (% 65.0) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları

Gruplar	f	%
18-25	147	73.5
26-35	47	23.5
36-45	6	3.0
Toplam	200	100.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 147’si (%73.5) 18-25 yaş aralığında, 47’si (%23,5) 26-35 yaş aralığında, 6 tanesi (%3) 36-45 yaş aralığındadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyrukları

Gruplar	f	%
Afgan	8	4.0
Alman	1	.5
Amerikan	2	1.0
Arap	2	1.0
Arnavut	4	2.0
Azeri	3	1.5
Bangladeş	4	2.0
Bosna Hersek	2	1.0
Cezayir	1	.5
Çin	4	2.0
Endonez	3	1.5
Eritre	1	.5
Etiyop	2	1.0
Fas	2	1.0
Filistin	10	5.0
Gana	1	.5
Gürcü	3	1.5
Hint	1	.5
İngiliz	1	.5
Irak	5	2.5
İran	6	3.0

Gruplar	<i>f</i>	%
İspanyol	1	.5
İtalyan	1	.5
Kamerun	1	.5
Kazak	3	1.5
Kenya	1	.5
Kırgız	2	1.0
Kırım	1	.5
Makedon	1	.5
Malezya	2	1.0
Mısır	13	6.5
Moğol	1	.5
Moritanya	1	.5
Özbek	4	2.0
Pakistan	3	1.5
Roman	1	.5
Rus	3	1.5
Sırbistan	1	.5
Somali	1	.5
Suriye	48	24.0
Tacik	3	1.5
Tanzanya	1	.5
Türkmen	8	4.0
Uganda	2	1.0
Ukrayna	1	.5
Uygur	26	13.0
Ürdün	1	.5
Yemen	2	1.0
Yunanistan	1	.5
Toplam	200	100.0

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 48'i (%24,0) Suriye uyruklu, 26'sı (%13,0) Uygur uyruklu, 13'ü (%6,5) ise Mısır uyruklu, diğerlerinin ise farklı uyruklarda oldukları görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Düzeyleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İlköğretim	1	.5
Ortaöğretim	4	2.0
Lise	78	39.0
Önlisans/Lisans	79	39.5
Lisansüstü	38	19.0
Toplam	200	100.0

Tablo 4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 1'i (% .5) ilköğretim, 4'ü (%2) ortaöğretim, 78'i (%39,5) lise, 79'u (%39,5) önlisans/lisans, 38'i (%19) lisansüstü eğitim düzeyindedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Yaşadıkları Zaman Dilimi

Gruplar	<i>f</i>	%
1 yıldan az	83	41.5
1 ile 2 yıl	63	31.5

Gruplar	f	%
3 ile 4 yıl	30	15.0
4 yıl ve üzeri	24	12.0
Toplam	200	100.0

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 83'ü (% 41.5) 1 yıldan az zamandır, 63'ü (% 31,5) 1 ile 2 yıl aralığında, 30'u (% 15) 3 ile 4 yıl aralığında, 24'ü (% 12) 4 yıl ve üzeri yıl Türkiye'de yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medeni Durumları

Gruplar	f	%
Evli	26	13.0
Bekar	174	87.0
Toplam	200	100.0

Tablo 6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 174'ü (%87) bekâr, 26 tanesi (%13) evlidir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyeleri

Gruplar	f	%
A1	6	3.0
A2	11	5.5
B1	15	7.5
B2	106	53.0
C1	51	25.5
C2	11	5.5

Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 6'sının (%3) A1 seviyesinde, 11'inin (%5.5) A2 seviyesinde, 15'inin (%7,5) B1 seviyesinde, 106'sının (%53) B2 seviyesinde, 51'inin (%25.5) C1 seviyesinde ve 11'inin (%5.5) ise C2 seviyesinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler, konuşma dersleri memnuniyet düzeyleri anketi uygulanmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik ve kişisel bilgiler, ikinci bölümü ise konuşma dersleri ile ilgili 38 madde yer almaktadır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Güvenlik indeksi olan Cronbach alfa, kullanılan ölçeğin sorularının birbirleri ile ne düzeyde tutarlı olduğu ve arka planda gizli olan hipotetik değişkeni ne düzeyde belirttiği hakkında bilgiler verir (Şencan, 2005).

Tablo 8

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	N of Items
Konuşma ölçeği	.956	38

Tablo 8'de konuşma dersleri memnuniyeti ölçeği ve öz yeterlilik inanç ölçeği Cronbach's Alpha değeri sırasıyla .956 ve .942 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programında değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda da tablolar elde edilmiştir ve bulgular başlığı altında işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde önce bütün bağımsız değişkenler için tanımlayıcı olan frekans (N) ve yüzde (%) değerleri belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçeğe uygun şekilde elde edilmiş olan görüşler aritmetik ortalamaları alınarak değerlendirilirken kullanılan aralıklar 1,00 - 1,79 çok düşük, 1,80 - 2,59 düşük, 2,60 - 3,39 orta, 3,40 - 4,19 yüksek, 4,20 - 5,00 çok yüksek şeklindedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cevapları doğrultusunda yapılan betimleyici istatistiksel analizlere ait bulgular yer almaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Derslerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma dersi, sınıftaki çalışmalar, öğretmen tutum ve davranışları ve sınıfın fiziksel hali açısından düzeyleri alt başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiştir ve yorumlanmıştır.

Tablo 9

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Dersi Açısından Düzeyleri

	Hiç memnun değilim		Memnun değilim		Kararsızım		Memnunum		Çok memnunum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
S1	4	2.0	9	4.5	30	15.0	117	58.5	40	20.0	3.90	.839
S2	1	.5	16	8.0	36	18.0	101	50.5	46	23.0	3.88	.874
S3	0	0	23	11.5	36	18.0	89	44.5	52	26.0	3.85	.939
S4	1	.5	11	5.5	64	32.0	78	39.0	46	23.0	3.79	.879
S5	3	1.5	19	9.5	42	21.0	87	43.5	49	24.5	3.80	.967
S6	7	3.5	22	11.0	59	29.5	71	35.5	41	20.5	3.59	1.043
S7	3	1.5	21	10.5	44	22.0	80	40.0	52	26.0	3.79	.997
S9	2	1.0	8	4.0	46	23.0	101	50.5	43	21.5	3.88	.826
S12	0	0	8	4.0	35	17.5	96	48.0	61	30.5	4.05	.800
S13	5	2.5	14	7.0	48	24.0	78	39.0	55	27.5	3.82	.996
S34	3	1.5	15	7.5	60	30.0	79	39.5	43	21.5	3.72	.936
S37	6	3.0	18	9.0	47	23.5	63	31.5	66	33.0	3.83	1.082

Tablo 9' incelendiğinde "Konuşma dersinizin, sınıf arkadaşlarınızla ve öğretmeninizle Türkçe konuşma imkânı sağlaması" maddesinin, en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir (=4.05). Konuşma derslerinin sınıf arkadaşları ve öğretmen ile konuşma imkânı sağlaması, öğrencilerin Türkçeyi rahat bir şekilde sınıfta konuşabilmelerini sağlar ve bu şekilde günlük hayatlarında da Türkçe konuşmaları daha rahat olur. Amacı Türkçe öğrenmek ve konuşmak olan kişiler için de bu durum son derece önemlidir.

Öğrenciler, konuşma dersinde öğrendikleri günlük konuşma kelimelerinin sayısı ve çeşitliliği konusunda kendilerini yeterli görmektedirler (\bar{x} =3.90). Konuşma derslerinde öğrenilen kelimelerin, öğrencilerin günlük konuşmalarda kullanması gereken kelimelerle aynı olması Türkçe konuşma isteklerini ve heveslerini arttırıcı etki sağlar. Kendini ifade etme olanakları artan kişiler hem Türkçeyi kullanmakta ustalaşır hem de yaşam kaliteleri, bu anlamda artış gösterir.

Öğrenciler, konuşma dersinin telaffuzdaki gelişme üzerindeki etkisi ve konuşma dersinizin gerçek hayatta sözlü iletişim kurma becerinize etkisi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedirler (\bar{x} =3.88). Türkçe telaffuzu kolay bir dildir ama yine de konuşma derslerinde yeterince önem verilmesi gereken bir alandır. Kişilerin kelimeleri ve

anlamalarını bildikleri halde telaffuzunda sıkıntı yaşamamaları için konuşma derslerinde telaffuza önem verilmesi gerekir.

Öğrenciler, konuşma derslerinin, Türkçe deyim ve atasözlerini kullanmalarına katkısının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir ($\bar{x}=3.59$). Bu bulgudan hareketle konuşma derslerinde daha çok deyim ve atasözleri kullanılması, öğrencilerin Türkçeyi anlamak ve rahatça konuşabilmelerini sağlayabileceği söylenebilir.

Tablo 10

Yabancı Dil Öğretiminde Sınıftaki Çalışmalar Açısından Öğrencilerin Düzeyleri

	Hiç memnun değilim		Memnun değilim		Kararsızım		Memnunum		Çok memnunum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
S8	5	2.5	19	9.5	38	19.0	81	40.5	57	28.5	3.83	1.028
S10	7	3.5	15	7.5	39	19.5	88	44.0	51	25.5	3.81	1.016
S11	7	3.5	22	11.0	67	33.5	61	30.5	43	21.5	3.56	1.055
S14	4	2.0	18	9.0	50	25.0	84	42.0	44	22.0	3.73	.970
S15	2	1.0	12	6.0	45	22.5	90	45.0	51	25.5	3.88	.894
S16	4	2.0	23	11.5	50	25.0	67	33.5	56	28.0	3.74	1.053

Tablo 10'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıftaki çalışmalar açısından öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilere sunulan ders kitaplarının düzeyinden öğrencilerin memnun oldukları görülmektedir ($\bar{x}=3.88$). Ders kitapları, öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu takdirde öğrencilerin motivasyonları, derse ve öğrendikleri dile olan ilgileri, istekleri artacaktır. Ders kitaplarının düzeyi, öğrenci düzeyleri ile aynı olmazsa; öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dili öğrenmekte güçlük çekerler. İlgi ve istekleri azalır. Bunun sonucunda Türkçe öğrenmeyi bırakmaya kadar giden durumlar ortaya çıkabilir.

Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının hatalarına karşı davranışları maddesine verdikleri cevaplar, bu bölümde en düşük puana sahiptir ($\bar{x}=3.56$). Buna rağmen ortalamanın üstünde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci hatalarının sınıf arkadaşları tarafından eleştiri konusu yapılacak şekilde düzeltilmesi, kişinin kendine olan güvenini sarsmakla kalmaz; Türkçe öğrenme isteğini ve ilgisini yitirmesine sebep olabilir. Ancak bu araştırmada öğrencilerin hatalarını düzeltmede sınıf arkadaşlarının oldukça hassas davrandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 11

Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmen Tutum ve Davranışları Açısından Öğrencilerin Konuşma Düzeyleri

	Hiç memnun değilim		Memnun değilim		Kararsızım		Memnunum		Çok memnunum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
S17	1	.5	5	2.5	33	16.5	76	38.0	85	42.5	4.20	.837
S18	1	.5	7	3.5	19	9.5	85	42.5	88	44.0	4.26	.810
S19	3	1.5	5	2.5	37	18.5	71	35.5	84	42.0	4.14	.908
S20	2	1.0	19	9.5	27	13.5	91	45.5	61	30.5	3.95	.955
S21	5	2.5	6	3.0	47	23.5	82	41.0	60	30.0	3.93	.938
S22	1	.5	9	4.5	46	23.0	73	36.5	71	35.5	4.02	.902
S23	3	1.5	6	3.0	31	15.5	79	39.5	81	40.5	4.15	.893
S25	3	1.5	13	6.5	41	20.5	95	47.5	48	24.0	3.86	.908
S26	7	3.5	14	7.0	45	22.5	76	38.0	58	29.0	3.82	1.041
S27	4	2.0	19	9.5	50	25.0	81	40.5	46	23.0	3.73	.986
S28	8	4.0	12	6.0	49	24.5	82	41.0	49	24.5	3.76	1.019
S29	1	.5	11	5.5	32	16.0	75	37.5	81	40.5	4.12	.905

	Hiç memnun değilim		Memnun değilim		Kararsızım		Memnunum		Çok memnunum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
S30	2	1.0	5	2.5	35	17.5	80	40.0	78	39.0	4.14	.861
S31	0	0	3	1.5	39	19.5	62	31.0	96	48.0	4.26	.821
S32	2	1.0	12	6.0	42	21.0	86	43.0	58	29.0	3.93	.911
S33	1	.5	13	6.5	38	19.0	84	42.0	64	32.0	3.95	.905

Tablo 11’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen tutum ve davranışları açısından öğrencilerin düzeyleri incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin “sınıfta Türkçe konuşmada problem yaşadığında öğretmenin yardımı” ve “öğretmeninizin aksanı” konularında yüksek düzeyde memnun oldukları görülmektedir ($\bar{x}=4.26$). Öğrenciler, Türkçe konuşurken takıldıkları ve kelime telaffuzunda zorlandıkları zamanlarda, öğretmenin yerinde ve yeterli yardımı öğrenciyi kendisini iyi hissettirebilir. Öğrencinin kendine olan güveni zedelenmez ve dile ilgisini kaybetmez. Ayrıca öğretmenin ders anlatırken ya da herhangi bir konuşma yaptığı zamanlarda aksanınin düzgün olması da öğrencileri yeni dili hem düzgün aksanla öğrenmelerini hem de öğretmenin öğrenciyi derse daha kolay motive etmesini sağlar. “Öğretmeninizin motivasyonu” maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplardan, yüksek düzeyde memnun oldukları görülmektedir ($\bar{x}=4.20$). Öğretmenin dersteki motivasyonunun yüksek olması öğrencilerin de derse karşı motivasyonunu yükseltir. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerinin ders motivasyonunu yüksek düzeyde bulmuşlardır. Motivasyonu yüksek olan öğretmen, öğrencilerini daha rahat etkiler ve yönlendirir. Bu da onların öğrenme süresine, derse ilgilerine ve isteklerine olumlu katkı sağlar. “Öğretmeninizin Türk kültürünü açıklama ve açıklığa kavuşturması” konusunda öğrenciler, yüksek düzeyde memnun olduklarını ifade etmişlerdir ($\bar{x}=4.15$). Yabancı bir dil öğrenilirken, o dili anadili olarak kullanan toplumun kültürel yapısının anlaşılması dili öğrenmedeki en önemli unsurlardan biridir. Öğrenciler o toplumun kültürünü ne kadar iyi tanırsa dilini öğrenmeleri de o nispette kolaylaşır. Öğretmenin öğrenilen dilin kültürüne hâkim olup açıklaması, öğrencilerin dili öğrenmedeki alt yapılarının sağlam olmasını sağlar.

Bu araştırmada öğretmenin Türk kültürünü açıklaması yüksek düzeyde bulunduğundan, öğretmen davranışları açısından konuşma derslerinin etkili olmasını sağlamıştır denilebilir. “Öğretmeninizin konuşma becerilerini değerlendirme şekli” ve “öğretmeninizin sizinle olan ilişkisi” konularında da öğrencilerin memnun olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.14$). Öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi öğrencinin dili öğrenme isteginde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen öğrencilerin konuşmalarını değerlendirirken çok dikkatli olmalı ve onların konuşmaya yönelik tutumlarını destekler nitelikte değerlendirmeler yapmalıdır. Aksi halde öğrenci topluluk önünde konuşma becerisini geliştiremeyeceği gibi onun bu konuda geride kalmasına bile sebep olan durumlar ortaya çıkabilir. Ayrıca öğretmenin öğrencileri ile olan ilişkileri öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını artırır. Motivasyonu yüksek olan öğrenci dili öğrenmede çok daha rahat olur. “Öğretmeninizin öğretim yöntemleri” ifadesi ortalama puanının da yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.12$). Öğretmenin derisi işleme yöntem ve teknikleri öğrencinin derse karşı olan tutumunu olumlu yönde etkiler. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim yöntemleri memnun edici olarak tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin, öğretmenin ders işleme yönteminden memnun oldukları görülmektedir. “Öğretmeninizin sınıfta görsel-işitsel materyallerden yararlanma şekli” ve “Öğretmeninizin sınıfta kullandığı Türkçe ve diğer dil arasındaki denge” maddelerine öğrencilerin verdikleri cevap ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.02$). Öğretmen dersini anlatırken görsel ve işitsel materyalleri kullanmalıdır. Bu kullanım, öğrencilerin yeni dilde daha çabuk gelişme göstermelerini ve yeni dili kavramalarını sağlar. İşlenecek konunun önce izletilmesi ya da dinletilmesi öğrencinin görme ve işitme duyularını harekete geçirir ve konunun çok daha kolayca anlaşılmasını sağlar. “Öğretmenin konuşma derisi için özel olarak ayırdığı zaman” maddesine öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması orta seviyede olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.76$). Öğretmenlerin konuşma dersleri için özel olarak zaman ayırması öğrencilerin ders içi memnuniyetini artırır. Özel olarak ayrılan sürenin verimli

değerlendirilmesi de öğrencinin yeni dili konuşmasındaki başarısını artırıcı etkiye sahip olabilir.

“Öğretmeniniz tarafından size sunulan öykü kitapları, dil CD’leri gibi tamamlayıcı materyaller” maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar, bu araştırmanın en düşük puan ortalamasına sahiptir ve orta düzeydedir ($\bar{x}=3.73$). Bu çalışmada öğrencilerin kullanılan materyallerden memnuniyet durumları orta düzeydedir. Bunun sebebi, öykü kitaplarının az ve içerik olarak yetersiz olması, materyallerdeki videoların yeterince öğrencinin ilgisini çekmemesi ya da az sayıda olması olabilir. Yeni dil öğreniminde bütünlük çok önemlidir. Yani öğrencinin her açıdan dilde yeterli çalışmayı alması ve öğrenmesi gereklidir. Bu bakımdan öğrenciye verilen materyallerin yeterli miktarda olması, içeriklerinin seviyelerine uygun olması, aktif olarak bu materyallerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Araştırmada öğrenciler konuşma dersinin, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle Türkçe konuşma imkânı sağladığını; konuşma dersinde öğrendiğiniz günlük konuşma kelimelerinin sayısı ve çeşitliliği konusunda kendilerini yeterli gördüklerini; konuşma dersinizin telaffuzdaki gelişme üzerindeki etkisi ve konuşma dersinizin gerçek hayatta sözlü iletişim kurma becerinize etkisi konusunda kendileri yeterli olarak gördüklerini; konuşma derslerinin, Türkçe deyim ve atasözlerini kullanmalarına katkısının orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, kendilerine sunulan ders kitaplarının düzeyinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğrenciler, sınıf arkadaşlarının hatalarını düzeltmede oldukça hassas davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe konuşurken öğretmenlerinin kendilerine yardım etmesinden oldukça memnun olmuşlardır. Öğretmenlerinin, konuşma derslerinde motivasyonlarının yüksek olduğunu; öğretmenlerinin Türk kültürünü açıklama ve açıklığa kavuşturması etkin olduğunu düşündüklerini; öğretmenlerinin konuşma becerilerini değerlendirme şekli ve kendileriyle olan ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğunu; öğretmenlerinin derslerde farklı öğretim yöntemleri kullandığını; derslerde görsel-ışitsel materyallerden yararlandığını, öğretmenlerinin konuşma dersi için özel olarak zaman ayırdığını; öğretmenlerinin öykü kitapları, dil CD’leri gibi tamamlayıcı materyaller kullandıklarını ifade etmektedirler.

Öğrenciler, sınıf mevcudunun konuşma dersleri için yeterli seviyede olduğunu, konuşma derslerinde kullanılan sesli görsel araçların, konuşma saatlerinin yeterli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenciler, öğretmenlerin sorularına Türkçe cevap verebileceklerini, öğretmenlerine Türkçe sorular sorabileceklerini, daha fazla konuşma pratiği yaptıklarında, daha iyi not alacaklarını düşündüklerini, kendilerini Türkçe tanıtabileceklerini; kendilerini yeni dilde tanıtmaları çok önemli bildiklerini; öğretmenlerini başkalarına Türkçe tanıtabileceklerini; Türkçeyi doğru ve güzel kullanan kişilerle konuşurken yardıma ihtiyaçları olursa onları haberdar edebileceklerini; ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurabileceğine emin olduklarını, ana dili Türkçe olan kişilerle birlikte aynı ortamda olmaktan hoşlandıklarını, herhangi bir yeri Türkçe olarak başkalarına tarif edebileceklerini; ilgi alanlarını sınıf arkadaşlarıyla tartışabileceklerini; Türkçeyi iyi konuşan biri olduklarına inandıklarını, konuşma becerilerini geliştirmeye yetecek yeteneklerinin olduklarına inanmakta ve konuşma konusu zor ve bilmedikleri kelime sayısı fazla olsa bile söyleneni anlamak için bir yol bulabileceklerine inandıklarını, sınıf arkadaşlarından daha iyi konuşabileceğine ve konuşma konusunda gerçekçi bir doğruluk elde edebileceklerini düşündüklerini; Türkçeyi ana dili Türkçe olanlar gibi akıcı bir şekilde konuşabileceklerine inandıklarını; ne demek istediklerini kolayca iletebileceklerinden emin olduklarını; Türkçe cümle kurarken deyimleri kullanabileceklerini; konuşurken zorluklarla karşılaştığında sakin kalabileceklerini konuşurken beklenmeyen durumlarla başa çıkabileceklerini, kendilerini konuşma derslerinde en iyi öğrencilerden biri olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda, konuşma derslerinin sınıf arkadaşları ve öğretmen ile konuşma imkânı sağlaması öğrencilerin Türkçeyi rahat bir şekilde sınıfta konuşabilmelerini sağlar ve bu şekilde günlük hayatlarında da Türkçe konuşmaları daha rahat olur. Amacı Türkçe öğrenmek ve konuşmak olan kişiler için de bu durum son derece önemlidir. Konuşma derslerinde öğrenilen kelimeler öğrencilerin günlük konuşmalarda kullanması gereken kelimelerle aynı olması Türkçe konuşma isteklerini ve heveslerini artırıcı etki sağlar. Kendini ifade etme olanakları artan kişiler hem Türkçeyi kullanmakta ustalaşır hem de yaşam kaliteleri bu anlamda artış gösterir. Konuşma becerisinin de diğer dil becerileri gibi insanın soru sorabilme, düşünebilme, düşündürebilme gibi yeteneklerinin gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir. Zamanında ve gerektiği kadar konuşabilmeyi öğrenen bir insan hayatı boyunca yanılığa düşmez. Düzgün ve doğru konuşmak kadar dinlemenin de bir erdem olduğu öğrencilere her fırsatta aşılmalıdır (Uçgun, 2007).

Öğretmenin dersteki motivasyonunun yüksek olması öğrencilerin de derse karşı motivasyonunu yükseltir. Bu bakımdan öğretmenin dersteki motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenin yüksek motivasyonla dersi anlatması ve etkinlik yapması bu araştırmaya katılan öğrenciler tarafından yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yani katılımcılar öğretmenlerinin ders motivasyonunu yüksek düzeyde bulmuşlardır. Motivasyonu yüksek olan öğretmen öğrencilerini daha rahat etkiler ve yönlendirir. Bu da onların öğrenme süresine, derse ilgilerine ve isteklerine olumlu katkı sağlar.

Yabancı bir dil öğrenilirken o dili anadili olarak kullanan toplumun kültürel yapısının anlaşılması dili öğrenmedeki en önemli unsurlardan biridir. Öğrenciler o toplumun kültürünü ne kadar iyi tanırsa dilini öğrenmeleri de o nispette kolaylaşır. Öğretmenin öğrenilen dilin kültürüne hâkim olup açıklaması, öğrencilerin dili öğrenmedeki altyapılarının sağlam olmasını sağlar. Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003). Çünkü öğrenmenin kalıcı olması, öğrenilen şeylerin hayatla iç içeliği ile doğru orantılıdır. Öğrenilenleri günlük hayatta uygulama imkânı bulduğumuzda bu öğrenmeler daha anlamlı hâle gelir. Öğrenci, okulda üzerinde durulan uygulamalarla okul dışında hiç karşılaşmıyorsa verilen eğitim hayattan kopuktur ve bu uygulamalardan beklenen verimi almak güçleşir. Günlük hayata hitap eden çalışmalar yapıldığında ise öğrenciler, üzerinde durulan konularla, okul dışında geçirdikleri zamanlarında da karşılaşacaklardır (Doğan, 2007).

Konuşma derslerinin fazlaştırılması yeni dilin öğrenilmesi ve kavranıp rahat şekilde konuşulabilmesi için gereklidir. Bu sebeple konuşma derslerinin saatlerinin çoğaltılması gerekmektedir. Öğrencilerin konuşma becerileri öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olmasını sağlamak için öğretmenin derste öğrencilerin daha aktif şekilde derse katılmasını sağlaması gerekmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri yüksek bulunduğu için öğretmenlerin öğrencinin derse aktif katılımını sağladığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaya katılan kişiler Türkçe konuşma ve soru sorma bakımından kendilerine güvenmekte ve Türkçeyi konuşabildiklerine inanmaktadırlar. Öğrencilerin bu ifadede olduğu gibi kendilerinin yeni dilde soru soracak seviyede oldukları inancı onların yeni dile olan isteklerini arttırdığı gibi öğrenme etkinliklerinin de üst seviyede olmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin daha fazla konuşma pratiği yapmaları Türkçeyi daha hızlı kavrayıp konuşabilmelerini sağlar. Bu sebeple konuşma derslerinin daha fazla olması gerekmektedir. Kişilerin yeni dilde kendilerini tanıtılabilmeleri yeni dili öğrendikleri algısının oluşmasını sağlar. Bu bakımdan öğrencilerin kendilerini yeni dilde tanıtmaları çok önemlidir. Yeni dil öğrenme aşamasında olan kişilerin sınıfları dışında yeni dili kullanabilmeleri dili öğrenme ve geliştirme açısından gereklidir. Yeni dil öğrenen öğrencilerin dil becerileri gelişimlerinde öğretmenlerini başkalarına tanıtıp anlatabilmeleri kendilerine yeni dilde güvenmelerini sağlar.

Türkçeyi öğrenme aşamasındaki kişiler Türkçe konuşan kişilerle diyalogları esnasında yardıma ihtiyaç duyabilirler. Bu ihtiyaçlarını rahatça ifade etmeleri onların yeni dille olan

ilişkilerini olumlu etkileyecektir. Türkçeyi yeni öğrenen kişilerin anadili Türkçe olan kişilerle konuşabildikleri algısı vardır. Bu algının yüksek düzeyde olması aldıkları eğitimden yeterince faydalandıkları ve Türkçeyi öğrenme süreçlerinin başarılı geçtiğinin işaretidir. Yeni bir dil öğrenen kişiler o dilin kültürel yapısı ve düşünce şeklini de öğrenirler bu bakımdan yeni dilin sahibi olan kişilerle beraber vakit geçirmek önemlidir. Ana dili Türkçe olan kişilerin olduğu ortamda bulunmak öğrencilerin Türkçeye olan sempatisini artırır. Bu da Türkçeyi tam olarak kavramaları yönünde bir gelişme olarak karşımıza çıkar. Yeni dil öğrenirken başlangıç aşamasında kendini ve arkadaşını tanıtmak, adres tarifi gibi günlük hayatta çok kullanılacak diyalogların öncelikli olarak öğretilmesi hem öğrencinin dile olan motivasyonunu artırır hem de yeni dilin derinliklerini henüz öğrenmediği halde günlük konuşmalarını rahatça yapabilir seviyeye gelmelerini sağlar.

Öğrencilerin ilgi alanlarını sınıf arkadaşları ile tartışabilmeleri gerekir ki Türkçe olarak kendilerini ifade edebilmeyi tam bir şekilde yapabilsinler. Bunun için öğrencilerin sınıf içinde kendilerini Türkçe olarak anlatabilmelerini sağlayacak faaliyetlere daha çok zaman ayrılmalıdır. Öğrencilerin Türkçeyi iyi konuşmalarını sağlamak için onların konuşma derslerinin sayısı ve süresinin çoğaltılması gereklidir. Türkçeyi iyi konuşamadıkları algısının değişebilmesini sağlamak için konuşma becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmesi gereklidir. Türkçeyi öğrenme aşamasında olan öğrencilerin ilk etapta zorlanmaları sonucu konuşma becerilerini geliştirme açısından yetenekli olmadıkları algısı oluşmuş olabilir. Bunun için öğrencilerin yeni öğrendikleri dil ile alakalı olarak yetenekli olduklarını düşünmelerini sağlamalıdır. Ayrıca karmaşık ve uzun cümleler kullanmak yerine daha sade ve kısa cümlelerle konu anlatılmalıdır. Ayrıca Türkçe olarak konuştuklarında doğru olarak kendilerini ifade ettiklerinden pek emin olmamaları algısını yenebilmek için konuşma derslerinde daha fazla konuşmaya teşvik edilmeleri gerekmektedir. Yeni dil öğrenen kişilerin buldukları dil seviyelerinin de önem kazandığı bu ifadelerde orta düzey bir memnuniyet olması, kişilerin seviyelerine uygun hikâyeleri anlatmaları ve bu hikâyeleri akıcı şekilde anlatacak kadar çok tekrar yapmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin düşüncelerini Türkçe olarak ifade edebilmelerini sağlayacak ve onları buna teşvik edecek sınıf etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Konuşma derslerine mümkün olduğunca sınıftaki bütün öğrencilerin katılması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin konuşma derslerindeki aktiflikleri fazlalaşır. Türkçe cümle kurarken deyimlerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir. Yeni dilin tam manasıyla özümseme kullanılabilmesi için deyimlerin ve atasözlerinin de kullanımına önem verilmelidir. Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin konuşurken sıkıştırılmaması ve sakin bir şekilde hatalarının düzeltilmesi onların telaşa kapılmalarını önleyecektir. Konuşma esnasında dikkatlerini dağıtıcı ve öğrencilerin motivasyonunu düşürecek davranışlar kişiyi Türkçeye karşı olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple öğrenciler konuşurken daha dikkatli bir şekilde davranmalı ve müdahale edilmemeli ayrıca onları konuşmaları konusunda yüreklendirmelidir.

Öğrenciler Türkçe konuşurken beklemedikleri farklı bir soru ya da seviyelerine uygun olmayan cümlelerle açıklama yapmak onların telaşlanmasına sebep olabilir. Bu durum öğrencilerde her an beklenmeyen bir durum yaşayacakları algısı oluşturabilir. Bu sebeple konuşma derslerinde öğretmenin öğrencilerin grup seviyelerinin yanı sıra bireysel seviyelerini de göz önüne alarak konuşması ve gerekli açıklamaları yapması uygun olacaktır. Öğrencilerin konuşma derslerindeki performansı bireysel olarak değerlendirilmeli ve konuşmalarını Türkçe yapmaları konusunda yönlendirilmeleri gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler Türkçe konuşmaktan çekinir ve konuşma becerileri gelişimi olumsuz etkilenir.

Öğretmenin sorularının öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekir. Öğrenciler verecekleri cevapların doğruluğundan emin olmasalar dahi derse katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenin tutum ve davranışları büyük önem kazanmaktadır. Sorulan sorulara yanlış cevap verseler bile öğrencilerin derse ilgilerinin azalmaması için uygun şekilde yanlışlar düzeltilmelidir.

Emiroğlu'na (2013) göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma öğretimi etkileyen unsurlar 5Ö şeklinde belirtilebilir. Bunlar; öğretmen, öğrenci, öğretim yöntemi, teknik ve uygulamaları, ödevler ve öğrenme ortamlarıdır. Bu unsurlar, sınıf içinde yürütülen

konuşma eğitimi etkinlik ve çalışmalarında olduğu kadar sınıf dışında, sosyal hayatta da öğrencinin konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkçenin konuşma yönüyle öğretimi, ciddi ve profesyonel bakış açıları ve yaklaşımlar ile etkili yöntem, teknik ve uygulamalar gerektirmektedir. Bu yönüyle yeterli ve etkili çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içerisinde (s. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Okuma-yazma becerilerini geliştirme. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 18, s. 12-13.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), s.29-36.
- Richards, J. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. *The Language Teacher*, 2(3), s.65-74.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik* (1.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2007). *Konuşma eğitimini etkileyen faktörler*. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), s. 59-67.
- Vardar, B. (1982). *Dil biliminin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN İŞLEVSELLİĞİ BAKIMINDAN GERİBİLDİRİM KULLANIMI

Ali GÖÇER

Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri. Mail:
gocerali@gmail.com

Özet

Öğrenme sürecinin verimliliğini belirlemede başvurulacak en önemli unsur, süreci çepe çevre sarmalayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Ölçme ve değerlendirmenin planlama, biçimlendirme ve sürece yön verme, öğrenci ilgisini zinde tutma, sezdirme, çalışmaların yerindeliliğini belirleme/belirtme, düzeltme, bilinçlendirme, öğrenme sürecinin amaçlar doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini ortaya koyma ve sonuç çıkarma gibi birçok uygulama biçimiyle işlevselliği bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin bütün bu uygulama boyutlarının hayata geçirilmesi hem eğitimde verimliliği artırmak için önemli zemin sunmakta hem de eğitim uygulamalarının verimliliği ve eğitsel değeri konusunda bilgi vermektedir. Bütün bu işlevlerinden dolayı öğrenme sürecinde ölçme değerlendirmenin süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarını yerli yerince kullanmak gerekmektedir. Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçları arasında geribildirim verme önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmada değerlendirmenin önemli bir boyutu veya bir uygulama biçimi olarak geribildirim işlevleri konu edinilmektedir. Bu çerçevede geribildirim işlevlerine yönelik genel bir görünüm vererek konuyla ilgili olarak bir farkındalık kazandırma amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada geribildirim tür ve işlevlerine yönelik olarak alanyazındaki durumla ilgili genel bir görünüm verilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan çalışma alanyazın taramasına dayalı bir derleme çalışması olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi anlayışıyla yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, geribildirim, öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme.

USE OF FEEDBACK IN TERMS OF MEASUREMENT AND EVALUATION FUNCTIONALITY IN TURKISH EDUCATION

Abstract

The most important element to be used in determining the efficiency of surround the learning process is the measurement and evaluation. There are many ways of functioning such as planning, shaping and directing the process, keeping the student interested, seizing, determining the place of the studies, correcting, raising awareness, showing whether the learning process has progressed in line with the goals and getting results. Imagining the application dimensions similar to those of measurement and evaluation gives information both provide an important ground for improving productivity in education and also provide an opportunity to learn about the effectiveness of educational practices and educational value. Because of all these functions is necessary to use it locally the process and outcome evaluation methods and tools of measurement evaluation in the learning process. Giving feedback between process and outcome evaluation methods and tools has an important role. In this study is the subject an important dimension of the evaluation or functions of feedback as an application format. In this framework is aimed to provide a general view of the functions of the feedback as an important form of application of measurement and evaluation in the context of the work. For this purpose tried to be given a general view of the situation of the type and function of the feedback in the work. In this respect, the study is a compilation study based on literature review and it was carried out by qualitative research methods.

Key words: Turkish education, feedback, learning process, measurement and evaluation.

Giriş

Eğitim ve öğrenme, hangi sınıf düzeyinde olursa olsun hedef kitlenin bulunduğu gelişim seviyesinden o sınıf düzeyi için belirlenen hedeflere ulaştırma çabalarıdır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarındaki uygulamalar iç içe birçok etkinliği gerektirmektedir. Gerçekleştirilen etkinliklerin verimliliği, belli bir plan dâhilinde ve sistemli bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Etkinliklerin planlanarak düzenli bir şekilde ilerletilmesinde ölçme ve değerlendirme projeksiyon işlevi görmektedir. Bu işlev kapsamında ölçme ve değerlendirme, planlama, biçimlendirme ve sürece yön verme, değer biçme ve kanaat oluşturma gibi iç içe birçok uygulama çalışmasını içermektedir. Görülüyor ki ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin planlanması, dinamik bir şekilde ilerlemesi ve öğrenmenin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için en temel unsurdur.

Öğrenme etkinliklerine katılan öğrenciler, çalışmalarındaki katılımlarının yerindeliği konusunda durumlarının nasıl olduğunu bilmek, daha iyi bir performans göstererek hedeflenen gelişimi sağlayabilmek için öğretmenlerinden dönüt almak isterler. Bu beklenti, öğrencilerin öğrenme sürecinin seyri içerisinde ne şekilde bir yol izleyeceklerini belirlemeleri için de yerine getirilmesi gereken durumdur. Sally'ye (2016) göre, performans hakkında dönüt almak, öğrenmeyi geliştirmek için bir stratejidir (s. 190).

Eğitim alanında yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencinin belli konular kapsamında öğretimde hedeflenen düşünme becerilerini ne ölçüde kazandığına dair bilgi sağlayabildiği oranda anlamlı olacaktır. Okullarda sınıf içi ve okul çapında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı, öğrencinin çeşitli dersler kapsamında öğrenmelerinin durumu ve gelişimi hakkında 'anlamlı' geri bildirim elde edebilmektir (Arıkan, 2012: 390).

Öğretmenin değerlendirme sonrası öğrencinin performansı ile ilgili öğrenciye verdiği bilgiye geribildirim adı verilir. Geribildirim; öğrenciler bilgilerini, düşünme yollarını, becerilerini ve performanslarını sergiledikten sonra öğrencilerle ne tür bir etkileşime girileceği ve bu etkileşimin içeriğinin ve tarzının ne olacağı konusunda bilgi sahibi olmak öğretmenlerin değerlendirme sonrasında topladıkları bilgileri kullanmalarının en önemli yollarından biridir (McMillan, 2015: 160).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada geribildirim verme konusunda literatürde yer alan temel kuramsal bilgilerin genel bir görünümünü vermek ve Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine katkı sağlayan önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımına yönelik uygulayıcılara farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla konu, geribildirim vermenin amacı, geribildirim türleri, değerlendirme ve geribildirim ilişkisi gibi boyutlarda ele alınarak ölçme değerlendirmede geribildirim kullanmanın yarar ve işlevleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada değerlendirmenin önemli bir boyutu veya bir uygulama biçimi olarak geribildirim işlevleri ele alınmaktadır. Çalışmada ayrıca geribildirim tür ve işlevlerine yönelik olarak literatürdeki durumu ortaya konularak genel bir görünüm verilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili bir farkındalık kazandırma amacıyla hareket edilen ve alanyazın taramasına dayalı olan bu çalışma, bir derleme ve durum belirleme çalışmasıdır.

Geribildirim

Dönüt de denilen geribildirim; yaptığı bir davranışın sonucu hakkında kişiye bilgi verme, hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işleyen yanlarının neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinliklerdir (Gömleksiz, 2014: 310).

Geribildirim (durum bildirmesi, dönüt), genel olarak bir kaynaktan çıkarak, davranışın düzene konmasında yararlı olan her türden geriye iletilen bilgidir. İstenilen ile elde edilen etkiler ya da beklenen amaçla elde edilen arasındaki ayrımları belli bir ölçü sınırını aşınca

durum kaynağa bildirilerek düzeltme sağlanır. Eğitimde öğrenme ve öğretmedeki ilerlemelere ilişkin olarak türlü ölçme yöntemleri ile bilgi edinme anlamına gelir (Öncül, 2000: 496).

Geribildirim, karşılıklı iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Geribildirim, söylediğimiz ve yaptığımız işlerle, bunların değerleri üzerindeki etkilerinin arasındaki bağıdır. Geribildirim, bir performans ya da beceri hakkında, o performans ya da beceriyi onaylayıp gelişmesini sağlayacak bir harekete öncülük edecek bilgi (veya uygulama biçimi) olarak tanımlanmaktadır (Roland & Bee, 1997: 9).

Geribildirim Amacı ve Yararları

Roland & Bee (1997) geribildirim amaç ve yararları konusunda şunları ifade etmektedir (s. 10):

- Geribildirim, öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Esas olarak birine geribildirim verildiğinde onun öğrenmesine, yeni bilgi ve becerileri ya da performanslarını geliştirmeyi öğrenmesine yardımcı olur.
- Geribildirim, geribildirimi alanın kendisi ve işleri hakkında olumlu bir tavır alacak biçimde, daha önce üzerinde alışılmış standartları örnek vererek davranış ve performansları hakkında bilgi sağlar.
- Geribildirim, geribildirim alanları davranış ve performans standartlarına erişmek için kişisel bir plan yapmaya sevk eder.

Karaca (2011), geribildirim öğrenci başarısına etkisini inceleyen Hattice'nin (1987), 'Öğrenci başarısının en güçlü etkileyicisi geribildirimdir.' görüşünü aktardıktan sonra öğrencilere geribildirim vermenin sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır (s. 1952):

- Etkili öğrenme (ve öğrenci başarısını tetiklemek) için,
- Geribildirim, formal eğitim ortamlarının içinde ve ötesinde performansın gelişiminde ve öğrenmede önemli bir rol oynadığı için,
- Belli bir konuda fikir üretmede ve gelişmeyi sağlamada öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olduğu ve akademik çevrelerce kabul edildiği için geribildirim vermek gereklidir.

Geribildirim Türleri

Schimmel (1998), öğretmenlerin süreçteki öğrenci etkililiğine yönelik olarak verilebilecekleri dönütleri 5 grupta tasnif etmiştir (akt. Şahin, 2015: 250):

- **Teyit edici dönüt:** öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi vermek için kullanılır.
- **Düzeltilici dönüt:** öğrencinin öğrenme sonuçlarıyla birlikte doğru cevabın ne olduğunun da verilmesidir.
- **Açıklayıcı dönüt:** öğrenciye öğrenme sonuçlarıyla ilgili bilgi verildiği gibi, yanlış cevabın neden yanlış olduğu; doğru cevabın neden doğru olduğunun açıklanmasıdır.
- **Teşhis edici dönüt:** öğrencinin, yanlış cevabı düzeltmesi için neleri çalışması ve nasıl çalışması gerektiğine ilişkin bilgiyi kapsar.
- **Genişletici (eklemleyici) dönüt:** öğrencinin var olan bilgisini genişletmesini sağlamaya dönüktür. Öğrencini sahip olduğu bilgi ve yeni bilgi arasındaki ilişkiler kurmaya ve öğrencinin sahip olduğu şemayı genişletmeye yardım eder.

McMillan (2015, öğrencilere verilecek geribildirimleri;

- hedef temelli geribildirim,
- destek temelli geribildirim,
- kişi temelli geribildirim olarak sıraladıktan sonra *karmaşıklığına bağlı olarak geribildirim türlerini* aşağıdaki tablodaki gibi vermiştir (s. 162-169):

Geribildirim Türü	Açıklaması	
Doğrulama (Öğrencilere cevabın doğruluğunun bilgisini verir.)	Doğru cevap	Ek bilgi vermeden sadece öğrenciye cevabının doğru ya da yanlış ifade edilir.
	Tekrar dene	Öğrencinin cevabının yanlış olduğu ifade edilir ve tekrar denemesi için fırsat verilir.
	Hataların işaretlenmesi	Öğrencinin hataları işaretlenir ve belirtilir fakat doğru cevap verilmez ve öğrenciye performansını artırması için yapacakları söylenmez.
Detaylandırma (Cevabın niye yanlış olduğunu içerir ve tekrar öğrenme için ek zaman verebilir.)	Özniteliğin soyutlanması	Öğrenilen konunun temel özellikleri başka yan konulardan ayrıştırılarak öğretmen tarafından açıklanır.
	Cevaba dayalı geribildirim	Öğrencinin cevabına ve performansına bakarak öğretmen cevabın niye doğru niye yanlış olduğunu açıklar.
	İpucu verme	Doğru cevabın öğrenci tarafından bulunabilmesi için ipuçları öğretmen tarafından öğrenciye verilir.
	Hata analizi	Yanlış anlaşılan konular teşhis edilir ve hata analizi öğrencilerle yapılır.
	Yönlendirici geribildirim	Doğrulayıcı geribildirim, hataların işaretlenmesini de içeren ve öğrenciye doğru cevabı vermeden gerekli performansı nasıl göstereceğiyle ilgili stratejilerin verildiği geribildirim.

Kangalil (2013), dönüt türleriyle ilgili yaptığı literatür taramasında elde ettiği bilgileri şu şekilde özetlemekte ve aşağıdaki dönüt türlerinden söz etmektedir:

Dışsal dönüt, motivasyon ve bilgi bileşenlerine dayalıdır ve birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Dışsal dönütün fonksiyonlarından birincisi motivasyon, etkili davranışların pekiştirilmesi ve etkisiz davranışların azaltılması ya da durdurulmasında kılavuzluk yapmaktır. Dışsal dönüt;

- **Bilgi sağlayıcı dönüt:** Bireye öğrenmeye çalıştığı hareketin nasıl yapılması gerektiği ve yanlışlarının ne olduğu hakkında bilgi sağlama özelliğine sahiptir.
- **Motivasyonel dönüt:** Dönüt yalnızca 'iyi', 'daha iyi yapabilirsin' gibi pozitif veya negatif pekiştiricilerle sağlanır.
- **Özetleyici dönüt:** Bir dizi ölçüt bakımından bireyin durumu ve bugüne kadar olan başarı ve başarısızlıkları ile ilgili sonraki değerlendirmelere bilgi sağlar. Dönüt bireylerin durumları hakkında bilgi vermenin yanı sıra ilerleme hakkında da bilgi verir. Bu yüzden özetleyici dönüt her öğretimin sonunda gerekli olmayabilir ve belli aralıklarla sağlanabilir.
- **Biçimlendirici dönüt:** Belirli bir görevin doğru veya yanlış olmasının nedeni hakkında bilgi verir ve gerçekleştirilen görev veya tamamlanmış görev ile ilgili performansı sürdürmek veya geliştirmek için yollar sunar. Düzeltmenin doğası gereği biçimlendirici dönüt bilgi ve beceri kazanımında oldukça etkindir. **Motivasyonel dönüt** yalnızca 'iyi iş', 'daha iyi yapabilirsin' gibi pozitif veya negatif pekiştiriciler sağlarken, **bilgi sağlayıcı dönüt** pekiştiricinin özelliğinin ötesinde kişiye diğerlerine göre nerede yer aldığı, önceki performansı ve şimdiki durumu hakkında ayrıntılı bilgi verir. Araştırmalar bilgi sağlayıcı dönütün istenilen sonuçlara ulaşmada daha etkili ve öğrenen tarafından daha değerli olarak algılandığını gösterdiğini, öğretmen tarafından verilen bilgi verici dönütün öğrenci katılımını kolaylaştıran, yetkinlik ve yetenek algısını teşvik edici temel faktör olduğunu göstermiştir (s. 386-387).

McMillan (2015), çeşitlendirilmiş biçimlendirici geribildirim önemine ve bulunulan durumun (öğrencinin beceri düzeyi, sınıf düzeyi, ders...) özellikleriyle geribildirim türlerini doğru eşleştirmenin faydasına işaret etmekte ve hangi tür ve tarzda nasıl geribildirim

verileceğinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken etmenleri şu şekilde sıralamaktadır (s. 165-169):

- geribildirim miktarı,
- geribildirim zamanlaması,
- geribildirim şekli, tarzı,
- geribildirim hedef kitlesi ve
- geribildirim etkinlik türü.

Öğrenme sürecinde öğrencilere akranlarını değerlendirme fırsatı verilmesi geribildirim etkin kullanımı açısından eğitsel değer taşır. Bahar ve arkadaşlarına (2012) göre, öz, akran ve grup değerlendirmelerine katılmalarının öğrencilere belli durumlarda daha fazla geribildirim kazanma konusunda yardım eder. Birçok disiplinde öğretmenler artan öğrenci sayısı nedeniyle geribildirimlerin kalitesi ve miktarı ile ilgili olarak sıkıntıya düşmektedir. Bu nedenle özellikle akran değerlendirmesi öğretmenlerin farklı sebeplerden dolayı yeterince yerine getiremediği bu sorumluluklarının hafiflemesine yardım edebilir (s. 134-135).

Dökmen, De Cecco'nun (1968) 'Geribildirim bilgi sağlayıcı ve pekiştiri olmak üzere iki yönünün bulunduğunu kabul edersek, bilgi sağlayıcı yönünün öğrenme üzerinde ve pekiştiri yönünün ise öğrenilenin davranışa (beceriye) dönüşmesi üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz' görüşünü aktarmaktadır. Dökmen'e göre, Pekiştirecin, özellikle, öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, geribildirim ile pekiştireç verilmesi durumunun, sadece geribildirim verilmesi durumuna oranla öğrenci başarısını daha fazla artırdığını göstermektedir. (Dökmen, 1982: 74-78). Kangalgi'ye (2013) göre, öğretmenler öğrencilerin davranışları hakkında dönüt sağlayarak öğrenme sürecini etkileyebilirler. Dönüt güdüleyici rol oynar ve önceki öğrenilenlere bağlı olarak pekiştireç görevi yapar. Kaliteli ve zamanında verilen dönüt, etkili öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğretmen ve öğrenci ilişkilerini geliştiren temel özelliktir (Akt. Şahin, 2013: 248).

Değerlendirme ve Geribildirim

Eğitim süreçlerinin işleyişine ve verimliliğine etki eden en önemli ölçme ve değerlendirme uygulaması geri bildirim vermedir. Süreç ve sonuç değerlendirme çerçevesinde yapılan tüm çalışmalarda öğrencilere verilecek geri bildirimlerin eğitsel değeri büyüktür. Öğretmenin öğrenme sürecinin akışı içerisinde yeri ve zamanı geldikçe verdiği geribildirimler yanında öğrencinin portfolyosuna yönelik olarak velinin periyodik olarak bilgilendirilmesi bir tür geribildirimdir. Bıçak'a (2014) göre, öğretmenin öğrenci ürün dosyalarını gözden geçirdikten sonra öğrenci performansı ile ilgili analiz ve değerlendirme sonuçlarını veli ve öğrenciye dönüt olarak verir (s. 214). Yine öğretmen tarafından okunup değerlendirilen yazılı sınav kâğıtlarının bizzat öğrencinin kendine verilerek veya akranlarına dağıtılarak kâğıttaki eksik ve üstün yönleri görmelerini sağlamak da bir tür geribildirim olarak düşünülebilir.

Öğretmenlere karar verme sürecinde yardımcı olabilecek etkili geribildirim özellikleri (Brookhart 2013, Chappuis 2012, Ruiz-Primo & Li 2013 akt. McMillan, 2015: 161):

- Etkili geribildirim uygun değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasıyla belirli hedeflerin ulaşılmasını hedef alır.
- Öğrencilerin geribildirim kullanılması ve öğretilmesi sürecinde etkin rol oynamasına imkân verir.
- Etkili geribildirim öğrencinin öz düzenlemesini, öz yeterliğini ve hedefe odaklılığını artırmaya yöneliktir.
- Etkili geribildirim öğrencinin çalışmasını betimler, öğrencinin kendisini betimlemez.
- Etkili geribildirim zamanında verilen geribildirimdir.
- Etkili geribildirim öğrenciye göre verilir.

- Geribildirim, öğrenci tarafından kullanılabilir ve öğrencide davranışsal değişikliklere yol açar.
- Etkili geribildirim öğrencinin geribildirime tepkisini göz önünde bulunduran geribildirimdir (Öğrencinin gayretini azaltacak mı yoksa çoğaltacak mı?).
- Etkili geribildirim dürüst ve doğru olan geribildirimdir.
- Etkili geribildirim olumludur fakat abartılı değildir.

Geribildirim Süreci ve Sonuç Değerlendirme İçerisindeki Yeri

Genel olarak değerlendirme işlemleri sürece ve sonuca yönelik olmak üzere ikiye ayrılır. *Sürece yönelik değerlendirme* öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlarken, bu kapsamda öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini de etkileme gücüne sahiptir. Bu tür değerlendirmede öğrencinin performansına bağlı olarak, öğrenci öğrenmelerini düzeltici ve iyileştirici yaklaşımla kullanılır. Bunun için öğrenci ile doğrudan iletişime girilir. Öğrencinin sahip olduğu beceriler ve yeterliklerden yola çıkarak onun geliştirmesi gereken beceriler ve yeterlikler açık ve anlaşılır bir şekilde bildirilmelidir (Arıkan, 2012: 391).

Süreç değerlendirme, öğrenme süreci sırasında öğrenci performansına dayalı yönelik olarak çoklu ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle sürekli gözlem yapıldığı ve zamanında geribildirimlerin verildiği bir değerlendirme yaklaşımıdır. Süreç değerlendirme, dönüt verme ve geribildirim alma amacıyla yapılır (Göçer, 2018: 101).

Sürece yönelik değerlendirmede zamanlama oldukça önemlidir. Zamanında ve belli sıklıkla yapılan bu değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecine sürekli bir ayna tutarak akademik ve sosyal becerilerinin doğru bir şekilde biçimlenmesini sağlayabilecektir. Sürece yönelik değerlendirme kapsamında kullanılan düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kayıtlı bir şekilde öğrenciye rapor edilmekte ise bu tip değerlendirmeler 'formel değerlendirme' olarak da adlandırılır. Ancak, planlı olmayan standartlaştırılmamış 'çok iyi', 'bu açıklaman tam doğru değil, bir daha dene' gibi sözel yorumlar ile düzeltici ve iyileştirici bir yaklaşım sergileniyor ise bu değerlendirmeler 'informel değerlendirme' olarak adlandırılır. Belirtildiği gibi informel değerlendirme genel olarak kayıt altına alınmayan değerlendirmedir (Arıkan, 2012: 391-392).

Öğrenme olgusunu kolaylaştıran ve etkin kılan dönüt ya da geribildirim tekniği performans değerlendirme yaklaşımının doğası ile tam olarak uyum içerisindedir. Çünkü her ikisinin de ortak amacı öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için onlara öğrenme sürecinde bilinçli ve planlı destek sağlamaktır (Çepni, 2007: 196). Süreç değerlendirmede öğrencilerin performansına yönelik yeterlik durumlarını (eksik ya da üstün yönlerini) belirledikten sonra durumla ilgili bilgilendirme yapmak, geribildirimde bulunmak, ölçme ve değerlendirmenin tamamlanması için gerekli olan son aşamadır. Şu hâlde geribildirim, hem öğrencinin öğrenmesine hem de öğrenme durumunun değerlendirilmesine hizmet eden bir uygulama biçimidir.

Sonuca yönelik değerlendirme ise sürecin sonundaki öğretim süreci devam ederken gerçekleştirilen çeşitli ölçme araçlarına dayalı olarak durumu değerlendirmek ve bu duruma ilişkin kararı bir sayısal değer ile ifade etmektir. Bu tür değerlendirme sadece öğrenciye değil, öğrencinin ailesine ve okul yönetimine bilgi verildiği gibi, öğrencinin dönem sonu genel not ortalamasına da etki etmektedir (Arıkan, 2012: 392).

Sonuca yönelik değerlendirme kapsamı gereği, öğrencilerin durumunu değerlendirme ve bu değerlendirmenin sonucunu bir not olarak kayıt etme işlemini içerdiği için 'formel değerlendirme' olarak tanımlanmaktadır (Reynolds, Livingston ve Wilson 2006, akt. Arıkan, 2012: 391-392).

Süreç değerlendirme uygulamaları ile öğrenme ortamında öğrencilerin kavrama, bilinçli öğrenme öğrendiklerini hedefler doğrultusunda beceriye dönüştürebilmeleri; sonuç değerlendirme uygulamaları ile öğrenme durumlarına yönelik yeterliklerini görebilmeleri hem öğrenci gelişimi hem de eğitimin verimliliğini belirleme açısından değerlidir.

Planlanan her öğrenme süreci, hedef kitlenin ait olduğu eğitim seviyesinde ilgili disiplinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum vb. açılardan donanımlı kılınmasına yöneliktir. Hayata geçirilen her öğrenme etkinliğinin amaçlanan şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi amacıyla süreç ve sonuca yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılması gerekir. Bu çerçevede sürecin tamamlanabilmesi için yapılan değerlendirme yöntem ve araçları ile elde edilen sonuçların hedef kitleye bildirilmesi de önemlidir. Eldeki sonuçlara yönelik verilerin planlı ve sistemli bir şekilde ilgili paydaşlarla paylaşılması, dönüt veya geribildirim verme şeklinde olmaktadır.

Eğitim ve öğrenme süreçlerinin her aşamasında ölçme ve değerlendirmenin belirleyici bir rolü vardır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim süreçlerinde etkinliklerin planlanması, sürecin biçimlendirilmesi ve sürecin dinamizmi içerisinde hedeflenen veya beklenmeyen durumlar karşısında akışa yön verme, öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ilgilerini zinde tutma, gerçekleştirilen etkinliklerin yerindeliğini ve verimliliğini belirleme gibi birçok işlevi vardır. Eğitimde etkinlik içi ve etkinlik sonlarında süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarını işe koşarken ölçme değerlendirmenin işlevlerini yerine getirebilmesinde öğretmenlerin sözel, yazılı, düzeltici, sözel olmayan beden dili ile şaşırmış, onaylayıcı vb. tavırları ile geribildirimler vererek düzeltme, sezdirme, kavratma, bilinçlendirme, beceri haline getirme vb. yeterlikler kazandırmaya çalışılır. Öğrencilerin dilsel, zihinsel, sosyal ve psikomotor gelişimlerine zemin oluşturan bu beceri ve yeterliklerin öğrencilere kazandırılmasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve bu çerçevede geribildirim sürecinin her aşamasında etkin bir şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Eğitim lideri olarak sorumluluğu ve bunun zorunlu bir sonucunda kullanım sıklığı açısından sadece öğretmenin işe koşacağı bir uygulama biçimi gibi görünse de eğitim sürecinin verimliliğini sağlamada geribildirim sistemli veya ortamın doğal akışı içerisinde ilgili tüm paydaşlar tarafından kullanılmaktadır.

Wiggins (1993) ve Eraut (2006) öğretmenlerin çalışmalarına yönelik olarak şunları ifade etmektedirler: Geribildirim, öğretmenlere performanslarının yansımaları ile ilgili dönüt sağlayan bir etkileşim sürecidir. Geribildirimi tanımlamak için kullanılan terimleri iki grupta toplamak mümkündür: yapıcı/düzeltilici/negatif ve güçlendirici/pozitif. Genel anlamda uygulayıcılar, geribildirimi betimlerken olumlu veya olumsuz ifadelerini kullanırlar. Geribildirim verilirken, içerisinde mevcut performansa ilişkin fikir ve yargılar ile birlikte geliştirilecek uygulamalar için seçenekler bulunmalıdır (Akt. Göker, 2015: 818).

Değerlendirmenin Biçimlendirme İşlevi Yönünden Geribildirim

Herhangi bir beceriyi geliştirmenin iki ana malzemesi vardır: alıştırma yapma fırsatı ve ilerleme için geribildirim (Roland & Bee, 1997: 42). Kaliteli ve zamanında verilen dönüt, etkili öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğretmen ve öğrenci ilişkilerini geliştiren temel özelliktir (Irons 2008. akt. Kangalıl, 2013: 386). Değerlendirmenin biçimlendirici kullanımı, öğrenme süreci içerisinde öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmelerine ve onların öğrenmelerini takip etmelerine yardımcı olur. Yüksek kalitedeki biçimlendirici değerlendirmeler ve öğrencilere verilen dönütler öğrencilerin öğrenmelerini artırır (Black & William 1998 akt. Nitko ve Brookhart, 2016: 106).

Öğretmenlerin, öğrencilere verdiği geribildirimlerin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Eğer yeni bir beceri öğreniliyor ise onu ne kadar yapabileceğimize ilişkin geribildirime gereksinim duyulur. Geribildirim verilmezse uygulama ile ilgili olumsuz alışkanlıklar kazanabilir ya da çok kısa bir süre içinde öğrenilenler unutulabilir. Geribildirim ve düzeltme, somut bir öğretim modelinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Acheson ve Gall 2003, akt. Aydın, 2016: 109).

Geribildirim, insanları karşılaştıkları bir durum karşısında kendilerinden beklenen performansı göstermeye öncülük etme sürecinin temel noktalarındandır. Neyi nasıl yaptığımız üzerine aldığımız geribildirim, öğrenme ve gelişme için temeldir. Geribildirim, daha iyi bir sonuç elde etmek için, gerekiyorsa daha fazla çalışma ve yaklaşımımızı değiştirme fırsatı verir (Roland & Bee, 1997: 7).

Ramsden'in (2003) 'Öğrenmenin kalitesi değerlendirmenin kalitesine bağlıdır.' sözünü nakleden Göker (2015) de biçimlendirici bir değerlendirme ve geribildirim kullanımına yönelik şunları ifade etmektedir: Öğrenmeyi geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarını özendirmek için tasarlanmış bir öğretim sisteminin temel özelliği, performansa dayalı olması olmakla birlikte öğretmenlerin kendi fikirlerinin uygulanmasına yönelik değerlendirmelere fırsatlar sağlamasıdır. Bu süreç ise biçimlendirici ve geliştirici bir değerlendirme ve geribildirim kullanımını gerektirmektedir. Yüksek kaliteli, biçimlendirici değerlendirme, öğrenmenin geliştirilmesine ve sonuçta daha yüksek öğrenci başarısı ile bağlantılıdır (s. 818).

Öğretim öğrenciye, bulunulan ortama ve öğretilen konuya bağlı olarak karmaşıklaşan bir eylem olduğu için etkili geribildirim de aynı şekilde karmaşık bir konudur. Öğrenme hedeflerine ve öğrenci özelliklerine bağlı olarak ne tür, ne kadar ve ne zaman geribildirim sağlanacağıyla ilgili bir sürü seçimin öğretmen tarafından yapılması gerekmektedir. Brookhart'a (2008) göre, geribildirim her zaman ayarlanması gereken öğretimsel bir araçtır ve her zaman başka bir şeye bağlı olarak değişir. Ger ibildirim öğretmenin uygun karar verme yetisine ve öğrencilerle iletişimine bağlıdır. Bir başka deyişle, etkili geribildirim çeşitlendirilmiş olmalıdır, bir öğrencide işe yarayan geribildirim başka öğrencide hiç işe yaramayabilir (McMillan, 2015: 161). Farklı amaçlar için farklı ölçme araçları kullanılmakta, ölçme sonuçları da öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek, öğrencilerin eksik kazanımlarını tespit etmek, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğrencileri belli bir amaç çerçevesinde ilgili gruplara seçmek ve anlamlı geribildirim elde etmek amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır (Arıkan, 2012: 391).

Erdemli vd. (2007) yaptıkları literatür taramalarında, geribildirim ve iş performansı arasındaki ilişkinin pek çok araştırmaya konu olduğunu ve araştırma sonuçlarının, geribildirim sürecinin karmaşıklığı ya da süreci etkileyen faktörler nedeniyle birbiriyale tutarlılık göstermediğini; geribildirim sürecinin iş performansı üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma sayısı azımsanmayacak kadar fazla olmasına rağmen, bazı araştırmalar geribildirim her koşulda ve her zaman performans üzerinde istenen olumlu etkiyi yaratmadığını gösterdiğini aktarmaktadır (s. 72). Glickman vd. (2010) de sınıfa kullanılabilirliği açısından geribildirim içeriği ve işleviyle ilgili olarak; ipucu verme, irdeleme, teşvik etme, olumlu pekiştirme ve cesaretini kırma kavramlarıyla geribildirim etki alanına işaret etmektedir (Akt. Sullivan ve Glanz, 2015: 265).

Ned Flanders, öğrencilerin düşüncelerinin dikkate alındığını gösteren etkili bir geribildirim sistemi geliştirmiştir. Öğrencilerin düşüncelerinin üzerinde kurgulanabilen geribildirim biçimleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Acheson ve Gall 2003, akt. Aydın, 2016: 109-110):

- *Değiştirme:* Öğretmenin, öğrencinin düşüncesini yeniden ifade etmesi ya da kavramlaştırmasıdır.
- *Uygulama:* Öğrencinin düşüncesini kullanarak bir çıkarım yapmak ya da sorunun bir sonraki aşamasının analizinin gerçekleştirilmesidir.
- *Karşılaştırma:* Öğrencinin düşüncesinin diğer öğrenciler ya da öğretmen tarafından daha önce ileri sürülen düşüncelerle karşılaştırılmasıdır.
- *Özetleme:* Bir öğrenci ya da öğrenci grubunun ne söylediğinin özetlenmesidir.

Sonuç

Hem alanyazın hem de günlük deneyimler gösteriyor ki doğru verilen geribildirim etkili öğretim ve öğrenme için çok önemlidir. En temel anlamıyla geribildirim öğrenci tarafından verilen bir cevabın veya sergilenen bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunun ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Verilen geribildirimlerle öğrenciler değerlendirmeye yönelik ifadelerle birlikte belirlenen öğrenme hedeflerine göre kendi performanslarının ne durumda olduğunu, hedeflerle kendi performansları arasındaki açığı kapatmak için ne yapması gerektiği ve hangi durumlarda hatalar yaptığı konularında bilgi sahibi olmalıdır. Geribildirim öğrenciye öğrenmesini daha anlamlı bir şekilde yönetebilmesi için verilen bilgi

olarak sunulduğu zaman, öğrencilerin öğrenmesinin ve içe dönük motivasyonunun arttığı görülmüştür (Mayer 2002, akt. McMillan, 2015: 160).

Eğitimin verimli bir şekilde tamamlanmasında, öğrenme sürecinin biçimlendirilmesi ve eğitim kazanımlarına ulaşılmasında öğretmen rehberliği ve bu çerçevede değerlendirme bir uygulama biçimi veya boyutu olarak geribildirim işlevsel bir şekilde kullanılması önemlidir.

Öneriler

Öğretmenin geribildirim kullanmadaki amacı öğrencilerin geribildirimi değerli bulduğu, yapılan hataların öğrenci tarafından başarısızlık olarak değil, öğrenme fırsatları olarak görüldüğü, öğrencilerin anlamadıkları konuları rahatça ifade ettikleri ve yardım istedikleri bir sınıf ortamı yaratmaktır. Geribildirim öğrencinin anlayabileceği ve kendinde yapması gereken değişimleri yapmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır (McMillan, 2015: 161).

Etkili ve yüksek nitelikli geribildirimi nitelikli bir öğretimin anahtar öğelerinden biri olarak gören Orsmond ve diğerlerine (2005) göre, etkili bir geribildirim, öğrencilerin öğrenmelerini artıracak ve gelişmelerini kolaylaştıracak biçimde onların anlama seviyelerine ve bireysel gereksinimlerine uygun olmalıdır (Akt. Karaca, 2011: 1952).

Eğitim süreçlerinde ve öğrenme etkinliklerinin her aşamasında dinamik bir şekilde uygulanan ölçme-değerlendirme çalışmaları ve bu çalışmalar sırasında yapılacak etkili öğretmen rehberliği açısından geribildirim etkin bir şekilde kullanılması gerekir.

Süreç ve sonuç değerlendirme çerçevesinde yapılan tüm çalışmalarda öğrencilere verilecek geri bildirimler öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli işleve sahiptir. Hem etkili öğrenmenin gerçekleşmesi hem de gerçekleştirilen etkinliklerin amacına ve anlamına uygun yürütülüp yürütülmediğinin belirlenebilmesi için özellikle süreç değerlendirme kapsamında geribildirim kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Arıkan, Serkan (2012). Sınıf İçi Ölçme Sorularına Dayalı Not Verme (ss. 389-422), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı). Ankara: Elhan Yayınları.
- Aydın, İnyet (2016) *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, Mehmet; Nartgün, Zekeriya; Durmuş, Soner ve Bıçak, Bayram (2012). *Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bıçak, Bayram (2014). Performans Değerlendirme (ss. 197-238), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Basım, Editörler: M. Gömleksiz & S. Erkan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çepni, Salih (2007). Performansların Değerlendirilmesi (ss. 193-239), *Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: E. Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Üstün (1982). Farklı Tür Geribildirimlerin (Feedback) Öğrenmeye Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-79.
- Erdemli, Çiğdem; Sümer, H. Canan & Bilgiç, Reyhan (2007). Performans Yönetiminde Yazılı Geribildirim ve Yazılı Artı Sözlü Geribildirim Yöntemlerinin Karşılaştırması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 71-85.
- Göçer Ali (2018) *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göker, Süleyman Davut (2015). Denetim Sürecinde Öğretmen Öğrenmesi İçin Geliştirici Bir Geribildirim Modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 817-826.
- Gömleksiz, Müfit (2014). Sözlükçe (ss. 307-320), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Basım, Editörler: M. Gömleksiz & S. Erkan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kangalgil, Murat (2013). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Dönüt Kullanımının Öğretmen Boyutuyla Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(173), 384-400.
- Karaca, Erol (2011). Öğretimde Geribildirim Önemi, Gerekliliği ve Niteliğine İlişkin Öğrenci Algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1951-1960.

- McMillan, James H. (2015). Biçimlendirici Durum Belirleme 2: Geribildirim ve Öğretimsel Düzeltmeler (ss 159-180, çeviren: A. M. Sümbül ve A. T. Kan). *Sınıf İçi Değerlendirme* (6. Basımdan çeviri, Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Nitko, Anthony J. ve Brookhart, Susan M. (2016). Değerlendirme ve Öğretimin Entegrasyonu İçin Planlama (ss. 105-129, çeviren: S. Özel), *Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirilmesi* (6. Basımdan çev. ed. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öncül, Remzi (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Roland & Bee, Frances (1997). *Yapıcı Geribildirim* (Çevirenler: Aksu Bora & Onur Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Sally J. Zepeda (2016). Gözlem Sonrası Görüşme (ss. 179-197, çeviren: Uğur Akın) *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar* (3. Baskıdan çeviri, Çeviri Editörleri: Ali Balcı ve Çiğdem Apaydın). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sullivan, Susan ve Glanz, Jeffrey (2015). *Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim: Strateji & Teknikler* (4. Baskıdan çeviri, Çev. Ed.: Ali Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Mehmet (2015). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Uygulanan Dönüt Etkinliği İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 247-264.

KOSOVA-GİLANLI GAZETECİ BURHAN SAİT'İN TAN GAZETESİNDEKİ YAZI FAALİYETİ

Faruk GEZGİN

Emekli Öğretim Elemanı, İzmir, TÜRKİYE

Özet

11.04.1965-09.02.2004 tarihleri arasında yaşayan Burhan Sait, şairliğinden daha çok gazetecilik faaliyetiyle tanındı. Onun 1983-1986 yılları arasında Tan'da şiir ve nesirleri görülmeye başladı. 1986'da Tan kadrosuna muhabir olarak katılan Burhan Sait, 1993'te buradan ayrıldı, Anadolu Ajansı'nın Üsküp muhabirliğine getirildi; bu görevden de 1997'de çekildi. 1994-2002 yılları arasında Üsküp'te Türkçe ilk özel Vardar dergisi ve onun devamı olan Vardar gazetesini çıkardı. Tan'da 13 şiiri ile 530 civarında haber, fikir yazısı, röportaj-söyleşi vb. olmak üzere nesir yazıları yayınlandı. Ateşli, atak ve korkusuz bir gazeteci olan Burhan Sait, geldiği son nokta olan milliyetçilik ışığında Kosova ve Makedonya Türklerinin hakları ve geleceğine yönelik çok tesirli yazılar yazdı; kasıtlı veya kasıtsız olarak Türklere karşı yapılan yanlış uygulamaları tenkit etti. O, bölgedeki Türklere yol göstermeye çalıştı.

Anahtar Kelimeler: Burhan Sait, tan, gazeteci, şair, Türklük, milliyetçi, atak, tenkitçi.

JOURNALIST FROM KOSOVO-GILAN, BURHAN SAIT'S WRITING ACTIVITY IN TAN'S JOURNAL

Abstract

Burhan Sait, who lived between 11.04.1965-02.04.2004, was recognized more by journalism than poetry. His poetry and prose began to be seen in Tan between 1983-1986. Burhan Sait, who joined Tan's staff in 1986 as a reporter, left in 1993, He was brought to the Anatolian Agency's Skopje correspondent; it was withdrawn from this post in 1997. Between 1994 and 2002 he published the first special Turkish magazine in Skopje, the Vardar magazine, and his subsequent Vardar journal. In Tan, there are 13 poems and about 530 news, ideas, interviews and interviews. Prose writings were published. anenthusiastic, aggressive and fearless journalist, Burhan Sait wrote very influential writings on the rights and future of Kosovo and Macedonian Turks in the light of nationalism; deliberately or unintentionally criticized the wrong practices against the Turks. He tried not to lead the Turks in the region.

Keywords: Burhan Sait, tan, Journalist, Poet, Turkishness, Nationalist, Attack, Reincarnator.

1. Burhan Sait'in Hayatı

Aslında 23.03.1965'te Kosova-Gilan'da doğan Burhan Sait'in doğum tarihi nüfusta 11.04.1965 olarak kayıtlıdır. İlkokul ve orta (lise) tahsilini Gilan'da tamamladı. 1988-1989 öğretim yılında, Priştine Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde, kurulmasında yazılarıyla emeğinin geçtiği yeni açılan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne kaydoldu ama burayı bitiremedi. Daha 1979'dan itibaren az sayıda şiir ve nesirleri Üsküp'te Birlik gazetesinde, sonra da Priştine'de Tan gazetesinde şiirleri ve çok sayıda nesirleri yayınlandı. Mayıs 1991-Mayıs 1992 döneminde Kosova Türkleri arasında yılın gazetecisi seçildi. Tan'da gazeteciliğini kanıtlayan Burhan Sait, idarecilerle aradaki görüş ayrılığı sonucu 1993'te buradan ayrıldı; 1993-1997 arasında Üsküp'te Anadolu Ajansı muhabirliğini üstlendi. Bu arada Tan yayınları arasında 1988'de "2000'e doğru (Şiirler)" ve 1989'da "bela (Şiirler)" şiir kitapları çıktı. Üsküp'te 1994-1998 arasında çıkardığı Vardar dergisini 1998-2002 arasında haftalık gazete olarak devam ettirdi. Gazete maddi imkânsızlık sonucu 2002'de kapandı. Burhan Sait'in Üsküp'te Türkiye Büyükelçiliği'nde çalışan Yüksel Abdullah ile evliliğinden Umay ve Nazay adlarında iki kızı oldu. Türklüğün geleceği açısından ve milliyetçi de olduğundan, uzun süre bölgeden Türkiye'ye göçe karşı olduğunu yazılarında belirten Burhan Sait de,

sonunda Türkiye vatandaşlığına geçti. 09.02.2004'te Üsküp'ten İstanbul'a giderken Silivri yakınlarında geçirdiği trafik kazası sonucu vefat etti. Türk derneklerindeki faaliyetlere katılan, bağlama çalan, tiyatro oyunculuğu olan Burhan Sait, birçok meziyeti şahsında taşıyan bir aydıydı.

2. Burhan Sait'in Tan Gazetesindeki Faaliyeti Ve Yazıları

Tan gazetesi devlet destekli olarak Priştine'de 1969-1999 arasında çıkmıştır. Gazetenin başlığı "tan" şeklinde çıktığından, biz de yazı künyelerini verirken bunu tercih ettik.

2. 1. Tan'da Çıkan Şiirleri

Burhan Sait, Eylül 1986 sonlarında Tan'a muhabir olarak kabul edildi. Bu tarihe kadar gazetede "Sana" (S. 703, 19.03.1983); "Her Gece Aynı Olaylar"- Farklı şekilde "2000'e doğru (Şiirler)" kitabında "Buna Bizde Korzo Derler" adlı şiiri var.-, (S. 835, 28.09.1985); "Para", (S. 853, 08.03.1986); "Sen Ağlama"- "2000'e doğru (Şiirler)" kitabındaki "Sen Ağlama" şiiri farklıdır- ("Buyurun Döviz Pazarına" yazısı içinde), (S. 865/866, 30.04.1986); "başlıksız şiir", ("Buyurun Döviz Pazarına" yazısı içinde), (S. 865/866, 30.04.1986); "Pınar", (S. 871, 01.06.1986); "Ne Olur", (S. 876, 12.07.1986); "Yaralı", (S. 885, 13.09.1986) olmak üzere 8 şiiri yayınlandı. Bunlardan "Para" ve "Pınar" "2000'e doğru (Şiirler)" kitabında yer almıştır.

Burhan Sait'in daha sonra da Tan'da "Pişman Mehmet", (S. 890, 18.10.1986); "Uy Karadeniz", (S. 925, 20.06.1987); "Rahitis", (S. 951, 19.12.1987); "Aydınlık Gerek Bize", (S. 1004, 24.12.1988); "Uçun Kuşlar Uçun", (S. 1007, 14.01.1989) olmak üzere 5 şiiri daha çıktı. Bunlardan "Pişman Mehmet", "Rahitis" ve "Aydınlık Gerek Bize" iki şiir kitabında da yer almadı. Onun Tan'da 13 şiiri çıkmıştır. Şair, 11 şiirini "Burhan SAİT, Burhan Sait, B. SAİT, B. S. , Burhan Sahit, İ. Burhan Sait" adlarıyla; 2 şiirin ise yeğeni "Sami SAİT" adıyla yayınlattı. Bunlardan en güzeli olan "Uçun Kuşlar Uçun" şiirini verelim:

tank seslerinden mi ürktünüz
çığlıkları mı işittiniz kuşlar?
hadi, hadi uçun
kimse ölmedi buralarda.
siz tanklardan korkmayın,
namlularına gül dikeriz biz.
en sevdalı halimizle,
dökümlerine kan da katarız biz.
uçun kuşlar, uçun
kimse ölmedi buralarda.
siz tanklardan korkmayın. (Sami SAİT)

2. 2. Tan'da Çıkan Nesir Yazıları

Burhan Sait'in 1983'ten resmen kadrosuna geçtiği Eylül 1986 sonuna kadar Tan'da 4 nesir yazısı çıktı. Muhabir olduktan sonraki velut döneminde haber, röportaj-söyleşi, fikir yazısı, hatta spor haberleri yazdı. Araştırmamızda gözden kaçan beş-on kadar yazısı olabileceğini kabullenerek bunların 530 civarında olduğunu sanıyoruz. Tan'da idareci olarak çalışmış olan İbrahim Arslan, onun gazeteye girişi ve gazetecilikteki başarısı üzerine şunları belirtiyor:

"1986'nın baharında daireme, üzerinde kot pantolon ve kot ceket, sırtında spor bir çanta ile gelen delikanlı, Burhan Sait'ti. Atatürk'ün diliyle, dünyaya bedel olabilecek bir kişilik peşinde olan bu gencin yanımızda olması dava mücadelemizdeki saflarımızın güçlenmesi demektir. Öyle ki Kosova'da Türklerin kimlik mücadelesinin arttığı yıllarda, hep yanımızdaydı. Gazeteci olarak özellikle gençlere yönelik yazılarının ardından, daha sonra

Türklerle ilgili ciddi konulardaki yorumlarıyla, okurlarda dikkat çekti. Gazetenin gençlere yönelik “Yarın” ekini arkadaşlarıyla yıllarca hazırladı. Özellikle dava abilerinin hep yanındaydı. ‘İyi gazeteci ancak on yılda yetişebilir’ yönündeki düşüncemizi, yazdığı yazılarla çürütmüştü sanki... Kosova’da, Makedonya’da olsun, genelde çok yönlü bir kişilik kimliğiyle, farklı sofralarda siyaset, kültür, sanat muhabbetlerinde Türklük, Türkçe, Burhan için ön plandaydı.” (Arslan, 26.03.2016 tarihli mail)

Esasen kendisi de bir açık oturumda gazetecilikte ne yapmak istediğini şu şekilde vermiştir:

“Bugüne dek genelde isteğimize göre yazı yazdık. Yayın yaptık. Yaptıklarımıza bir okur, seyirci, dinleyici gözüyle gereğince bakmadık. İyi ama bundan böyle davranışlarımızı da çalışmalarımızı da değiştirmeli ve kamulaştırmalıyız. Çünkü zaman da mekân da bunu gerektirmektedir. Artık çekinmenin, korkmanın, utanmanın zamanı geçti, Türkçe basın-yayın araçları çalışmalarını politik çoğulculuk koşullarına göre uyumlaştırmalıdır. Bütün Türkçe basın-yayın araçları Türk halkının sorunlarının çözümlenmesine uzun vadeli, planlı ve programlı bir şekilde yanaşmalıdırlar. Türkçe basın-yayın araçları geç olmamişken liberalleşmeye gitmelidirler. (Işık D. Kaymaz, “Sesimizi Daha Fazla Duyurmalıyız”, tan, S. 1081, (Yarın Aylık Gençlik Eki, S. 5), 16.06.1990))

Onun Tan’daki nesir yazılarını aşağıdaki başlıklar altında- bazı yazıların birden fazla konuyu da ilgilendirdiğini hatırlatarak- toplayıp değerlendirmek mümkündür. Biz, burada önemli olanlar üzerinde ayrıca duracağız. Ağabeyi Orhan Sait’le birlikte Burhan Sait üzerine hazırladığımız çalışmanın da yakında kitap olarak ortaya çıkacağını hatırlatalım.

2. 2. 1. Eğitim-Türkçe Okul Ve Eğitim Üzerine Yazıları

Burhan Sait’in bu konuda Tan’da 52 kadar yazısı vardır.

1953-1961 büyük göçüyle Yugoslavya’da nüfusu azalan Türkler, Tito zamanında her şeye rağmen birçok haktan ve haliyle Türkçe eğitimden de yararlanmıştı. Yugoslavya’nın dağılma sürecinde en son bağımsız devlet olan Kosova Cumhuriyeti’nde Arnavut nüfusun ezici hakimiyeti, Türklerin Türkçe eğitim almalarında sıkıntı doğurdu. Nüfusu küçük yerlerdeki Türkler, çocuklarını Arnavutça eğitim veren okullara veya sınıflara vermeye zorlandı. Burhan Sait, bu konuda bilhassa doğum yeri Gilan ve oraya bağlı Doburçan’daki Türklerin sıkıntılarını dile getirdi, Türklerde baş gösteren asimilasyon tehlikesine dikkat çekti; eski ve yeni anayasalarda verilen hakların uygulanmamasını tenkit etti. Ona göre aynı sıkıntılar, farklı şekilde de olsa Makedonya’da da yaşanıyordu. Zira Makedonya’daki Türkler ve ana dilleri Makedonca olan Türkler, özellikle devlete hakim olan Makedonların kanuni veya kanun dışı baskısıyla Makedonca ve bazı bölgelerde de Arnavutça eğitim almaya zorlanmıştı. Burhan Sait, bu konuda hem Tan’da ve hem de daha sonra çıkardığı Vardar dergi ve gazetesinde de yazılar yayınladı. Bilhassa hem ana dili Türkçe hem de ana dili Makedonca olan Türklerin Batı Makedonya’nın Jupa yöresinde ölüm orucuna kadar varan mücadelesini ve bunun sonucunda 1998 civarında kazanılan Türkçe eğitimle ortaya çıkan Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu ile Ata Lisesi’ni yazılarında değerlendirdi. (“Cuma’dan Cuma’ya Makedonya: Türkçe Okumak İsteyenler Makedonca Dersleri Boykot Ediyorlar”, tan, S. 1119, 19.09.1992; “Cuma’dan Cuma’ya Makedonya: Kan Dökülmesi mi İsteniyor..?”, tan, S. 1201, 10.10.1992; “Cuma’dan Cuma’ya Makedonya: Dersleri Boykot Devam Ediyor...”, tan, S. 1219, 13.02.1993)

Batı Makedonya’da Gostivar’da fazla sıkıntı yaşanmamasına rağmen, Kalkandelen’de Türkler, ilköğretim sahasında tanınan haklardan bile baskılar sonucu yeterince yararlanamadı. Kalkandelen’de bu sıkıntı halen de devam etmektedir. Doğu Makedonya’da ise, birçok Türk köyünde ilkokul ve ilköğretim okullarında Türkçe eğitim verilmesine rağmen, Türkçe lise eğitim hakkı Radoviş dışındaki şehirlerde tanınmamıştır. Radoviş’teki lisede Türkçe sınıflarında bile birçok ders Makedonca verilmektedir. Bölgenin Türk çocukları lise eğitimlerini Gostivar’da almaktadır. Bu konuda fedakârca çalışmasıyla hem Batı Makedonya ve hem de daha çok Doğu Makedonya Türk çocuklarına kucak açan ADEKSAM ve idarecilerini kutlamak gerekir. Üsküp ve civarında Türkçe eğitim sıkıntısı az yaşanmaktadır. Burhan Sait, anayasalarda verilen ama uygulanmayan Türkçe eğitim hakkı için, hakarete kaçmayan sert yazılar yazdı. Onun kimlik mücadelesinde Türkçe’ye yeterince

önem vermeyen Türkleri ve Türk kuruluşlarını da tenkit ettiğini görüyoruz. Burhan Sait, Vıçıtırnlı bir Türk olan Necmettin Kera'nın bu konudaki hassasiyetini ise, her Türk'e örnek göstermiştir:

“ İlkokulumu 1963 yılında tamamladım. Sınıfımızda 29 öğrenci vardı. Diğer sınıflarda da Türkçe öğrenci sayısı oldukça kabarıktı. İşte şimdi görüyorsunuz, Vıçıtırın'da eğitimin Türkçe yapıldığı bir sınıf bile yok. Acaba Vıçıtırın Türkleri ne oldu soracaksınız. Türkiye'ye mi göç etti diyeceksiniz. Hayır, Vıçıtırın Türkleri Türkiye'ye göç etmedi. Bildiğim kadarıyla 1963 yılından bu yana Vıçıtırın'dan sadece tek bir aile Türkiye'ye göç etti. Vıçıtırın Türkleri asimile oldu, Arnavutlaştırıldılar.

Bugün Vıçıtırın'da 80'den çok Türk ailesi yaşıyorsa evlerinde günbugün Türkçe konuşuyorsalar da son sayımda (1981'de) çoğu Türk aileleri kendilerini Arnavut olarak bildirmişlerdi. Bence Türklerin asimile oluşunda diğerleri yanı sıra az çok biz kendimiz de suçluyuz. Biz milli benliği ve şuurumuzu güçlendirmeye çalışmadık. Sayımızın öyle de az olduğu yerde herkese yaranalım derken kendimizi unuttuk. İyi olmaya çalışırken, kötü muamele gördük.’

Necmettin Kera bugün çocuklarını sadece Türkçe okutsun ve onları birer Türk gibi yetiştirsin diye günde 56 km yol alıyor. Üç çocuğunu Vıçıtırın'dan Priştine'ye alıp götürüyor. Derslerin başladığı ilk günlerde ise günde 75 de yaptığı olmuş. Ne için, kimin için. Tabii ki benim için, ya da senin için değil Türkçe için. Bilmiyorum ben ya da sen yapar mıydık böyle bir şeyi? Elbette ki Türk dediğin böyle olur.

‘Önceleri köftencilikle uğraştığım ve vaktim olmadığı için diğer dört çocuğumu Türkçe okutamadım. Bunun azabını çekiyorum şimdi. Şimdi köftencilikle uğraşmadığımdan vaktim de daha fazla oluyor. Oğullarım Mensur, Bülent ve kızım Aysel'i her gün Vıçıtırın'dan Priştine'ye getirip alıyorum. Mensur 6, Bülent 4, Aysel de 1. sınıfta okuyorlar. Diğer dört çocuğum olanaklar yetersizliğinden Arnavutça dilinde okuduysalar da evde hep Türkçe konuşuldu.

Her gün Priştine'ye gelip gittiğimi bilenler zor değil mi diye sorup duruyorlar. Hayır, diyorum. Hiçbir zorluk yok, üstelik çok mutluyum, dedikten sonra bana tuhaf tuhaf bakıyorlar. Türkçe okudukları için çocuklarım da çok mutlu.’

Böyle örneklerde insanın hem güleceği, hem sevineceği, hem ağlayacağı, hem de delireceği geliyor. Bilmeyen bilsin Türk olmak çok zor. Tabii ki Türkiye'de değil.

Necmettin Kera'ya helâl, diğer ana-babalara örnek olsun.” (“Bana Tuhaf Tuhaf Bakıyorlar”, tan, S. 1095, (Yarın Aylık Gençlik Eki, S. 8), 22.09.1990))

Priştine Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün 1988-1989 öğretim yılında açılmasında Burhan Sait'in yazılarının –Tan koleksiyonunu koruyan Şerafettin Ömer de bunu doğruluyor- etkisi inkâr edilemez. O, kayıt yaptırdığı bu bölümü bitirmemiştir.

2. 2. 2. Edebiyat-Kosova Ve Makedonya Türkleri Edebiyatı-Gazete Ve Dergiler-Gazetecilik Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 30 kadar yazısı bulunuyor. Çok genç yaşta iki şiir kitabı çıkaran Burhan Sait, Kosova ve Makedonya Türk şair ve yazarları üzerine tenkitler yazmıştır. Bir yazısında şöyle diyor:

“Son zamanlarda öyle modern edebi sanatçılarımız beliriverdi ki kendi eserlerinin eleştirisini kendileri yapıyorlar, bununla da övünüp göklere uçuyorlar.

Sonra bizde şu da var. Bir eser bugün diyelim matbaadan çıkıyor, okuyucuya ulaşmadan, eleştirmen olmayan bir edebi sanatçı tarafından eleştirisi yapılıyor. Eleştirmen ise eseri matbaadan çıkanın arkadaşı oluyor. Böylece eser okuyucu tarafından okunmadan başarılı oluyor. Budalalar çoktan öldü, okuyucu böyle hapyı yutar mı? Böyle edebiyat olur mu?” (“Vay Bizim-Sen Bana, Ben Sana Edebiyatımıza”, tan, S. 873, 21.04.1986-Doğru tarih 21.06.1986 olmalı-)

Bir yazısında kendisinin de içinde yer aldığı genç edipler için “Belki on şairden hepsi kalem oynatamaz. Ama bunlardan üçü beşi yetişirse ne alâ. Hepimiz şunu iyi bilmeliyiz ki, gençler yarının geleceğidir. Onlar dünle yarına köprü kuran varlıklardır.” (“Gençlerimiz ve Şiir”, tan, S. 890, 18.10.1986)

Burhan Sait, Türk derneklerinin bölgedeki Türklerin folklorunu yaşatmadaki rolü üzerinde de durmuş, gösterilerdeki sözlü müzik icralarında, Türkiye’deki fantezi ve arabesk müziğe yer vermemelerini tavsiye etmiştir.

Onun bu konuda iki bölgede yetişen Necati Zekeriya, Süreyya Yusuf; Türkiye’den Nazım Hikmet üzerine yazıları ile Ethem Baymak, Ahmet Tufan Şentürk, Özbek Usman Azimov, Reşit Hanadan ile yaptığı röportajları da vardır.

Burhan Sait, gazete ve dergilerin edebiyatı beslediğinin de farkındadır.

2. 2. 3. İnsan Hakları-Kosova Ve Kısmen de Makedonya Türklerinin Durumu Ve Hakları Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan’da 65 kadar yazısı çıkmıştır. Burhan Sait, Tito zamanında ve Yugoslavya’nın dağılma sürecinde, azınlık durumunda kalan Türklerin sosyalizme bağlı kalmalarında kendileri için fayda olduğuna inanmıştı. Bağımsız devletler ortaya çıktığında onu milliyetçi-Türkçü çizgide buluruz. Yeni durumda Türkler, iki bölgede de anayasalarda verilen haklardan uygulamada yararlanamamıştır. Burhan Sait, bu hakların uygulanması için mücadele etti ve yazdı. O, Yugoslavya halkına, Osmanlılar zamanında hayvan haklarının bile uygulandığını hatırlattı:

“Sonuç yerine iyisi mi Türklerin bu topraklarda adaletini, demokrasisini bir örnekle göstereyim: Adaletinin, demokrasisinin günbugün dünyada eşine rastla(n)mayan Türklerin (Osmanlıların) yük taşıyan atlar için bile çıkardıklarını biliyor muydunuz? Anlatayım: Yük taşıyan atın haftada bir serbest günü vardı. Sahibi, izin verdiğinden, ata bir gram yük fazla yükletmezdi. Aksi takdirde cezalanırdı. Yük taşıyan atın da çalışma saati saptanmıştı. Türklerde hayvanlar için adalet böyleyken insanlardan söz etmek çok olur sanımca.” (“Türkleri Rahat Bıraksalar Olmaz mı?”, tan, S. 1094, 15.09.1990)

Burhan Sait, yeni devletler döneminde Yugoslavya coğrafyasında Türkler için “Yugoslavya Türk Demokratik Birliği” kurulmasını tavsiye etmiştir. Kosova’dakinden ziyade Makedonya’daki Türk Demokratik Birliği’nin (Partisi) faydalı çalışmalar yaptığını inanan Burhan Sait, bölünmenin, çekememeziğin Türklerin gücünü azaltacağına inandığını yazdı. Nitekim Makedonya Türkleri arasında daha sonra birkaç yeni parti daha çıktı. Bu durum, seçimlere kendi başlarına giremeyen Türklerin pazarlık gücünü azalttı. Onun, sosyalizmin yerleşmesinde rolü olan Türkler arasında, Türk-Müslüman ideali temsil eden ve maalesef uydurma mahkemede dört önemli lideri idamla, birçok mensubu da çeşitli hapis cezalarıyla cezalandırılan Yücel teşkilatı için de iki yazı yazdığını görüyoruz. (“Yücelcilerin Suçu Türkiye’yle Birleşmek miydi?”, tan, S. 1085, 14.07.1990)

2. 2. 4. Kültür-Tarih-Türk Kültürü-Geçmiş Türk Kültürü-Balkanlarda Türk Kültürü Ve Eserleri Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan’da 26 kadar yazısı vardır. Ona göre Osmanlılardan çok önce de Balkanlarda İskit (Saka), Kuman, Hun, Peçenek, Avar, Oğuz (Gagavuz), Vardar Türkleri ve onlardan kalan kültür vardır. Yani Türkler, bu coğrafyada Bizans ve Slavlar üzerine istilacı olarak gelmemiştir. (“Osmanlılardan Önce Bile Balkanlarda Türkler Yaşadı”, tan, S. 1081, (Yarın Aylık Gençlik Eki, S. 5), 16.06.1990))

2. 2. 5. Türklerin Yugoslavya’dan Türkiye’ye Göçü Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan’da 10 kadar yazısı vardır. Yugoslavya’da 1948’de Yücelcilerin idam edilmeleri ve hapis cezalarına çarptırılmalarının doğurduğu korku ve iki devlet arasındaki anlaşma sonucu 1953-1961 arasında, çoğu Türk asıllı 300.000’e yakın Müslüman Türkiye’ye göç etti. Bu göç olayından sonra doğan Burhan Sait de, uzun süre karşı çıkmasına rağmen Türkiye vatandaşlığına geçti ama doğduğu ve vatan bildiği topraklardan

ayrı kalmanın acısını ruhunda hep yaşadı. ("Bu Diyarlar da Bizim", tan, S. 1161/1162, 30.12.1991)

2. 2. 6. Kosova Ve Makedonya Türklerinin Dernek Faaliyetleri Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 15 kadar yazısı vardır. Sosyalizm zamanında devlet destekli kurulan Türk dernekleri Türk kültür, folklor ve sanatını yaşatmakta çok faydalı hizmetler vermiştir. Kendisi tiyatrodan oynayan, bağlama çalan Burhan Sait, bu faaliyetlerin önemini anlamış, dernekler arası işbirliğini tavsiye etmiştir. O, yeni devletler döneminde çalışmalarını tavsayan derneklerin canlandırılmasını savundu. ("Dernekler Arası İşbirliği", tan, S. 927, 04.07.1987)

2. 2. 7. Çocuklar-Gençler Ve Gençlik-Türk Çocukları, Gençleri Ve Sorunları Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 30 kadar yazısı bulunmaktadır. Yeni devletler döneminde işsizliğin gençleri yanlış yönlere sevk ettiğini ve bundan da en çok Türk gençlerinin etkilendiğini belirten yazar, devletlerin bilhassa okuyan gençlerin sorunlarını çözmesi gerektiğine inanıyordu. Ona göre ekonomik sorunlar halledilmediğinde ahlak bunalımı doğuyordu.

2. 2. 8. Tiyatro-Müzik-Sergi-Tanıtım-Güzel Sanatlar Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 40 kadar yazısı vardır. Burhan Sait, bağlama çalan ve amatörce de olsa tiyatrodan oynayan- Yörük Osman oyunu- birisidir. Bu bakımdan Priştine Gerçek KGSD ve Üsküp Yeni Yol KGSD içinde çalışmış ve hatta yöneticilik yapmış, bu konuda yazılar yazmıştır. Zaten Türklerin milli benliklerini kaybetmemeleri için derneklerin müzik, folklor faaliyetlerini çok gerekli görmüştür.

2. 2. 9. Röportaj-Söyleşi-Anket-Açık Oturum Yazıları

Bu konuda Tan'da 45 kadar yazısı vardır. Bunların çoğu bölge Türklerini ilgilendiren konular üzerinedir.

2. 2. 10. Tito-Sosyalizm-Rejim-Politika Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 130 kadar yazısı bulunmaktadır. Burhan Sait, Tito zamanında mecburen rejim taraftarıdır. Tito sevgisi bilhassa gençler arasında yaygındı. Tito'nun ölümünden sonra da dağılma sürecinde, Türkler için sosyalizme bağlı kalmanın faydalı olacağına inanmıştı. Aynı devletler ortaya çıktığında ise milliyetçi-Türkçü çizgide yazılar yazdı. Tan'dan sonra Vardar'daki yazılarında bu durum daha netlik kazanır.

2. 2. 11. Etnik Meseleler Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 10 kadar yazısı vardır. Burhan Sait, azınlık durumuna düşen Türklerin geleceği için, uzun süre etnik milliyetçiliklere karşı çıkmıştır. Ortamın gerginleşmesi durumunda Türklerin Makedon ve Arnavut milliyetçilikleri arasında ezileceğini biliyordu. Sonuç da böyle oldu. Boşnakların uğradığı vahşet de bunu doğrulamış oldu. Türkler, sosyalizm zamanında elde ettikleri haklarını bile kaybetme noktasına düştü.

2. 2. 12. Ekonomi-İşsizlik-Enflasyon-Geçim Derdi Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 21 kadar yazısı vardır. Burhan Sait, kötü ekonomik şartlar ve emperyalist emellerin çok uluslu Yugoslavya'nın sonunu getirdiğine inanmış; bozulan düzenden en çok etkilenenin de Türkler olduğunu görmüştü. ("Enflasyonun Getirdikleri... Kabalaşyoruz", tan, S. 1023, 06.05.1989)

2. 2. 13. Spor Olayları Üzerine Yazıları

Bu konuda Tan'da 22 kadar yazısı vardır.

2. 2. 14. Diğer Çeşitli Konulardaki Yazıları

Burhan Sait'in, hayatın değişik alanlarıyla ilgili olarak da Tan'da 55 kadar yazısı bulunmaktadır.

Kaynakça

Arslan, İbrahim; 26.03.2016 tarihli mail.

Burhan Sait'in Tan gazetesindeki yazıları.

Kaymaz, Işık D. ; "Sesimizi Daha Fazla Duyurmalıyız", tan, S. 1081, (Yarın Aylık Gençlik Eki, S. 5), 16.06.1990.

Ömer, Şerafettin; 26.03.2016 tarihli ses kaydı.

THE LIFE OF BELKIS KORÇA (RAUF): ONE OF THE FIRST TURKISH TEACHERS IN THE BALKANS

Tamer KARATEKİN

Serbest Meslek, Araştırmacı, İstanbul, Türkiye; e-posta: karatekintamer@gmail.com

Güner KARATEKİN

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Zeynep Kamil Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları SUAM, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ve Yenidoğan Uzmanı, Prof. Dr., İstanbul, Türkiye; e-posta: gunerkaratekin@yahoo.com

Abstract

Teacher Belkis Korça (Maiden name Rauf) was born in Skopje where she started her education in Şefkat Girls Vocational School, which provided education in Turkish. However, when the school closed in 1946, she started to attend a summer teachers' school. As part of the literacy campaign initiated after World War II, on paper, her age was increased by two years, and as a result, while she continued the teacher's school over the summer months, at age 15 she started her teaching career, which would last 35 years, at Skopje İrfan Elementary School on October 1, 1947. She was among the first Turkish teachers in Macedonia to educate children using the Latin alphabet. In 1953 she married teacher Mücahit Korça from Struga, and started to work there as a Turkish teacher at Braka Miladinovtsi Elementary School on September 1, 1953. Because there were a limited number of Turkish students, teacher Belkis Korça had to teach in mixed-grade classes. In spite of this, some of her students, including her own daughter, became teachers, lawyers, architects, and doctors. From 1967 up until her retirement in 1983, she taught Turkish preschool students at Bratstvo i Edinstvo Preschool in Skopje. After her retirement, she has spent most of her life in Istanbul. She has been the strongest supporter of her spouse, teacher Mücahit Korça, who, guided by his slogan, "Let's Learn Turkish without a Teacher," wrote books and dictionaries aimed at teaching Turkish to the Balkan nations. After her spouse's death in 2011, in 2012 she opened a library in her and her spouse's name at Braka Miladinovtsi Elementary School in Struga, where they had worked together. She equipped the library with books in Turkish, Macedonian, and Albanian. She has two daughters, an architect and a doctor, both teaching at a university. Belkis Korça lives in Istanbul.

Keywords: Belkis Korça, Teacher, Turkish Education, Elementary school, Preschool, Macedonia

BALKANLAR'DA İLK TÜRK ÖĞRETMENLERDEN BELKIS KORÇA (RAUF)'NİN HAYATI¹⁰²

Özet

Öğretmen Belkis Korça (Kızlık soyadı Rauf) eğitimine doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulu'nda başlamıştır. Ancak, 1946 yılında sanat okulunun kapanması ile öğretmenlik kurslarına başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan seferberlikle birlikte, yaz aylarında öğretmenlik kurslarına devam ederken yaşı iki sene büyütülmüş ve böylece 15 yaşında, 1 Ekim 1947 tarihinde, 35 yıl devam edecek öğretmenlik görevine Üsküp İrfan İlkokulu'nda başlamıştır. Makedonya'da Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. 1953 yılında Struga'dan öğretmen Mücahit Korça ile evlenmiş ve orada Türkçe eğitim veren Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulunda 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren çalışmaya başlamıştır. Türk öğrenci sayısının az olması nedeniyle

¹⁰² Çalışmamız 27 - 29 Eylül 2018 Tarihleri arasında Üsküp Makedonya'da düzenlenen I. Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu - Balkanlar'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

öğretmen Belkıs Korça, iki sınıfın birlikte ders yaptığı karma sınıflarda eğitim vermiştir. Buna karşın, Struga'da ki öğrencilerinden, kendi kızı dahil, öğretmen, avukat, mimar ve doktor yetişenler olmuştur. 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda okul öncesi çocuklara Türkçe öğretmenlik yapmıştır. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmiştir. “Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim” sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Bey'in 2011 yılında ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmış, kütüphaneyi Türkçe, Makedonca ve Arnavutça kitaplarla donatmıştır. Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu annesidir. Belkıs Korça halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Belkıs Korça, Öğretmen, Türkçe Eğitim, İlkokul, Anaokulu, Makedonya.

Giriş

Bu makalede Balkanlar'da, bugünkü Makedonya, 1947 - 1982 yılları arasında Türk ilkököl ve anaokul öğrencilerine eğitim veren ve böylece Türk diline katkıda bulunan öğretmen Belkıs Korça'nın (Kızlık soyadı Rauf) hayatını sunmayı amaçladık. Öğretmen Belkıs Korça, eğitimine doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulunda başlamış, ancak okulun kapanması ile 1946 yılında öğretmenlik kurslarına başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan seferberlik çerçevesinde, halen bu kurslara devam ederken yaşı iki sene büyütülmüş ve böylece 15 yaşında, 1 Ekim 1947 tarihinde, 35 yıl devam edecek öğretmenlik görevine Üsküp İrfan İlkokulu'nda, okulun en genç öğretmeni olarak, göreve başlamıştır. Bugünkü Makedonya Cumhuriyeti'nde Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. 1953 yılında Struga'lı öğretmen Mücahit Korça ile evlenmiş, dolayısı ile 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren Struga'da halihazırda Türkçe eğitim veren ilkökulda çalışmaya başlamıştır. Öğretmen Belkıs Korça, Struga'da iki değişik yaş grubunun birlikte ders yaptığı karma sınıflarda Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra, Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda okul öncesi çocuklara Türkçe öğretmenlik yapmıştır. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını, halen yaşadığı, İstanbul'da geçirmiştir. Hayatı boyunca, “Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim” sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Bey'in 2011 yılında ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmıştır. Ayrıca, eşi Mücahit Korça'nın hazırladığı, ancak hayattayken yayınlamadığı “Македонско-Турски / Турско-Македонски Речник // Makedonca-Türkçe / Türkçe-Makedonca Sözlük”ün 2016 yılında Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını sağlamıştır. Öğretmen Belkıs Hanım Balkanlar'da Türk dilinde ilkökul ve okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yaparak öğrenci yetiştirmiş, Balkanlar'da Türk dili ve kültürünün yaşatılmasında önemli katkısı olmuştur.

Öğretmen Belkıs Korça'nın Hayatı

Öğretmen Belkıs Rauf, kimlik bilgilerine göre 25 Aralık 1930 tarihinde, gerçekte 1932 yılı “kiraz” zamanında Üsküp, Krallık Yugoslavya'sında dünyaya gelmiştir (Belkıs Korça ile görüşmeden elde edilen bilgiler). Kendisi, baba tarafından soy ağacı Sinop'a dayanan, Melami Şeyhi Hacı Rauf Efendi'nin en küçük oğlu Süreyya Efendi ve soy ağacı Manisa Ahmetli İlçesine dayanan annesi Zehra Hanım'ın on çocuğundan beşinci çocuğudur. Babası Süreyya Efendi uzun yıllar İstanbul, Balıkesir ve Manisa'da bulunmuş, medrese eğitimi almış, iyi derece Arapça ve Farsça öğrenmiş, Fatih Camii Baş Türbedar'ı Ahmet Amiş Efendi yanında uzun zaman kalmış, aydın bir kişidir (Dipşar, 2017).

Öğretmen Belkıs Rauf doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulu'nda iki yıl okumuş, ancak okul 1946 yılında kapanmıştır. O dönemlerde, Türkiye'de gerçekleşen harf devrimini ve Balkanlar'da süren İkinci Dünya Savaşı'nı takiben,

Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nin (YSFC; SFRY) altı cumhuriyetinden biri olan Makedonya'da ilk defa Türk dilinde eğitim başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitim seferberliği çerçevesinde, Makedonya'da ilk öğretmenlik kursları Üsküp'te başlamış; böylece Türkçe eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olmuştur. Babası Süreyya Efendi, özellikle kız çocuklarının eğitimine önem veren biri olarak, kızlarının öğretmenlik kurslarına kayıtlarını desteklemiştir. Belkıs Hanım, yaz aylarında öğretmenlik kurslarına devam ederken yıl boyunca Üsküp'te öğretmenlik görevini icra etmiştir. Ancak, öğretmen olabilmesi için, eğitim seferberliği kapsamında Belkıs Hanım'ın yaşı iki yıl büyütülmüş ve böylece daha 15 yaşındayken, 1 Ekim 1947 tarihinde Üsküp İrfan İlkokulu'nda, okulun en genç öğretmeni olarak 35 yıl devam edecek öğretmenlik mesleğine başlamıştır. Sınıf öğrencileri değişik yaş grubundan 40-45 kadar çocuk ve gençten oluşurken, öğlen tatilinde evlerde istekli olan yetişkinlere de okuma ve yazma öğretmiştir (**Fotoğraf 1**).

İrfan İlkokulunda eğitim sadece 1 - 4. sınıfları kapsadığı için, eğitimlerine devam eden öğrenciler Tefeyyüz İlköğretim Okuluna devam ediyormuş. Başlangıçta, İrfan İlkokulunda sadece kız çocukları eğitim görürken, daha sonra okul karma sınıflar içermiştir. Belkıs Hanım ile yaptığımız söyleşide, elindeki fotoğrafa dayanarak İrfan İlkokulunda öğretmen kadrosunun Ümran, Abdullah, Hatice, Fatma, Mustafa, Fethiye, Sabiha, Nigar, Belkıs, Semiha, Kevser, Zehra, Sabriye, Hüseyin, Muazzez, Hümaşah, Meyrem, Bedia ve Fahrettin öğretmenlerden oluştuğunu öğreniyoruz (**Fotoğraf 2**).

İrfan İlkokulu kadrosu öğretmenlerinin bir kısmı Makedonya'da Türk çocuklarına Türk dilinde eğitim vermeye devam ederken, bir kısmı 1955-1956 yılları arasında Türkiye'ye göç etmiştir.

Struga Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda Öğretmenlik Yılları

Belkıs öğretmen Üsküp'te öğretmen kurslarına katıldığı dönemde tanıştığı Struga'lı öğretmen Mücahit Korça ile Temmuz 1953 yılında evlenmiştir. Evlendikten sonra, eşinin doğup büyüdüğü ve Ohri Gölü kenarında bir inci olan Struga'da (Ağanoğlu, 2015) eşinin ailesi ile yaşamıştır. Ünlü gezgin Evliya Çelebi'nin de 1670 yıllarında ziyaret ettiği Struga (Ağanoğlu, 2015), günümüzde turistik bir yerleşim olması yanı sıra, "Uluslararası Struga Şiir Akşamları" Festivali nedeni ile dünya şiir merkezi olarak da bilinmektedir (Struga Poetry Evenings, 2018).

Struga'da ilk Türkçe eğitim 1952 yılında Braka Miladinovtsi İlkokulunda 1 - 8. sınıfları kapsayacak biçimde başlamıştır. Öğretmen Belkıs Hanım bu okulda 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren ilkokul sınıflarında çalışmaya başlamıştır. Struga'da Türkçe okul 1951 yılında açılmış olup, o yıllarda Türkiye'ye yoğun göç yaşanması nedeniyle, Struga'da öğrenci sayısı azalmış, böylece yalnızca bir nesil öğrenci sekiz yıllık Türkçe eğitimini tamamlamıştır. Okul bundan sonra sadece 1 - 4. sınıflar kapsamında Türkçe eğitim sunmuştur. Bu nedenle öğretmen Belkıs Korça, Struga'da iki sınıf öğrencilerinin birlikte ders yaptığı karma sınıflarda (1. ile 3. sınıf, veya 2. ile 4. sınıf öğrencilerinin aynı sınıfta olması) Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır (**Fotoğraf 3**).

Okuldaki ikinci Türk öğretmen Müfide Şaşko'nun (benim 1. sınıf öğretmenim, G.K.), emekliliğinden sonra yerine öğretmen Abdi Muhedin (benim 2 - 4. sınıf öğretmenim, G.K.) atanmıştır. Sekiz yıllık Türkçe eğitimin olmaması, Türk ailelerin çocuklarını birinci sınıftan itibaren Arnavutça veya Makedonca sınıflara kaydetmelerini zorlamıştır. Bazı öğrenciler ise dördüncü sınıftan sonra 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe devam etmek için her gün Ohri'ye gidip gelmiştir.

Belkıs öğretmenin Struga'da ilk nesil 1 - 4. sınıf öğrencilerinden Melika Laçka, Hüseyin Çane, Süheda Mante, Necati Kabakçı, Gülistan Lamçe, Cavide Gavaz, ve Müjgan Kaim Struga'da sekiz yıllık Türkçe eğitimlerini tamamladıktan sonra Üsküp'te öğretmen okuluna devam etmiş, daha sonra Makedonya'da Türk dilinde öğretmenlik yapmışlardır. Struga'da eğittiği öğrencilerden öğretmen, avukat, mimar, hemşire ve doktor yetişenler vardır (**Fotoğraf 4**). İlkokul öğrencileri arasında, bugün öğretim üyesi olan mimar kızı Perver de bulunmaktadır. İstanbul CHP İstanbul Büyükşehir Belediyesi eski Grup Başkanvekili Kemal Akar Bey de Belkıs öğretmenin öğrencisidir.

Struga'da, bugün göl kenarında Drim Oteli'ne konum olan ve 3.000 metre kare üzerinde bir alanda yer alan ev ve bahçeleri 1966 yılında istimlak edilmiştir. Bundan önce de diğer arazilerinin istimlak edilmiş olması eşiyile birlikte yaşadıkları yeri değiştirmeyi düşünmelerine neden olmuştur. Eğitime çok önem vermeleri nedeniyle, bu gelişmeleri olumlu yönde değerlendirerek, kızları Güner ve Perver'in eğitim olanaklarını artırmak için 1967 yılında ailece Üsküp'e taşınmışlardır.

Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulu'nda öğretmenlik yılları

Belkis öğretmen Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp'te Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda Türkçe olarak okul öncesi çocuklara anaokulu öğretmenliği yapmıştır. Üsküp'te Yahya Paşa Camii yanında tek katlı bir binada yer alan Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda Makedonca ve Arnavutça sınıflar yanı sıra, Türkçe eğitim sunan iki anasınıfı da bulunmaktaydı. Aynı dönemde diğer anasınıfının öğretmeni, şair Necati Zekeriya'nın eşi, Muazzez Zekeriya Hanımdı. O dönemde Türkçe anasınıflarında her birinde ortalama 30-35 öğrenci eğitim görmekte idi. Belkis öğretmen, özellikle küçük çocuklara olan sevgisi sayesinde her zaman hem anne babalar hem de çocuklar tarafından çok sevilmiştir. Yıl boyunca sınıfta çok etkin olan Belkis öğretmen, öğrencilerinin özellikle okulun yıl sonu törenlerine katılmaları için büyük emek vermiştir. Yıl sonu törenlerinde öğrencilerinin halk dansları gösterileri kayda değerdir. Öğrencilerine halk dansları öğrettiği gibi, okulun ve anne babaların sınırlı kaynaklarını engel bilmemiş, gösterilerde öğrencilerinin giydiği geleneksel folklor kıyafetlerini de kendisi dikmiştir (**Fotoğraf 5**).

Belkis Hanımın Emeklilik Dönemi

Belkis Hanım emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmektedir. "Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim" sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi merhum öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Belkis Hanım ve eşi Mücahit Bey, her fırsatta kitap okumanın, özellikle çocukların yetiştirilmesinde özel bir önemi olduğunu ileri sürmüştür. Kızları anne ve babalarının bu sevgisini sonsuzlaştırmak amacı ile Lüleburgaz, Celaliye Köyü İlkokulunda bir sınıfı kitap dolapları, kitap, masa, sandalye ve bilgisayar ile donatarak okul öğrencilerine "Belkis - Mücahit Korça Kütüphanesi'ni" bağışlamışlardır. Bu kütüphane Haziran 2010'da bizzat kendilerinin katılımı ile açılmıştır. Eşi Mücahit Bey bu kütüphanenin açılışından sonra öğretmenlik mesleklerini ilk olarak birlikte gerçekleştirdikleri Makedonya, Struga'da bulunan Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda da kendi adlarına bir kütüphane açma arzusunu dile getirmiştir. Ancak eşinin Nisan 2011 yılında ani ölümünden sonra, Belkis Hanım bu kütüphaneyi açmak için özel çaba sarf etmiştir. Struga'daki dostlarının, ve hatta eski ilkokul öğrencilerinin, manevi desteğiyle Eylül 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmış, kütüphaneyi Türkçe, Makedonca ve Arnavutça kitaplarla donatmıştır. Ayrıca eşinin yazmış olduğu "Makedonski - Turski Reçnik / Türkçe - Makedonca Sözlük" eserinin 2016 yılında Üsküp Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını da sağlamıştır (Korça, 2016). Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu ve üç torun annesidir. Belkis Hanım halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Sonuç

Öğretmen Belkis Hanım, Üsküp'te doğmuş olup İkinci Dünya savaşı sonrası bugünkü Makedonya Cumhuriyeti'nde Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. Eğitim seferberliği çerçevesinde, Makedonya'da ilk öğretmenlik kurslarının Üsküp'te başlaması ile Türkçe eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olmuştur. Otuz beş yıl devam edecek öğretmenliğe, Ekim 1947 yılında, daha 15 yaşındayken, Üsküp İrfan İlkokulu'nda başlamıştır. Belkis öğretmen, öğretmen Mücahit Bey'le evlendikten sonra 1953 yılında Struga'ya yerleşmiştir. Struga'da ilk Türkçe eğitim 1952 yılında başlamış olup, Belkis Hanım da Eylül 1953 yılından itibaren oradaki ilkokulda karma sınıflarda Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır. Burada yetiştirdiği öğrencilerden öğretmen, avukat, mimar, hemşire, doktor olanlar vardır. Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulu'nda okul öncesi çocuklara Türkçe olarak öğretmenlik yapmıştır. Mesleği boyunca öğrencilerine Türk dili ve

kültürünü tanıtmış, yüzlerce öğrenci yetiştirmiştir. Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu annesidir. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmiştir. Hayatı boyunca, "Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim" sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Korça'nın 2011'de ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtzi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmıştır. Merhum eşi öğretmen Mücahit Korça'nın yayına hazırladığı Makedonca - Türkçe / Türkçe - Makedonca Sözlüğü Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını sağlamıştır (Korça, 2016). Öğretmen Belkis Hanım'ın Balkanlar'da Türk dilinde ilk okul ve okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yaparak öğrenci yetiştirmiş, 58 yıllık hayat arkadaşı merhum eşi Mücahit Bey ile birlikte Balkanlar'da Türk dili ve kültürünün yaşatılmasında önemli katkısı olmuştur. Belkis Korça halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Not: Bu makale yazımında emekli Öğretmen Belkis Korça ile kişisel görüşmeden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır (2018).

Teşekkür: Bu makaleyi okuyup şekillenmesinde yardımcı geçen sayın Dr. Perver Baran'a (Korça) sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Ağanoğlu H.Y. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Ohri Gölün'de Bir İnci: Struga. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Dipşar M. (2017). Melamet Uyanmaktı! İstanbul: H Yayınları. s. VI –VII.
- Korça, M. (2016). Македонско-Турски / Турско-Македонски Речник // Makedonca - Türkçe / Türkçe-Makedonca Sözlük. Üsküp, Logos-A Yayınevi.
- Struga Poetry Evenings (2018). Team. Erişim adresi: <http://svp.org.mk/about-the-festival/team/?lang=en> adresinden elde edildi.



Fotoğraf 1. Öğretmen Belkis Korça Makedonya Üsküp'te İrfan İlkokulu 4. Sınıf Öğrencileri ile Birlikte (Yıl 1950)



Fotoğraf 2. Üsküp İrfan İlkokulu'nun Türkçe Ders Veren İlk Nesil Öğretmenleri: Üst Sağdan Sırayla Ümran, Abdullah, Hatice, Fatma, Mustafa; Orta Sıra Sağdan Sırayla Fethiye, Sabiha, Nigar, Belkıs, Semiha, Kevser, Zehra; Ön Sıra Sağdan Sırayla Sabriye, Hüseyin, Muazzez, Hümaşah, Meyrem, Bedia ve Fahri Öğretmen. (Yıl 1949).



Fotoğraf 3. Struga'da Belkıs Korça'nın 2. ve 4. Sınıf Öğrencileri ile Birlikte Ders Yaptığı Karma Sınıfı (Yıl 1957)



Fotoğraf 4. Struga'da Öğretmen Belkis Korça ve Türkçe İlkokul 2. ve 4. Sınıfı Öğrencileri (1965 -1966 öğretim yılı)



Fotoğraf 5. Belkis Korça'nın Üsküp Kardeşlik ve Birlik Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Türkçe Olarak Öğretmenliğini Yaptığı Öğrenciler ile Yıl Sonu Töreni Geleneksel Dans Gösterisi Öncesi

THE LIFE OF BELKIS KORÇA (RAUF): ONE OF THE FIRST TURKISH TEACHERS IN THE BALKANS

Tamer KARATEKİN

Serbest Meslek, Araştırmacı, İstanbul, Türkiye; e-posta: karatekintamer@gmail.com

Güner KARATEKİN

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Zeynep Kamil Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları SUAM, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ve Yenidoğan Uzmanı, Prof. Dr., İstanbul, Türkiye; e-posta: gunerkaratekin@yahoo.com

Abstract

Teacher Belkıs Korça (Maiden name Rauf) was born in Skopje where she started her education in Şefkat Girls Vocational School, which provided education in Turkish. However, when the school closed in 1946, she started to attend a summer teachers' school. As part of the literacy campaign initiated after World War II, on paper, her age was increased by two years, and as a result, while she continued the teacher's school over the summer months, at age 15 she started her teaching career, which would last 35 years, at Skopje İrfan Elementary School on October 1, 1947. She was among the first Turkish teachers in Macedonia to educate children using the Latin alphabet. In 1953 she married teacher Mücahit Korça from Struga, and started to work there as a Turkish teacher at Braka Miladinovtsi Elementary School on September 1, 1953. Because there were a limited number of Turkish students, teacher Belkıs Korça had to teach in mixed-grade classes. In spite of this, some of her students, including her own daughter, became teachers, lawyers, architects, and doctors. From 1967 up until her retirement in 1983, she taught Turkish preschool students at Bratstvo i Edinstvo Preschool in Skopje. After her retirement, she has spent most of her life in Istanbul. She has been the strongest supporter of her spouse, teacher Mücahit Korça, who, guided by his slogan, "Let's Learn Turkish without a Teacher," wrote books and dictionaries aimed at teaching Turkish to the Balkan nations. After her spouse's death in 2011, in 2012 she opened a library in her and her spouse's name at Braka Miladinovtsi Elementary School in Struga, where they had worked together. She equipped the library with books in Turkish, Macedonian, and Albanian. She has two daughters, an architect and a medicine doctor, both teaching at a university. Belkıs Korça lives in Istanbul.

Keywords: Belkıs Korça, Teacher, Turkish Education, Elementary school, Preschool, Macedonia

BALKANLAR'DA İLK TÜRK ÖĞRETMENLERDEN BELKİS KORÇA (RAUF)'NİN HAYATI¹⁰³

Özet

Öğretmen Belkıs Korça (Kızlık soyadı Rauf) eğitimine doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulu'nda başlamıştır. Ancak, 1946 yılında sanat okulunun kapanması ile öğretmenlik kurslarına başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan seferberlikle birlikte, yaz aylarında öğretmenlik kurslarına devam ederken yaşı iki sene büyütülmüş ve böylece 15 yaşında, 1 Ekim 1947 tarihinde, 35 yıl devam edecek öğretmenlik görevine Üsküp İrfan İlkokulu'nda başlamıştır. Makedonya'da Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. 1953 yılında Struga'dan öğretmen Mücahit Korça ile evlenmiş ve orada Türkçe eğitim veren Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulunda 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren çalışmaya başlamıştır. Türk öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğretmen Belkıs Korça, iki sınıfın birlikte ders yaptığı karma sınıflarda eğitim vermiştir. Buna karşın, Struga'da ki öğrencilerinden, kendi kızı dahil, öğretmen, avukat, mimar ve

¹⁰³ Çalışmamız 27 - 29 Eylül 2018 Tarihleri arasında Üsküp Makedonya'da düzenlenen I. Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu - Balkanlar'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

doktor yetişenler olmuştur. 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda okul öncesi çocuklara Türkçe öğretmenlik yapmıştır. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmiştir. “Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim” sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Bey'in 2011 yılında ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmış, kütüphaneyi Türkçe, Makedonca ve Arnavutça kitaplarla donatmıştır. Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu annesidir. Belkis Korça halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Belkis Korça, Öğretmen, Türkçe Eğitim, İlkokul, Anaokulu, Makedonya.

Giriş

Bu makalede Balkanlar'da, bugünkü Makedonya, 1947 - 1982 yılları arasında Türk ilköğretim ve anaokul öğrencilerine eğitim veren ve böylece Türk diline katkıda bulunan öğretmen Belkis Korça'nın (Kızlık soyadı Rauf) hayatını sunmayı amaçladık. Öğretmen Belkis Korça, eğitimine doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulunda başlamış, ancak okulun kapanması ile 1946 yılında öğretmenlik kurslarına başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan seferberlik çerçevesinde, halen bu kurslara devam ederken yaşı iki sene büyütülmüş ve böylece 15 yaşında, 1 Ekim 1947 tarihinde, 35 yıl devam edecek öğretmenlik görevine Üsküp İrfan İlkokulu'nda, okulun en genç öğretmeni olarak, göreve başlamıştır. Bugünkü Makedonya Cumhuriyeti'nde Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. 1953 yılında Struga'lı öğretmen Mücahit Korça ile evlenmiş, dolayısı ile 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren Struga'da halihazırda Türkçe eğitim veren ilköğretimde çalışmaya başlamıştır. Öğretmen Belkis Korça, Struga'da iki değişik yaş grubunun birlikte ders yaptığı karma sınıflarda Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra, Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda okul öncesi çocuklara Türkçe öğretmenlik yapmıştır. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını, halen yaşadığı, İstanbul'da geçirmiştir. Hayatı boyunca, “Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim” sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Bey'in 2011 yılında ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmıştır. Ayrıca, eşi Mücahit Korça'nın hazırladığı, ancak hayattayken yayınlamadığı “Македонско-Турски / Турско-Македонски Речник // Makedonca-Türkçe / Türkçe-Makedonca Sözlük”ün 2016 yılında Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını sağlamıştır. Öğretmen Belkis Hanım Balkanlar'da Türk dilinde ilköğretim ve okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yaparak öğrenci yetiştirmiş, Balkanlar'da Türk dili ve kültürünün yaşatılmasında önemli katkısı olmuştur.

Öğretmen Belkis Korça'nın Hayatı

Öğretmen Belkis Rauf, kimlik bilgilerine göre 25 Aralık 1930 tarihinde, gerçekte 1932 yılı “kiraz” zamanında Üsküp, Krallık Yugoslavya'sında dünyaya gelmiştir (Belkis Korça ile görüşmeden elde edilen bilgiler). Kendisi, baba tarafından soy ağacı Sinop'a dayanan, Melami Şeyhi Hacı Rauf Efendi'nin en küçük oğlu Süreyya Efendi ve soy ağacı Manisa Ahmetli İlçesine dayanan annesi Zehra Hanım'ın on çocuğundan beşinci çocuğudur. Babası Süreyya Efendi uzun yıllar İstanbul, Balıkesir ve Manisa'da bulunmuş, medrese eğitimi almış, iyi derece Arapça ve Farsça öğrenmiş, Fatih Camii Baş Türbedar'ı Ahmet Amiş Efendi yanında uzun zaman kalmış, aydın bir kişidir (Dipşar, 2017).

Öğretmen Belkis Rauf doğup büyüdüğü Üsküp'te Türkçe eğitim veren Şefkat Kız Sanat Okulu'nda iki yıl okumuş, ancak okul 1946 yılında kapanmıştır. O dönemlerde, Türkiye'de gerçekleşen harf devrimini ve Balkanlar'da süren İkinci Dünya Savaşı'nı takiben, Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nin (YSFC; SFRY) altı cumhuriyetinden biri olan Makedonya'da ilk defa Türk dilinde eğitim başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası eğitim seferberliği çerçevesinde, Makedonya'da ilk öğretmenlik kursları Üsküp'te başlamış; böylece

Türkçe eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olmuştur. Babası Süreyya Efendi, özellikle kız çocuklarının eğitimine önem veren biri olarak, kızlarının öğretmenlik kurslarına kayıtlarını desteklemiştir. Belkıs Hanım, yaz aylarında öğretmenlik kurslarına devam ederken yıl boyunca Üsküp'te öğretmenlik görevini icra etmiştir. Ancak, öğretmen olabilmesi için, eğitim seferberliği kapsamında Belkıs Hanım'ın yaşı iki yıl büyütülmüş ve böylece daha 15 yaşındayken, 1 Ekim 1947 tarihinde Üsküp İrfan İlkokulu'nda, okulun en genç öğretmeni olarak 35 yıl devam edecek öğretmenlik mesleğine başlamıştır. Sınıf öğrencileri değişik yaş grubundan 40-45 kadar çocuk ve gençten oluşurken, öğlen tatilinde evlerde istekli olan yetişkinlere de okuma ve yazma öğretmiştir (**Fotoğraf 1**).



Fotoğraf 1. Öğretmen Belkıs Korça Makedonya Üsküp'te İrfan İlkokulu 4. Sınıf Öğrencileri ile Birlikte (Yıl 1950)

İrfan İlkokulunda eğitim sadece 1 - 4. sınıfları kapsadığı için, eğitimlerine devam eden öğrenciler Tefeyyüz İlköğretim Okuluna devam ediyormuş. Başlangıçta, İrfan İlkokulunda sadece kız çocukları eğitim görürken, daha sonra okul karma sınıflar içermiştir. Belkıs Hanım ile yaptığımız söyleşide, elindeki fotoğrafa dayanarak İrfan İlkokulunda öğretmen kadrosunun Ümran, Abdullah, Hatice, Fatma, Mustafa, Fethiye, Sabiha, Nigar, Belkıs, Semiha, Kevser, Zehra, Sabriye, Hüseyin, Muazzez, Hümaşah, Meyrem, Bedia ve Fahrettin öğretmenlerden oluştuğunu öğreniyoruz (**Fotoğraf 2**).



Fotoğraf 2. Üsküp İrfan İlkokulu'nun Türkçe Ders Veren İlk Nesil Öğretmenleri: Üst sağdan sırayla Ümran, Abdullah, Hatice, Fatma, Mustafa; orta sıra sağdan sırayla Fethiye, Sabiha, Nigar, Belkıs, Semiha, Kevser, Zehra; ön sıra sağdan sırayla Sabriye, Hüseyin, Muazzez, Hümaşah, Meyrem, Bedia ve Fahri öğretmen. (Yıl 1949).

İrfan İlkokulu kadrosu öğretmenlerinin bir kısmı Makedonya'da Türk çocuklarına Türk dilinde eğitim vermeye devam ederken, bir kısmı 1955-1956 yılları arasında Türkiye'ye göç etmiştir.

Struga Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda Öğretmenlik Yılları

Belkıs öğretmen Üsküp'te öğretmen kurslarına katıldığı dönemde tanıştığı Struga'lı öğretmen Mücahit Korça ile Temmuz 1953 yılında evlenmiştir. Evlendikten sonra, eşinin doğup büyüdüğü ve Ohri Gölü kenarında bir inci olan Struga'da (Ağanoğlu, 2015) eşinin ailesi ile yaşamıştır. Ünlü gezgin Evliya Çelebi'nin de 1670 yıllarında ziyaret ettiği Struga (Ağanoğlu, 2015), günümüzde turistik bir yerleşim olması yanı sıra, "Uluslararası Struga Şiir Akşamları" Festivali nedeni ile dünya şiir merkezi olarak da bilinmektedir (Struga Poetry Evenings, 2018).

Struga'da ilk Türkçe eğitim 1952 yılında Braka Miladinovtsi İlkokulunda 1 - 8. sınıfları kapsayacak biçimde başlamıştır. Öğretmen Belkıs Hanım bu okulda 1 Eylül 1953 tarihinden itibaren ilkokul sınıflarında çalışmaya başlamıştır. Struga'da Türkçe okul 1951 yılında açılmış olup, o yıllarda Türkiye'ye yoğun göç yaşanması nedeniyle, Struga'da öğrenci sayısı azalmış, böylece yalnızca bir nesil öğrenci sekiz yıllık Türkçe eğitimini tamamlamıştır. Okul bundan sonra sadece 1 - 4. sınıflar kapsamında Türkçe eğitim sunmuştur. Bu nedenle öğretmen Belkıs Korça, Struga'da iki sınıf öğrencilerinin birlikte ders yaptığı karma sınıflarda (1. ile 3. sınıf, veya 2. ile 4. sınıf öğrencilerinin aynı sınıfta olması) Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır (**Fotoğraf 3**).



Fotoğraf 3. Struga'da Belkıs Korça'nın 2. ve 4. Sınıf Öğrencileri ile Birlikte Ders Yaptığı Karma Sınıfı (Yıl 1957)

Okuldaki ikinci Türk öğretmen Müfide Şaşko'nun (benim 1. sınıf öğretmenim, G.K.), emekliliğinden sonra yerine öğretmen Abdi Muhedin (benim 2 - 4. sınıf öğretmenim, G.K.) atanmıştır. Sekiz yıllık Türkçe eğitimin olmaması, Türk ailelerin çocuklarını birinci sınıftan itibaren Arnavutça veya Makedonca sınıflara kaydetmelerini zorlamıştır. Bazı öğrenciler ise dördüncü sınıftan sonra 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe devam etmek için her gün Ohri'ye gidip gelmiştir.

Belkıs öğretmenin Struga'da ilk nesil 1 - 4. sınıf öğrencilerinden Melika Laçka, Hüseyin Çane, Süheda Mante, Necati Kabakçı, Gülistan Lamçe, Cavide Gavaz, ve Müjgan Kaim Struga'da sekiz yıllık Türkçe eğitimlerini tamamladıktan sonra Üsküp'te öğretmen okuluna devam etmiş, daha sonra Makedonya'da Türk dilinde öğretmenlik yapmışlardır. Struga'da eğittiği öğrencilerden öğretmen, avukat, mimar, hemşire ve doktor yetişenler vardır (**Fotoğraf 4**). İlkokul öğrencileri arasında, bugün öğretim üyesi olan mimar kızı Perver de

bulunmaktadır. İstanbul CHP İstanbul Büyükşehir Belediyesi eski Grup Başkan Vekili Kemal Akar Bey de Belkıs öğretmenin öğrencisidir.



Fotoğraf 4. Struga'da Öğretmen Belkıs Korça ve Türkçe İlkokul 2. ve 4. Sınıfı Öğrencileri (1965 -1966 Öğretim Yılı)

Struga'da, bugün göl kenarında Drim Otel'i'ne konum olan ve 3.000 metre kare üzerinde bir alanda yer alan ev ve bahçeleri 1966 yılında istimlak edilmiştir. Bundan önce de diğer arazilerinin istimlak edilmiş olması eşiyile birlikte yaşadıkları yeri değiştirmeyi düşünmelerine neden olmuştur. Eğitime çok önem vermeleri nedeniyle, bu gelişmeleri olumlu yönde değerlendirerek, kızları Güner ve Perver'in eğitim olanaklarını artırmak için 1967 yılında ailece Üsküp'e taşınmışlardır.

Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulu'nda öğretmenlik yılları

Belkıs öğretmen Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp'te Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda Türkçe olarak okul öncesi çocuklara anaokulu öğretmenliği yapmıştır. Üsküp'te Yahya Paşa Camii yanında tek katlı bir binada yer alan Kardeşlik ve Birlik Anaokulunda Makedonca ve Arnavutça sınıflar yanı sıra, Türkçe eğitim sunan iki anasını da bulunmaktaydı. Aynı dönemde diğer anasının öğretmeni, şair Necati Zekeriya'nın eşi, Muazzez Zekeriya Hanımdı. O dönemde Türkçe anasınıflarında her birinde ortalama 30-35 öğrenci eğitim görmekte idi. Belkıs öğretmen, özellikle küçük çocuklara olan sevgisi sayesinde her zaman hem anne babalar hem de çocuklar tarafından çok sevilmiştir. Yıl boyunca sınıfta çok etkin olan Belkıs öğretmen, öğrencilerinin özellikle okulun yıl sonu törenlerine katılmaları için büyük emek vermiştir. Yıl sonu törenlerinde öğrencilerinin halk dansları gösterileri kayda değerdir. Öğrencilerine halk dansları öğrettiği gibi, okulun ve anne babaların sınırlı kaynaklarını engel bilmemiş, gösterilerde öğrencilerinin giydiği geleneksel folklor kıyafetlerini de kendisi dikmiştir (**Fotoğraf 5**).



Fotoğraf 5. Belkis Korça'nın Üsküp Kardeşlik Birlik okul öncesi eğitim kurumunda Türkçe olarak öğretmenliğini yaptığı öğrenciler ile yıl sonu töreni geleneksel dans gösterisi öncesi

Belkis Hanımın Emeklilik Dönemi

Belkis Hanım emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmektedir. "Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim" sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi merhum öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Belkis Hanım ve eşi Mücahit Bey, her fırsatta kitap okumanın, özellikle çocukların yetiştirilmesinde özel bir önemi olduğunu ileri sürmüştür. Kızları anne ve babalarının bu sevgisini sonsuzlaştırmak amacı ile Lüleburgaz, Celaliye Köyü İlkokulunda bir sınıfı kitap dolapları, kitap, masa, sandalye ve bilgisayar ile donatarak okul öğrencilerine "Belkis - Mücahit Korça Kütüphanesi'ni" bağışlamışlardır. Bu kütüphane Haziran 2010'da bizzat kendilerinin katılımı ile açılmıştır. Eşi Mücahit Bey bu kütüphanenin açılışından sonra öğretmenlik mesleklerini ilk olarak birlikte gerçekleştirdikleri Makedonya, Struga'da bulunan Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda da kendi adlarına bir kütüphane açma arzusunu dile getirmiştir. Ancak eşinin Nisan 2011 yılında ani ölümünden sonra, Belkis Hanım bu kütüphaneyi açmak için özel çaba sarf etmiştir. Struga'daki dostlarının, ve hatta eski ilkokul öğrencilerinin, manevi desteğiyle Eylül 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmış, kütüphaneyi Türkçe, Makedonca ve Arnavutça kitaplarla donatmıştır. Ayrıca eşinin yazmış olduğu "Makedonski - Turski Reçnik / Türkçe - Makedonca Sözlük" eserinin 2016 yılında Üsküp Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını da sağlamıştır (Korça, 2016). Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu ve üç torun annesidir. Belkis Hanım halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Sonuç

Öğretmen Belkis Hanım, Üsküp'te doğmuş olup İkinci Dünya savaşı sonrası bugünkü Makedonya Cumhuriyeti'nde Latin alfabesi kullanarak eğitim veren ilk Türk öğretmenlerdendir. Eğitim seferberliği çerçevesinde, Makedonya'da ilk öğretmenlik kurslarının Üsküp'te başlaması ile Türkçe eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olmuştur. Otuz beş yıl devam edecek öğretmenliğe, Ekim 1947 yılında, daha 15 yaşındayken, Üsküp İrfan İlkokulu'nda başlamıştır. Belkis öğretmen, öğretmen Mücahit Bey'le evlendikten sonra 1953 yılında Struga'ya yerleşmiştir. Struga'da ilk Türkçe eğitim 1952 yılında başlamış olup, Belkis Hanım da Eylül 1953 yılından itibaren oradaki ilkokulda karma sınıflarda Türk dilinde öğretmenlik yapmıştır. Burada yetiştirdiği öğrencilerden öğretmen, avukat, mimar, hemşire, doktor olanlar vardır. Ekim 1967 yılından Ekim 1983 yılında emekli olana kadar Üsküp Kardeşlik ve Birlik Anaokulu'nda okul öncesi çocuklara Türkçe olarak öğretmenlik yapmıştır. Mesleği boyunca öğrencilerine Türk dili ve

kültürünü tanıtmış, yüzlerce öğrenci yetiştirmiştir. Öğretim görevlileri doktor ve mimar olan iki kız çocuğu annesidir. Emekli olduktan sonra hayatının büyük kısmını İstanbul'da geçirmiştir. Hayatı boyunca, “Öğretmensiz Türkçe Öğrenelim” sloganı ile sözlük ve kitaplar yazarak Türkçe'yi Balkan halklarına öğretmeyi hedefleyen eşi öğretmen Mücahit Korça'nın en büyük destekçisi olmuştur. Eşi öğretmen Mücahit Korça'nın 2011'de ölümünden sonra, 2012 yılında Struga'da ilk çalıştıkları Braka Miladinovtsi İlköğretim Okulu'nda eşi ve kendi adına tam donanımlı kütüphane açmıştır. Merhum eşi öğretmen Mücahit Korça'nın yayına hazırladığı Makedonca - Türkçe / Türkçe - Makedonca Sözlüğü Logos-A Yayınevi tarafından yayınlanmasını sağlamıştır (Korça, 2016). Öğretmen Belkis Hanım'ın Balkanlar'da Türk dilinde ilk okul ve okul öncesi kurumlarında öğretmenlik yaparak öğrenci yetiştirmiş, 58 yıllık hayat arkadaşı merhum eşi Mücahit Bey ile birlikte Balkanlar'da Türk dili ve kültürünün yaşatılmasında önemli katkısı olmuştur. Belkis Korça halen İstanbul'da yaşamaktadır.

Not: Bu makale yazımında emekli Öğretmen Belkis Korça ile kişisel görüşmeden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır (2018).

Teşekkür: Bu makaleyi okuyup şekillenmesinde yardımcı geçen sayın Dr. Perver Baran'a (Korça) sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Ağanoğlu H.Y. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Ohri Gölün'de Bir İnci: Struga. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Dipşar M. (2017). Melamet Uyanmaktı! İstanbul: H Yayınları. s. VI –VII.
- Korça, M. (2016). Македонско-Турски / Турско-Македонски Речник // Makedonca - Türkçe/ Türkçe-Makedonca Sözlük. Üsküp, Logos-A Yayınevi.
- Struga Poetry Evenings (2018). Team. Erişim adresi: <http://svp.org.mk/about-the-festival/team/?lang=en> adresinden elde edildi.

**ÜSKÜP MİLLÎ KÜTÜPHANESİNDE YAVUZ DÖNEMİNE AIT BİR
DİL YÂDIGÂRI: MANZÛME-I ŞER'İATÜ'L-İSLÂM****R. Selçuk UYSAL**

Emekli Öğretim Görevlisi. İzmir/ Türkiye

Özet

Orijinal ismi Arapça Ravzatü'l-İslam olan eserin Yavuz Sultan Selim Han zamanında İstanbul'da özet olarak tercümesine başlanarak hicrî 915 yılında Kilis'de Çalık-zâde Medresesinde oruç ayının onunda Sufi oğlu Molla İbrahim tarafından tamamlanmıştır. Mütercime göre eser hoş telif ve tasnif edilmiş olup onda hadisler mübeyyen, enbiyâtariki muayyen, kelâmullah-ı tefsir ve ahâdis, Hüdâ'nın buyruğu, ilm-i şer'iatin istediği her hâcet mevcut olup Arapça olduğundan herkesçe anlaşılmadığından zamanın zaman-ı Türkî olması sebebiyle Türkçeye 1950 beyit olarak çevrilmiştir. Eser Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Kataloğu'nda "Harekeli, manzûm, nesih hatla yazılan eser 68 varak olup 210X149-175X103 mm ölçülerinde, 15 satır, sırtı ve kemerleri deri kalın karton ciltlidir. Şer'en uyulması gerekenlerin anlatıldığı eser elli bâbdan oluşmakta olup oturmaş bir imlâya sahip değildir. Aynı kelimenin farklı şekillerde yazıldığı görülmektedir. Fakat bizce eseri değerli kılan barındırıldığı arkaik kelimelerdir. Ayrıca o dönemin sosyal yaşayışına ait unsurları barındırması bakımından da dikkate değer. Bu çalışmada daha önce herhangi bir akademik çalışmaya konu olmamış olan bir metnin tahlili yapılarak eserdeki dil ve üslup özellikleri tespit edilmiştir. Manzûme-i Şer'iatü'l-İslâm, İstanbul'da yazımına başlanıp, Kilis'te bitirilen ve Üsküp Milli Kütüphanesi'nde tespit edilen bir eserdir. Bu husus dahi eserin önemini ortaya koymak için yeterlidir.

Anahtar Kelimeler: Manzûme-i Şer'iatü'l-İslâm, Sufi Oğlu Molla İbrahim, Üsküp, İlmihal, İslam Fikhi

**A LANGUAGE ENTRUSTED TO THE YAVUZ PERIOD IN
THE NATIONAL LIBRARY OF SKOPJE: "MANZÛME-I
SHAR'İATÜ'L-ISLAM"****Abstract**

The original name is Arabic Ravzatü'l-Islam, which was first translated in Istanbul during the reign of Yavuz Sultan Selim Khan and completed by Malla Ibrahim, the son of Sufi, in the 915 year-old Çalık-zâde Medres in Kilis. According to the interpreter, the work is pleasantly copyrighted and classified, including the hadiths, the history of the prophets, the Qur'anic commentary and hadiths, the orders of Allah and the rules of religion. Because it is in Arabic, it does not understand every body, so it is translated into Turkish in 1950 couplets. This book is written in Macedonian Librarians Writing Works Catalog in Turkish with the title of "marked, poetic, nesih article font written in 68 pages, 210x149-175x103 mm in size, 15 rows, back sand belts in leather thick card board binder. The work described in the Islamic religion consists of fifty parts. Writing rules in the book are not regular. It has been seen that the same word is written in different forms. For us, it is the archaic words that the book hold valuable. It is also remarkable in terms of hosting the elements of social life at that time. In this study a text which had not been subject to any academic work before was analyzed and the language and style characteristics of the work were determined. The work began in Istanbul, was completed in Kilis, and was found in the Skopje national library. This is enough to show the importance of the work.

Keywords: Manzûme-i Shariat al-Islam, Molla Ibrahim son of Sufi, Skopje, İlmihal, Islamic Law.

Giriş¹⁰⁴

Bildirimize konu olan Şer'iatü'l-İslâm (Şir'atü'l-İslâm) adlı yazma eser, Üsküp'te Milli Kütüphanede bulunmakta olup Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Kataloğu'nda şöyle tanıtılmaktadır:

a-Eserin Künyesi:

Kitap adı: Manzûme-i Şeriatü'l-İslâm

Müellif: Bilinmemektedir.

b- Eserin Fiziksel Durumu: Eserin tarihi 1112, eserin varak sayısı 68, 210X149-175X103 mm ölçülerinde olup, her varak 15 satırdır. Eser nesih bir yazıyla yazılmış olup, eser sırtı ve kemerleri deri olan kalın karton ciltlidir,

c- Eserle İlgili Genel notlar: Eser, harekeli nesihle manzum olarak yazılmıştır. Sayfalar kırmızı mürekkeple cetvelenmiş bölümlerde kayıtlı olup derkenarda kayıtlı yazı yoktur. Eserin metni kırmızı çerçeve içindedir. Yazar 68a varağında "Hem oruc ayının onunda temâm oldu kitâb/İtmeyeler lutfidüp bize hatâsıçün itâb/Hem Demürâsar bu dürrün nazmına menzil idi/Hem Resül'ün hicreti dokuz yüz on beş yıl idi/Ger sorarlarsa bunun ebyâta adedinden hisâb/Bin dokuz yüz elli oldu adede bu kitâb" beyitleri ile eserin yazılış tarihi ve beyit sayısı hakkında bilgi vermektedir. 68b varacağının temmesinde ise müstensihnin adı ve istinsah tarihi kayıtlıdır.

Katalogda eserin son beyti olarak

"Ger sorarlarsa bunun ebyât-ı adedinden hisâb/Bin dokuz yüz elli oldu adede bu kitap"

beyti gösteriliyorsa da aslında son beyit:

Anlara Hak rahmet ide kim bunu okuyalar /Âbidiyirahmetullahi aleyhi diyeler

şeklinde olup son sahife;

İllâ rahmet umanlar Hüdâ'dan/Unutmanuz şu kâtibi duâdan

diye bitmektedir. Katalogda işaret edilen fakat meâli verilmeyen temmesi ise şöyledir:

Temmethâzihi'n-nüşati's-şerîfe 'alâ yed-i ez'afül-ibâd Molla İbrahim bin sūf. Gaferallahülehu ve livâlideyyevel-cemî'îl-müslimîn fi şehri-i safer yevmü'l-cum'ati fi vakt-i kuşluk fi medreseti Çalık-zâde fi kasabati Kilis fi târih-i sene-i isnâ 'aşer miet-i ve elf (1112)

Eserin aslının Arapça ve Ravzatü'l-İslâm ismini taşıdığını mütercim eserin başında belirtmektedir. Mütercim bu orijinal nüsha için hoş telif ve tasnif edilmiş, hadislerin mübeyyen, enbiyâ tarihinin muayyen, kelâmullah-ı tefsir ve ahâdisin, Hüdâ'nın buyruğu ilm-i şeriatın, istenen her hacetin onda bulunduğunu fakat Arapça olduğu için herkes tarafından anlaşılmadığını, zamanınsa zaman-ı Türkî olması sebebiyle Sultan Bayezid Han oğlu Selim Şah zamanında müridi olduğu şeyhin kendisini bu işe teşvik etmesi sonucu yaşının doksana yaklaştığı sıralarda¹⁰⁵ "Şer'iatü'l-İslâm" adıyla Arapçadan Türkçeye elli bâb olarak çevirdiğini söylemekle beraber kendisinin ve şeyhinin adını zikretmemiştir. Doksan anlamına gelen Arapça "tis'in" kelimesinin tes'iyye (doksanlamak; doksana yaklaşmak) şeklinde yazılması da müstensihnin imla konusunda serbest düşünceli olduğu izlenimi vermektedir. Çeviride kitabın ismi çoğunlukla esre ile hareketlenip Şir'atü'l-İslâm diye verilirken daha az olarak Şer'iatü'l-İslâm şeklinde de hareketlendiği görülmektedir.

Hem Demir Asar bu dürün nazmına menzil idi

Hem Resulin hicreti dokuz on biş yıl idi (68 a)

¹⁰⁴ Bu çalışmam esnasında yardımlarını gördüğüm Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun, Doç. Sabahattin Çağın, Dr. Öğr. Üyesi Ömer İnce ve Dr. Öğr. Üyesi Atif Akgün'e teşekkür ediyorum.

¹⁰⁵ Bu kelimeyle ilgili sorumuza Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun'un verdiği cevap şöyledir: "Bir haftalık tatilden döndüm. Mektuplarını gördüm. Vallahi senin müstensih iyice halk adamı. Sözlükte tes'iyye diye bir kelime yok. Ama açıkça tes'iyye yazmış. Doksan anlamındaki kelime tis'in'dir. Buna göre tis'ine olması gerekirdi."

ifadesiyle

Bu dil levhine nakş istedikde kudret

Dokuz yüz on yidiolmuşdı hicret (4 a)

.....

Dil uzadup iderlerse hitâbı

Sözüm yok muhtasar kıldım kitâbı (4a)

ifadesi eserin Arapçadan Türkçeye muhtasaren tercüme edildiği tarihi gösterirken; “Temme”de kayıtlı olan: “Temmet hâzihi'n-nüşhati'ş-şerife 'alâ yed-i ez'afü'l-'ibâd Molla İbrahim bin sūf. Gaferallahülehü ve livâlideyye ve'l-cemî'ül-müslimîn fi şehr-i safer yevmü'l-cumati fi vakt-i kuşluk fi medreseti Çalık-zâde fi kasabati Kilis fi târih-i sene-i isnâ 'aşer miet-i ve elf (1112)” tarihi eserin istinsah edildiği tarihi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumda hicrî 915-917 yıllarında tercüme edilen bu eserin, 1112 tarihinde istinsah edilmiş olduğunu söylemek mümkündür.

d- Kitabın muhtevası; İslâmî ilmihal yahut akâid denilen temel dinî bilgilerle birlikte âdâb-ı muaşeret kuralları denilen sosyal münasebetleri öğretilen düzenleyen kuralları hâvidir.

Eserin Bölümleri (Bâblar):

1. Evvelki Bâb İmân ile Sâbit Olur Beyân İder
2. İkinci Bâb Muhammed Mustafa Sünnete Tâbi' Olmağı Beyân İder
3. Üçüncü Bâb İlimler Fazlın Beyân İder
4. Dördüncü Bâb Ta'limiñ ve İlmiñ Fazlıñ Beyân İder Allahu A'lem
5. Beşinci Bâb Kurân Okumağıñ Sünnetlerin ve Edeblerin Beyân İder
6. Altıncı Bâb Kurânda Bir Âyeti Müstehab Olanları Beyân İder
7. Yedinci Bâb Mushaf Yazmak Sünnetlerin ve Edeblerin Beyân İder
8. Sekizinci Bâb Tehâretiñ Sünnetlerin ve Edeblerin Beyân İder
9. Dokuzuncu Bâb MescidYapmağıñ Fazlın Beyân İder
10. Onuncu Bâb Ezân Okumağıñ Sünnetlerin ve Edeblerin Beyân İder
11. On Birinci Bâb Namâziñ Fazlın ve Sünnetlerin ve EdeblerinBeyânİder
12. On İkinci Bâb Nâfile Namâzın Fazlın ve Edeblerin Beyân İder
13. On Üçüncü Bâb Cum'(a)nın Fazlın Beyân İder
14. On Dördüncü Bâb Bayram Günleriniñ Sünnetlerin Beyân İder
15. On Beşinci Bâb Du'ânıñ Sünnetlerin Beyân İder
16. On Altıncı Bâb Zikriñ ve Tesbîhiñ Sünnetlerin Beyân İder
17. On Yedinci Bâb Salavâtıñ Sünnetlerin Beyân İder
18. On Sekizinci Bâb Tevbeniñ ve İstiğfârıñ Sünnetlerin Beyân İder
19. On Dokuzuncu Bâb Zekât ve Sadaka Virmeği Beyân İder
20. (Yok)
21. Yirmi Birinci Bâb Hacc-ı Şerife Varmağıñ Sünnetlerin Beyân İder
22. Yirmi İkinci Bâb Aşureniñ Fazlın ve Sünnetlerin Beyân İder
23. Yirmi Üçüncü Bâb Ay ve Güneş Dutulduğı Beyân İder

24. Yirmi Dördüncü Bâb İstikâ Namâzın Beyân İder
25. Yirmi Beşinci Helâl Kesb İtmeği Beyân İder
26. Yirmi Altıncı Bâb Yıyeceğün Şeylerin Beyân İder
?Ba'zı Ta'âmıñ Hâsların Beyân İder
27. Yirmi Yidinci Bâb Su İçmek Sünnetlerin Beyân İder
28. Yirmi Sekizinci Bâb Giyeceğün Sünnetlerin Beyân İder
29. Yirmi Dokuzuncu Bâb BinâYapmağın Sünnetlerin Beyân İder
30. Otuzuncu Bâb Yürümenün Sünnetlerin Beyân İder
31. Otuz Birinci Bâb Sefer İtmeğın Sünnetlerin Beyân İder
32. Otuz İkinci Bâb Uyumakın Sünnetlerin Beyân İder
33. Otuz Üçüncü Bâb Sözlern Sünnetlerin Beyân İder
34. Otuz Dördüncü Bâb Halka Musâbehet Beyân İder
35. Otuz Beşinci Dostluğın Sünnetlerin Beyân İder
36. Otuz Altıncı Bâb Birbirine Musâhabet İtmeği Beyân İder
37. Otuz Yedinci Bâb HâcetlerTaleb İtmeği Beyân İder
38. Otuz Sekizinci Bâb Ziyâfetİtmeğün Sünnetlerin Beyânİder
39. Otuz Dokuzuncu Bâb Konşuluk Hukûkun Beyân İder
40. Kırkıncı Bâb Nikâhın Sünnetlerin Beyân İder
41. Kırk Birinci Bâb Yâdlar İle Musâhabet İtmeği Beyân İder
42. Kırk İkinci Bâb Oğul Üzerinde AtanınAnanın Hakkın Beyân İder
43. Kırk Üçüncü Bâb Erhâmın Hukûkun Beyan İder
44. Kırk Dördüncü Bâb Kuluñ ve Karavaşın Hakkın Beyânİder
45. Kırk Beşinci Bâb SâyirMahlûkâtın Hukûkın Beyân İder
46. Kırk Altıncı Bâb Emr-i Ma'rûf Beyân İder
47. Kırk Yidinci Bâb Pâdişâhlık ve Kâdılık ve Riyâset Beyân İder
48. Kırk Sekizinci Bâb Gazânın Sünnetlerin Beyân İder
49. Kırk Dokuzuncu Bâb Şol Marîze Mübtelânın Hukûkun Beyân İder
50. Ellinci Bâb Hasta Sormağın Sünnetlerin Beyân İder

Mütercim eserde her ne kadar tercümeyi özetleyerek yaptığını söylese de verilen bilgilerin ve açıklamaların oldukça ayrıntılı olduğu görülmektedir. Buradan esas metnin özetle tercüme edildiği, fakat tarcüme edilen kısımların mufassal olduğu kanaatine varılabilir. Öte yandan tercüme edilen tarihle istinsah tarihi arasında görülen iki yüz yıla yakın zaman farkı (197 yıl) imlâda farklılıklara sebep olmuş gibidir. Eserin muhtevasına akaid ve ilmihal kitaplarında rastlanabilecek mahiyettedir. Eser muhtevasından çok; dili, üslubu ve taşıdığı dönem özellikleri itibariyle dil arkeolojisinin bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarabileceği yönüyle, dil ve kültür tarihi açısından önemlidir. Yavuz Sultan Selim'in tahta çıktığı dönemde tercüme edilen eser, tercümeden iki asır kadar sonra istinsah edilmiş olduğundan bu iki yüz yıla yakın zamanın dil ve imla özelliklerine sahiptir. Sözgelimi "tur-" (t/d)-metinde hem eski anlamıyla ayağa kalkmak, ayakta durmak anlamına, hem de bugün kullandığımız şekliyle dur- anlamına geçmektedir. Tarafımızdan eserin metni kurulurken metinde (dur-) anlamına gelen şekliyle geçtiğinde tı ile değil dal'la okuyup dur- diye gösterilmiş; fakat ayağa kalkmak anlamına gelen yerlerdeki yazılışı ise tur- diye değerlendirilmiştir. Bildiriye esas olan çalışmanın tam metin deşifresi sürecinde, dil ve

kültür arkeolojisi alanının önde gelen bilim insanlarından Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun'un bilgisine müracaat edilmiş, kendilerinin yönlendirmeleri doğrultusunda çalışma sürdürülmüş olup, buna uygun transkripsiyon tasarrufuna gidilmiştir.¹⁰⁶

Manzûme-i Şer'iatü'l-İslâm'da Hususiyetler:

Elli bölüm halinde yazılan (tercüme edilen) başlıklardan da anlaşılacağı gibi eser temel dinî bilgilerle âdâb-ı muaşeret kuralları ve sosyal hayatı düzenleyici davranışları bir yapıya sahiptir.

1. Eserde Dil ve Üslûp Hususiyetleri

Bize göre eserin değeri daha çok taşıdığı dil malzemesinden gelmektedir. Eserde hem yazıldığı dönemin, hem öncesi dönemin dil malzemesiyle yazılım özellikleri bir arada görülmekte. Eş anlamlı kelimeler eski ve yeni şekilleriyle birlikte kullanılmaktadır. Aynı kelime tek imla ile yazılmayıp, birkaç değişik imla ile karşımıza çıkmaktadır: Sözelimi (onı/anı), (südük/ sidük), (kavun / kavın), (yidi/ yedi), (yâhûd/yâhûz), (tamu /damu) gibi kelimeler birlikte, hatta bazen bu farklı imlâ kullanımları aynı sayfede, aynı beyitte yer alabilmektedir. Öte yandan eş anlamlı kelimelerin metin içerisinde uçmak-cennet, melek-ferişteh, tamu-cehennem, konuk-misafir, tâ'un-vebâ, assı-faide gibi bazen yan yana kullanıldığı görülmektedir. Eserde değişik yerlerde ise elbise anlamına çoğu kere don (ton) kullanılırken daha az olarak libâs kullanımı tercih edilmiştir. (33b, 34a). Fakat metin içerisinde "yemiş" ve "yimiş" şekilleri varken eşanlamlısı meyva kullanımına rastlanmamıştır. Uzaklaşma eki hem eski şekliyle -dın, -din olarak, hem de -dan, -den şekliyle kullanılmıştır. Bu durum da eserde imlanın çok tutarlı olmadığı izlenimi vermektedir. Esasen eserin değerini arttıran temel unsur metindeki arkaik kelimelerdir. Arkın arkın (17b), assı (28a, 42b, 56a), ayıtlamak (26b), ayt (44a), bañ (17b) biti (57a), devilgeç (58a), dirilmek (21a, 27b toplanmak ve geçinmek anlamına), eslemek (51a), geñez (10a), horata (44a), igen ((13a), ivmek, ive ive, iverdi (11a, 26a, 30a, 67a), karlagıç (61a), kavlayanın (45b), kelecı (44b), keltek (57b), kengel (44a), kic kic (43a), küyeler (17a, 21a, 46a), öñdün (24a), üñürse (39a), sagu, sagan, sağıdurup (66b, 67a), sınmadın (52a), uvanmadın (52a), (gül) yiylemek (31b), kablıbaga (58a) gibi kelimeler metnin dil tarihi açısından değerini arttırmaktadır. "Keltek" Tarama Sözlüğü'nde eski bakır kap, düzensiz eşya, terbiyesiz insan, kirli, yağlı şekilleriyle açıklanıyorsa da; metindeki anlamının kertenkele olduğu anlaşılmaktadır. Tarama sözlüğünde "keltek" şekli verilmemekle birlikte keltenkele örneği verilmiştir. Küçük anlamına (kiçi) kelimesi çoğu zaman metinde "ulu/kiçi" şeklinde zıd anlamlısıyla birlikte kullanılırken; kiçilerden (45a), kiçüklerin (29a), küçicek (65a) harekeli şekilleriyle eski ve yeni kalıplarda kullanıldığı da görülmektedir.

2. Eserin Edebî Husûsiyetleri:

Arapça aslının ismi "Ravzatü'l-İslâm" olduğu söylenen eser Türkçeye Yavuz Sultan Selim'in tahta çıktığı tarihlerde "Şer'iatü'l-İslâm-Şir'atü'l-İslâm" adıyla çevrilmiştir. Katalogda "Şer'iatü'l-İslâm" diye tanıtılan eserin metinde hemen devamlı olarak fetha değil de kesre ile harekelenerek "Şir'atü'l-İslâm" şeklinde yazıldığı görülmektedir. Aslının aruzla yazıldığı ifade edilen eser Türkçeye de manzûm olarak tercüme edilmiştir. Eseri tamamı mesnevi tarzında, yani her beyit kendi içerisinde kafiyeli olarak dilimize aktarılmış fakat vezinde tek bir aruz kalıbı kullanılmamıştır. Tercümede (mefâilün mefâilün feülün) ve (feilâtün feilâtün feilâtün feilün) vezinleri kullanılmakla birlikte yer yer vezinle ilgili değişiklikler de yapılmıştır. Mütercimın aruz vezni konusundaki serbestliğini şu örneklerden anlamak mümkündür:

¹⁰⁶Transkripsiyonda hı, nazal n ve uzunlukları göstermek bence yeterli. Çünkü bence atalarımız, dat, peltek ze ve se, ayın gibi harfleri hiçbir zaman Araplar gibi telaffuz etmediler. Onun için ben altı üstü noktalı s, t, g, k vb hiç kullanmıyorum. Ama k ve g'den sonra ince ünlü veya uzunluk varsa o zaman k altına g üstüne nokta koyuyorum. Tabii Türkçeye girmiş kelime değil de ibare Arapça ve Farsça olursa onlarda normal transkripsiyonu kullanmak gerekir. Veya doğrudan Arap harfleriyle yazmak gerekir. Fakat nazl n ile hırlıtlı hı'yı mutlaka göstermeli. Çünkü o sesleri atalarımız belli bir tarihe dek kullandı. 19. asırda onlar da yoktu.

Tı ile yazılan, durmak, dolanmak, domuz, tağ, davar gibi kelimeler bence d okunmalı. Onların t ile yazılması sadece bir imla meselesi. (Ahmet Bican Ercilasun'un mesajından)

Veli yoğ idi kudret nazm(ı) bende (3a)ve Ki yazdım geldiği mikdâr elimden (4a)

Saru aru yişil kelttek öldüre/Hem dahi yişil nesnenin katli helâldür bildüre (58a)

Görüldüğü üzere mütercim tarafından orjinalden farklı olarak muhtelif aruz kalıpları kullanılarak tercüme tamamlanmıştır.

Eserin bir diğer özelliği de başka ilmi hallerden farklı olarak ibadetle ilgili farz, vacip, vb. fikhî hükümlere temas etmemesidir. Hanif İbrahim Efendi, çok sayıda münker hadisle asılsız haberin yer aldığı bu kitaptaki hadislerin kaynaklarını ve sıhhat derecelerini **Gayretü'l-Merâm fi Tahrici Ehâdisi Şir'atü'l-İslâm** adlı eserinde tesbit etmiştir.¹⁰⁷

Kütüphanelerde birçok nüshası bulunan eser Seyyid Alizâde'nin şerhiyle birlikte basılmıştır.

Şu kadarını belirtelim kaynaklarda bahsedilen kütüphanelerdeki yazma nüshalar arasında Üsküp nüshası zikredilmemektedir. Bu da bize göre Üsküp nüshası üzerinde çalışma yapılmadığı anlamını taşımakta olup eserin değerini arttırmaktadır.¹⁰⁸

3. Eserin Müellifi ve Tercümelere:

Yazmamız için **Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Kataloğu**'nda eserin müellifi için "bilinmemektedir" denilmesine rağmen eserin müellifi İmamzâde lakaplı Muhammed b. Ebû Bekr (ö. 573/1177) olup Buhara yakınlarında Semerkand yolu üzerindeki Şarğ köyünde Rebiülevvel 491 (Şubat 1098)'de doğmuştur. Buhara'da müftülük ve vaizlik yapmış, geniş malumat sahibi; edip, şair, hayır sahibi, muttaki bir zâttır.¹⁰⁹ Eserin tam ismi de **Şir'atü'l-İslâm İlä Dâri's-Selâm**'dır.

Eser değişik zamanlarda, şerhleriyle birlikte pek çok defa basılmıştır. Bunlardan bazıları:

a) **Şerh u Şir'atü'l-İslâm**, Yahya b. Bahşi

b) **Mefâtihu'l-Cinân ve Mesâbihu'l-Cenân**, Seyyid Alizâde (Ya'kub b. Seyyid Ali er-Rumi el-Bursavi)

c) **Şir'atü'l-İslâm Tercemesi**, Seyyid Alizâde Şerhi, trc. Lutfullah Uyan-A. Faruk Meyan, İstanbul, 1979.

ç) **Mürşidü'l-Enam İlä Dâri's-Selâm**, Kurt Mehmed Efendi.

d) **Şir'atü'l-İslâm**. Buraya kadar bahsedilen tercümelere şerhli basımlar olup bizim faydalandığımız yazmanın tercümesi ise Abidî mahlaslı Bahri Efendi adlı şahısça yapılan tercümedir. Eserin ismi de **Ravzatü'l-İslâm fi Tercümeti Şir'atü'l-İslâm**'dir.

Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Kataloğu'nda mütercimin ismi için de bilinmiyor denilmekte ise de yazma metninde mütercimin adı:

Anlara Hak rahmet ide kim bunu okuyalar /'Âbidiye rahmetullahi 'aleyhi diyeler

ibaresiyle açıkça zikredilmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak aslen "Ravzatü'l-İslâm" ismiyle Arapça yazıldığı söylenen eser "Şir'atü'l-İslâm" adıyla Yavuz Sultan Selim zamanında Âbidî lakaplı Bahri Efendi tarafından Türkçeye manzum olarak elli bâb olarak çevrilmiş, tercüme işi İstanbul'da başlayıp Demirhisar'da tamamlanmıştır.

Eser, temel dinî bilgilerle âdâb-ı muaşeret kuralları ve sosyal hayatın gereklerini düzenlemeyi hedeflemiş didaktik niteliktedir. Eserin muhtevastaki dinî bilgilere ilmihal ve akâid kitaplarında rastlamak mümkün görülse de eser, taşıdığı arkaik dil unsurları bakımından dikkat çekici ve önemlidir. Eserin (Üsküp nüshası) bugüne kadar incelenmemiş olması da dil ve kültür tarihi açısından bir eksikliktir. Bu çalışma ve araştırma ile bir nebze de olsa bu eksikliğin giderilmesine bir katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

¹⁰⁷Recep Cici, "İmamzade" maddesi, TDVİA, C. 22, s. 210.

¹⁰⁸A. g. e., s. 210.

¹⁰⁹A. g. e., s. 210.

KAYNAKÇA

- Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Kataloğu**, Dr. Yaşar Aydemir- Dr. Abdülkadir Hayber, TİKA Kasım 2007, Ankara, Cantekin Matbaacılık.
- Manzûme-i Şer'iatü'l-İslâm**; Üsküp Millî Kütüphane, MST II/205, sahife 101.
- Şir'atü'ül-İslâm**, SeyyidAlizâde Şerhi, (Terc. Lütfullah Uyan – A. Faruk Meyan, Berekât Yayınevi, İstanbul, 1979.
- Recep Cici**, “İmamzade” maddesi, TDVİA, C. 22, s. 210211.

BALKANLARLA İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Cemile UZUN

Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, E1-mek: cemileuzun000@gmail.com

Özet

Kaynakça çalışmalarının, araştırmacılar için önemi inkâr edilemez. Yapılacak araştırmanın, kim tarafından ne ölçüde çalışıldığını belirlemek, araştırma sürecini kolaylaştıran en önemli adımlardan biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü bilgiye en doğru ve en kısa şekilde nasıl gidileceği konusunda önemli bir yol göstericidir. Bu nedenle, Balkanlarla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacıları, “neyi, nereden bulabilecekleri” konusunda yönlendirmesi sebebiyle bu çalışma önemli kaynak olacaktır.

“Balkanlarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar” adlı bildirinin fişlemesi yapılırken :

1. Bibliyografya malzemesi geniş tutulmaya çalışılmıştır.
2. Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerine yer verilmiştir.
3. Yerli ve yabancı Türkologların kitaplarına, makalelerine ve sempozyumlarda sunulan bildirilerine yer verilmiştir.

Tarama sonucunda tespit edilen çalışmalar “Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri, Yayımlanmamış Doktora Tezleri, Kitaplar, Makaleler, Bildiriler” ana başlıklarıyla sınıflandırılmaya tabii tutulacaktır. Her bir ana başlık da kendi içerisinde “dil bilgisi, metin, sözlük, diğer” alt başlıklarıyla değerlendirilecektir. Böylece Balkan ülkeleriyle ilgili nasıl çalışmaların yapıldığı ve yapılan çalışmaların ne çoğunlukta olduğu tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Balkanlar, Türkoloji, bibliyografya, sınıflandırma.

ABOUT THE BALKANS IN TURKEY WORKS DONE-I

Abstract

The importance of bibliographic studies, researchers can not be denied. To determine the extent to which the researcher to be done is working, it is thought to be one of the most important steps to facilitate the research process. Because information is an important guide to how to get to the right and the shortest way. For this reason, this study will be an important source for researchers who want to conduct research on the Balkans, as they direct what they can find. “Work Done in Turkey Related The Balkans” name report when the source is being scanned:

1. The bibliography material has been tried to be expanded.
2. Master's and doctoral dissertations in the field of Turkish Language and Literature have been included.
3. Local and foreign Turkologists' books, articles and notifications presented at symposiums. Studies as a result of the scan, Unpublished Master Theses, Unpublished Doctoral Theses, Books, Articles, Papers with headlines classified. Each of the main headings is evaluated with “grammar, text, dictionary and other” subheadings. Each main topic will be evaluated in its own sub-headings “language information, text, dictionary, other”. In this way, it will be determined how the studies related to the Balkan countries are made and the work done in the majority. Thus, it is determined how the studies about the Balkan countries and the majority of the studies. In this article only the main headings of “Articles” and “Papers” will be given.

Key Words: Balkans, Turkology, bibliography, classification.

Giriş

Balkanlar coğrafi bir terim olarak Avrupa kıtasının güneydoğusunu ifade etmektedir. Balkanlar, adını bölgede bulunan Balkan dağlarından almaktadır. Balkan adı, XIX. yüzyıl başlarından itibaren kullanılmaktadır. Kelime anlamı ise “sarp ve ormanlık sıradağ; yığın, küme, sazlık, bataklık” tır. Balkanlar Türkçe bir addır ve diğer dünya dillerine Türkçeden geçmiştir.¹¹⁰

Günümüzde Balkanlar, Türkiye’ nin Trakya bölümünü, Arnavutluk’u, Bulgaristan’ı, Bosna-Hersek’i, Hırvatistan’ı, Karadağ’ı, Kosova’yı, Macaristan’ı, Makedonya’yı, Romanya’yı, Sırbistan’ı, Slovenya’yı ve Yunanistan’ ı kapsamaktadır.

Çalışmamızda Balkan ülkeleri ele alınmıştır. Balkanlarla ilgili Türkiye’ de yapılmış kaynakça çalışmalarından bazılarının Tuncer Gülensoy ve Ercan Alkaya tarafından 2011 yılında hazırlanan “Türkiye Türkçesi Ağzları Bibliyografyası”; Ayşe Zamacı’ nın 2013 yılında hazırlanan “Balkan Harbi Üzerine Yazılmış Türkçe Makaleler Kaynakçası Denemesi” olduğu tespit edilmiştir. Balkanlarla ilgili kaynakça çalışmalarının çok az olması ve bu çalışmaların Balkanların tamamını kapsamaması böyle bir çalışma yapmaya yöneltmiştir.

Türkiye’ de Balkanlarla ilgili çalışmalar tespit edilirken Türkoloji dergilerine, Çukurova Makale Bilgi Sistemine, Milli Kütüphane tarama kataloguna, akademisyenlerin öz geçmişlerinin yer aldığı sayfalara ve YÖK’ ün Ulusal Tez Merkezi’ ne bakılarak fişleme yapılmıştır. Tespit edilen çalışmalar ülke isimlerine göre ana başlıklara ayrılmıştır ve her bir ana başlık kendi içerisinde şu şekilde sınıflandırılmaya tabii tutulmuştur:

Yayımlanmamış Yüksek Lisans**Tezleri**

Dil Bilgisi
Metin
Sözlük
Diğer

Yayımlanmamış Doktora Tezleri

Dil Bilgisi
Metin
Sözlük
Diğer

Kitaplar

Dil Bilgisi
Metin
Sözlük
Diğer

Makaleler

Dil Bilgisi
Metin
Sözlük
Diğer

Bildiriler

Dil Bilgisi
Metin
Sözlük
Diğer

Lisansüstü tez künyeleri; hazırlayanın soyadı, adı, çalışmanın tarihi, çalışmanın ismi, yayımlanmamış yüksek lisans veya doktora tezi olması, hangi üniversitede hazırlandığı, hazırlandığı yer bilgisine göre oluşturulmuştur. Kitap künyeleri; yazarın soyadı, adı, yazılış tarihi, eserin adı, yayım evi bilgisi, yayımlandığı yer bilgisine göre oluşturulmuştur. Makale ve bildiri künyeleri ise yazarın soyadına, adına, yazılış tarihine, çalışmanın adına, süreli yayının adına, cildine, sayısına, dönemine, sayfa sayısına göre oluşturulmuştur.

Eksiksiz bir bibliyografya hazırlama amacıyla çalışmaya başlanmıştır. Ancak veri tabanı açılmadığı için sayılarına ulaşamayan süreli yayınların gözden kaçması, “Ulusal Tez Merkezi”ne yüklenen tezlerin, günümüze kadar yapılmış bütün tezleri kapsamaması, yayın bilgisine ulaşamayan çalışmaların sınıflandırılmaya tabii tutulması, fişleme bittikten sonra

¹¹⁰ BURAN, Ahmet (2015), **Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü**, Akçağ Yay., Ankara, s. 65.

yayımlanan çalışmalar olacağından dolayı bibliyografya çalışmamızda eksiklikler bulunacaktır. Fişleme sonucunda tespit ettiğimiz çalışmaların sınıflandırılması şöyledir:

1. ARNAVUTLUK

1.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

1.1.1. Dil Bilgisi

ABAZİ, Genciana (1996), **Türkçeden Arnavutçaya Geçmiş Ekler ve Bunların Ses, Şekil, Anlam Bakımından Uğradığı Değişiklikler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DERJAJ, Adriatik (2005), **Arnavut Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Biçimbilimsel Düzlemdeki Sorunlar**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DİLLİOĞLU, Tolga (2017), **Arnavutça ve Türkçedeki Yapım Ekleri: Karşılaştırmalı Bir İnceleme**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

STRORİ, Dorina (2012), **Arnavutça'da Geçmiş Zamanın Edinimi: Biçimbirimsel İşleme ve Gösterim Açısından Sezdirimler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

1.1.2. Metin

DİLLİOĞLU, Ece (2017), **Çağdaş Arnavut Edebiyatında İsmail Kadare ve Romanları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

1.1.3. Diğer

DEMİRLİKA, İljirjana (2001), **Arnavutluk Kaynaklarında Atatürk ve Türk Devrimi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

HALİLİ, Blerim (2018), **1970-1990 Arasında Arnavut Entelektüellerin Sosyal ve Siyasal Düşünceleri: Fehmi Agani Örneği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SHEHU, Fatma (2017), **Arnavutluk Guri-Bardhe Köyü Halk Edebiyatı ve Folklor Ürünlerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

1.2. Yayımlanmamış Doktora Tezleri

1.2.1. Diğer

LLUKACAJ, Edona (2014), **Eziyetin İdeolojileri: Ngugi Wa Thiong'o ve İsmail Kadare'nin Karşılaştırmalı Araştırması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SOTİROFSKİ, Kseanela (2008), **Türkiye ve Arnavutluk'taki Üniversite Yöneticilerinin Öğretimsel Rollerinin Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YAVAŞ, Mesut (2016), **Türk Basınına Göre Arnavutça Eğitim ve Alfabe Tartışmaları (1908-1912)**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

1.3. Kitaplar

1.3.1. Dil Bilgisi

GEDİZLİ, Mehmet (2018), **Dilinizdeki Kelimelerimiz: Türkçe ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler**, Akademik Kitaplar, İstanbul.

GEDİZLİ, Mehmet (2018), **Tek Kelimeyle Üç Dil: Türkçe, Makedonca ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler: O So Eden Sbor Tri Jazitsi**, Akademik Kitaplar, İstanbul.

HENGİRMEN, Mehmet (2001), **Gramatika Turke (Arnavutça)**, Engin Yayıncılık.

1.3.2. Metin

ÇITAK, Avni (çev.) (1978), **Çağdaş Arnavut Hikayeleri Antolojisi**, Cem Yayınevi, İstanbul.

MALTA, Nuran (2012), **Türk ve Arnavut Destanlarındaki Müşterek Unsurlar**, Altınpost, Balıkesir.

Mevlana Xhelalleddin Rumi, **Mesnevi (Arnavutça)**, Konya Büyükşehir Belediyesi, Konya.

ÖZTAŞ, Kaya (), **Arnavutluk Öyküleri Antolojisi**, Yurt-Kitap Yayınları, Ankara.

1.3.3. Sözlük

DİLLİOĞLU, Tolga; ŞEN, Ece (2014), **Arnavutça Cep Ünsersal Sözlük**, Engin Yayınevi, Ankara.

SULÇA, Niyazi (1997), **Arnavutça-Türkçe Sözlük**, Ankara.

1.3.4. Diğer

ALPAN, Necip P. (1979), **Albanolojinin Işığında: Arnavut Alfabeti Nasıl Doğdu?**, Ulucan Matbaası, Ankara.

ARDAKOÇ, Nami (2005), **Modern Arnavut Dili Seyahat ve Konuşma Kılavuzu-Sözlük İlaveli**, Geçit Kitabevi, İstanbul.

DİŞÇİ, Rian (2012), **Arnavutça Konuşma Kılavuzu**, Fono Yayınları, İstanbul.

NASRATTINOĞLU, İrfan Ünver (2009), **Arnavutluk ve Kosova**, Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu, Ankara.

SADIKAY, Keriman (1996), **Arnavutça Konuşalım**, Sümer Kitabevi, İstanbul.

SUVER, Akkan (1974), **Arnavut Çağdaş Edebiyatı**, Su Yayınları, İstanbul.

1.4. Makaleler

1.4.1. Dil Bilgisi

AKGÜL, Semra; YILDIZ, Osman (2014), *Çağdaş Arnavutçada Türkçe Kökenli Alıntı Kelimelerde Görülen Fonolojik Değişmeler*, **Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı 3, s. 219-230.

BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2009), *Arnavutçaya ve Diğer Balkan Dillerine Geçen Türkçe Kelimelerin Karşılaştırılması*, **Turkish Studies**, Volume 4/4, s. 1083-1090.

DURMUŞ, Oğuzhan; SİMİTÇIU, Rijetë (2016), *Arnavutluk Berat Vilâyeti'nde Yer Adları (Sûret-i Defter-i Sancak-i Arvanid'e Göre)*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 5, Sayı 1, , s. 91-102.

KADIU, S.; ABDIU, X. (2009), *Türkçe Yapım Eklerinin Arnavutçada Yapım Eklerine Etkisi*, **Turkish Studies**, Volume 4/3, s. 1230.

YILDIZ, Osman (2001), *Çağdaş Arnavutça'da Türkçe Kökenli Kelimeler*, **Türk Yurdu Dergisi**, Sayı 162-163, s. 447-455.

1.4.2. Metin

BALABAN, Adem; YILMAZ, Sadullah (2013), *Türkiye ve Arnavutluk Arasında Kültür Köprüsü, Bir Adanmışlık Öyküsü: Makbule Fatma Hanım*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, s. 101-109.

MALTA-MUHAXHERI, Nuran (2012), *Türk ve Arnavut Destanlarında Baş Kahramanlar (Alperenler)*, **Motif Akademi Halkbilimi Dergisi**, Ocak-Haziran, (Balkan Özel Sayısı-I), s.71-93.

1.4.3. Diğer

DERJAJ, Adriatik (2010), *Arnavutça Türkçe Dil İlişkileri*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Volume 18/3, s. 991-996.

KARAZEYBEK, A. (2016), *Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği)*, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar**, Cilt 2, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, s. 11-42.

1.5. Bildiriler**1.5.1. Dil Bilgisi**

KALEŞİ, Hasan (1972), *Arnavut Dilinde Kullanılan Osmanlıca-Türkçe Ekler*, **Bilimsel Bildiriler**, TDK Yay., s. 141.

YİĞİT, Murat (2017), *Arnavutluk'ta Günlük Konuşma Dilinde Yaşayan Türkçe Sözcüklerin Tespiti ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Süreçlerine Yansımaları Üzerine Bir Yaklaşım Denemesi*, **I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni**, Bursa.

1.5.2. Metin

YİĞİT, Murat; DİBRA, Fatos (2012), *Arnavut Bektaşî Mahsuni Muharrem Baba ve Türkçe Nefesleri*, **Karışar Derneği Uluslararası Alevi-Bektaşî Sempozyumu**, Ankara.

2. BALKANLAR/RUMELİ İLE İLGİLİ GENEL ÇALIŞMALAR**2.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri****2.1.1. Dil Bilgisi**

AKSEL, Hatice Kutlar (1995), **Balkan Dillerindeki Türkçe Kültür Kelimeleri (2 cilt)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

CANLİSES, Mehmet (2002), **Anadolu ve Rumeli Ağzlarında Anlamca Kaynaşmış (Deyimleşmiş) Birleşik Fiiller**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ÇİLOĞLU, Meral (2008), **Anadolu ve Rumeli Ağzlarında Tasvirî Fiiller**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

İLBAŞ, Songül (2015), **Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağzları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

KILIÇ, Sedef (2018), **Rumeli Ağzlarında İlgi Cümleleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KÖSE, Farhrettin (2006), **Anadolu ve Rumeli Ağzlarında Edatlar**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

KUTLAR AKSEL, Hatice (1995), **Balkan Dillerindeki Türkçe Kültür Kelimeleri (2 Cilt)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

2.1.2. Metin

CAUSEVİC, Amra (2015), **Karım Zaimović 'Tajna Džema Od Malına' Adlı Öykü Kitabında Deyimler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

GARAN, Bahanur (2013), **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Şiirinde Balkanlar**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

2.1.3. Diğer

ÇETİN, Saadet (2017), **Balkan Antantı ve Türk Edebiyatı: Cumhuriyet Devrinde Balkanlara Dönük Edebiyatın Doğuşu ve Gelişmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KRASNIÇ, Daver (2006), **Çevren Dergisinin Balkan Türkleri Edebiyatındaki Yeri ve Bu Dergideki Edebi Faaliyetler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KUŞDEMİR, Orhan Fatih (2004), **Türk Dünyası Halk İnançlarında Karşılaştırmalı Doğum Motifi ve Dr. Yaşar Kalafat'ın Halk Bilimi Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

NALBANT, Elif Nur (2017), **Büyük Duygu Mecmuasının Tafsilli Fihristi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

YÜKSEL, Berna (2011), **Türkiye' de Diller**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

2.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

2.2.1. Dil Bilgisi

İĞCİ, Alpay (2014), **17. Yüzyılda Batı Rumeli Türkçesinin Özellikleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

2.2.2. Metin

ACER, Fatih (2015), **Türk Romanında Balkanlar ve Balkan Türkleri (1872-1960)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

BIYIK, Mahmut (2013), **Türk Romanında Rumeli, 1888-2008**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

BİLGİ, Levent (2006), **Türk Romanında Savaş Sonrası Anadolu'ya Zorunlu Göçler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

CEYHAN, Nesime (2006), **İkinci Meşrutiyet Dönemi Türk Hikâyeciliğinde Tema (1908-1918)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇELTİK, Halil (2004), **Divan Sahibi Rumeli Şairlerinin Şiir Dünyası**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÜRGENDERELİ, Müberra (1999), **Hasan Ziya'ı Hayatı, Edebi Şahsiyeti, Divan Metninin Tesbiti ve İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

2.2.3. Diğer

DUMAN, Harun (1971), **Balkan Savaşı Edebiyatımız**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

ERCAN, Aktan Müge (2002), **Gelibolu Yarımadası'nın Geçiş Dönemi Adetleri Üzerine Bir İnceleme (Doğum-Düğün-Ölüm)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KARASU, Abidin (2014), **Tarihsel Süreç İçinde Balkan Dillerinin Türk Dili ve Kültürüyle İlişkisi (Sırpça-Makedonca-Bulgarca)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

KAZAZ, Nalan (2015), **Türkiye' de Yükseköğretime Devam Eden Balkan Ülkeleri Öğrencilerinin Kişisel Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

2. 3. Kitaplar

2.3.1. Dil Bilgisi

ACAROĞLU, T. (2006)., **Balkanlarda Türkçe Yer Adları Kılavuzu**, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

BABACAN, Hasan; AVCI, İsmail (2016), **Balkanlar' da Türk Dili**, Gece Kitaplığı, Ankara.

GÜLENSOY, Tuncer (1993), **Rumeli Ağızlarının Ses Bilgisi Üzerine Bir Deneme**, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri.

2.3.2. Metin

BAYMAK, Osman (2009), **Balkan Kadın Şairleri ve Şiir Antolojisi**, Balkan Aydınları ve Yazarları Yayınları.

CEYHAN, Nesime (2007), **Balkan Savaşı Hikayeleri**, Selis Kitaplar, İstanbul.

GÜRLER, Yavuz (2012), **Balkan Acıları Şiir Antolojisi**, TÜRKSAV, Ankara.

İSEN, Mustafa; DURMUŞ, Tuba Işınsu (2002), **Balkanlarda Türk Çocuk Hikayeleri**, Varlık, İstanbul.

İSEN, Mustafa; İSEN, Reyhan; KİREÇÇİ, Ayşe Esra (2001), **Balkanlarda Türk Çocuk Şiirleri Antolojisi**, Grafiker Yayınları, Ankara.

KARASU, İzzet (2014), **Balkan Fıkraları ve Mizah Öyküleri**, Konak Belediyesi Kültür Yay.

MERCAN, Hasan (2001), **Balkanlarda Çağdaş Türk Hikayeleri Antolojisi**, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

MERCAN, Hasan (2002), **Balkanlarda Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Antolojisi**, Başbakanlık Basın-Yayın ve Enf. Genel Müdürlüğü, Ankara.

NUŞ, Aluş (1996), **Rumeli Türküleri**, Say Yay, İstanbul.

YOVKOV, Yordan (çev. ACAROĞLU, M. Türker) (2013), **Balkan Efsaneleri**, Varlık Yayınevi.

2.3.3. Sözlük

NEMETH, Gyula (çev. AYTAÇ, Kemal) (1990), **Kumuk ve Balkan Lehçeleri Sözlüğü**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

2.3.4. Diğer

BURAN, Ahmet (editör) (2017), **Türk Diline Gönül Verenler**, Akçağ Yayınları, Ankara.

DUMAN, Harun (2005), **Balkanlara Veda**, Duyap Yayınları, İstanbul.

KARABULUT, Ramis (2015), **Balkan Savaşı Şairi, Esat Rıza Bey ve Bütün Şiirleri**, Bizim Büro Yayıncılık, Ankara

GÖKBİLGİN, M. Tayyib (1957), **Rumeli' de Yürükler, Tatarlar ve Evlad-ı Fatihan**, İşaret Yayınları, İstanbul.

İSEN, Mustafa (1997), **Ötelerden Bir Ses- Divan Edebiyatı ve Balkanlarda Türk Edebiyatı Üzerine**, Akçağ Yay., Ankara.

KALAFAT, Yaşar (2002), **Balkanlardan Ulug Türkistana Türk Halk İnançları (Hazara, Karakalpak, Karapapag, Dağıstan, Nogay, Kabartay, Karaçay, Ahıska, Bulgar, Gagauz, Baskurt, Çuvas, Altay, Kazak, Tatar Türkleri)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

KALAFAT, Yaşar (2002), **Balkanlardan Uluğ Türkistan' a Halk İnançları-I**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

KARATAY, Osman; GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2006), **Balkanlar El Kitabı I. Cilt Tarih**, Karam-Vadi.

KARATAY, Osman; GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2006), **Balkanlar El Kitabı II. Çağdaş Balkanlar**, Araştırma ve Kültür Vakfı, İstanbul.

KIRBAÇ, Selçuk (2012), **Balkan Türkoloji Tarihi ve Balkan Türkologları**, Kültür Bakanlığı, Ankara.

KURAT, Akdes Nimet (1972), **IV.-XVIII. Yüzyıllarda Karadeniz Kuzeyindeki Türk Kavimleri ve Devletleri**, Murat Kitabevi, Ankara.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (2005), **Edebiyatımızda Balkan Türklerinin Göç Kaderi**, Toplumsal Gelişim Derneği, İstanbul.

2.4. Makaleler

2.4.1. Dil Bilgisi

ACAROĞLU, Türker (1971), *Kıyaslı Balkan Atasözleri*, **Türk Dili**, Sayı 239, s. 386-389.

BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2018), *Türkçeden Balkan Dillerine Verilen Sözcükler ve Ağız İlişkisi*, **Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 15, s. 22-32.

CAFEROĞLU, Ahmet (1964), *Anadolu ve Rumeli Ağızlarında Ünlü Değişmeleri*, **TDAY-B**, s. 1-33.

CANIM, R. (2000), *Yirmibirinci Asrın Başında Balkanlarda Yaşayan Türkçe*, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 148, s. 56-58.

DELİCE, H. İbrahim (1995), *Anadolu ve Rumeli Ağızları Metinlerinde Kullanılan Seslerin Transkripsiyonu Meselesi*, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Volume 1/1, s. 119-131.

GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2015), *Balkanlarda Türkçenin Genel Görünümü*, **Yeni Türkiye**, Sayı 67, s. 2178-2190.

GÖNEN, Sinan (2011), *Balkan Türklerinin Belleğinde Yaşayan Ortak Deyimlerin Günümüze Yansıması*, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 25, s. 193-222.

GÜLENSOY, Tuncer (1987), *Rumeli Ağızlarının Ses Bilgisi Üzerine Bir Deneme*, **TDAY-B**, s. 87-147.

GÜLSEVİN, Gürer (2009), *Rumeli Türkçesi Çerçevesinde Türk ve Balkan Dillerinin Etkileşimi*, **Turkish Studies**, Sayı 4/8, s. 48-64.

GÜNŞEN, Ahmet (2010), *Rumeli Ağızlarının Söz Dizimi Üzerine-I (Makedonya ve Kosova Türk Ağızları Örneği)*, **Turkish Studies**, Sayı 5/1, s. 462-494.

GÜNŞEN, Ahmet (2012), *Balkan Türk Ağızlarının Tasnifleri Üzerine Bir Değerlendirme*, **Turkish Studies**, Volume 7/4, s. 111-129.

GÜNŞEN, Ahmet (2017), *Batı Rumeli Türk Ağızlarında Kullanılan Farklı Bir Şahıs Eki: -sık, -sUK*, **Prof. Dr. Necmettin Hacıeminoğlu Hatıra Kitabı**, İstanbul, s. 322-335.

HAZAI, Georges (1960), *Rumeli Ağızlarının Tarihi Üzerine*, **TDAY-B**, TDK, Ankara, s. 205-211.

HAZAI, Georges (1963), *Rumeli Ağızları Tarihinin İki Kaynağı Üzerine*, **TDAY-B**, TDK, Ankara, s. 117-121.

İĞCİ, Alpay (2011), *Balkan Ağızlarında Farklı Bir Fül Çatısı*, **Turkish Studies**, Volume 6/1, s. 1258-1267.

İĞCİ, Alpay (2013), *Batı Rumeli Türkçesinde İki Ünlü Arasında /g/ ve /g'/*, **Journal Journal of Turkish Studies**, Volume 8/9, s. 1715-1728.

KARASU, Abidin (2015), *Asırlar İçinde Balkanların Barış ve İstikrar Dili "Türkçe"*, **Yeni Türkiye-Rumeli Balkanlar Özel Sayısı -II**, s. 2201-2216.

KORKMAZ, Zeynep (2010), *Balkan Türkçesi Ağızları İle Türkiye Türkçesi Ağızları Arasında Sosyo-Lengüistik Açından Kısa Bir Karşılaştırma*, **TDAY-B**, s. 103-118.

MOLLOV, Mefküre (1978), *Balkanlarda Merkez Bölgede Gakçı Ağızları*, **GDAAD**, s. 239-306.

MOLLOVA, M. (1996), *Balkanlardaki Türk Ağızlarının Tasnifi*, **TDAY-B**, s. 167-176.

MOLLOVA, Mefküre (1974), *Balkanlar'da Türk e-Ağızları*, **Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi**, Sayı 2-3, s. 357-413.

MOLLOVA, Mefküre (1996), *Balkanlardaki Türk Ağızlarının Tasnifi*, **Türk Dili Dergisi**, s. 167-176.

POKROUSKAYA, Lyudmila A. (1972), *Gagauz Dilinin ve Balkan Türk Ağızlarının Bazı Sentaks Özellikleri*, **TDK Yay.**, s. 231-235.

SEZER, Önder (2017), *Rumeli Ağızlarında Ünsüz Benzeşmeleri*, **Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Dergisi**, Sayı 1, s. 49-72.

XHANARİ, Lindita (2012). *Osmanlı Balkana Elveda Rumeli' Dedi, ama Balkandaki Diller Türkçe Kökenli Sözcüklere Elveda' Demedi*", **Balkan Özel Sayısı, Motif Akademi**, İstanbul, s. 5-12.

2.4.2. Metin

ACAROĞLU, Türker (1944), *Rumeli Bilmeceleri*, **Varlık**, Sayı XIV, s. 252-263.

ÇAKIR, Ömer (2007), *Balkan Harbi'nin Türk Şiirindeki Akisleri*, **EKEV Akademi Dergisi**, Sayı 33, s. 215-228.

AYTAŞ, Gıyasettin (2012), *Balkan Savaşlarının Arka Planında Yaşanan Hayatlar ve Romana Yansımaları*, **Türk Yurdu**, Sayı 303.

ÇAKIR, Mümine (2008), *Rumelili Şair Za'îfi'nin Eşine Yazdığı Mektuplar*, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 20, s. 115-131.

DOĞAN, Abide; ERGÜN, Nurtaç (2015), *Balkan Savaşlarının Türk Hikayesine Yansımaları*, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı 38, s. 61-81.

DOĞAN, Ahmet (2012), *Rumeli Şairlerinden Âhî' nin Şiirlerinde Kimsesizlik Duygusu*, **Motif Akademi**, Sayı 2, s. 202-214.

DUYMAZ, Ali (1999), *Türkiye Kıbrıs ve Balkanlar Türk Halk Edebiyatında Sihir Büyü Şiirleri Üzerine Bir Değerlendirme*, **Folklor/Edebiyat**, Sayı 20, s. 31-44.

GÜNEŞ, Mehmet (2011), *Rumeli'nin Kaybının Türk Şiirindeki Akisleri*, **Türkbilig**, Volume 21/21, s. 183-206.

SOL, Selma (2016), *Kadının Dönüşüm Mekânı Rumeli Türküleri Örneği*, **Avrasya Etüdlere**, Sayı 50, s. 507-528.

TÜRKAN, Kadriye (2016), *Balkan Türk Türk Masallarında Mitolojik Bir Figür Ejderha*, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Volume 9/45, s. 219-225.

YAHYA KAÇAR, Gülçin (2008), *Rumeli Türküleri*, **Erdem**, Sayı 51.

YILDIRIM, Tahsin (2012), *Ömer Seyfettin'in Eserlerinde Balkanlar ve Balkan Savaşlarının İzleri*, **Tarih Bilinci Dergisi**, Sayı 17-18, s. 152-157.

2.4.3. Sözlük

KARASU, Abidin (2017), *1875 Yılında Belgrad'ta Basılan Pulevski'nin Sözlüğü ve Sözlükteki Batı Rumeli Ağzı Özellikleri*, **Journal of International Social Research**, Volume 10/54, s. 105-113.

ÖLKER, Gökhan (2009), *Rumca Türkçe Manzum Sözlük Tuhfetü'l Uşşâk*, **Journal of Turkish Studies**, Volume 4/4, s. 856-872.

2.4.4. Diğer

ACAROĞLU, Türker (1984), *Rumeli Türk Ağızları Üzerine Türkçe ve Yabancı Dillerdeki Başlıca Araştırmaları Açıklamalı Kaynakçası, 1904-1981*, **Halk Kültürü**, Sayı 4, s. 13-40.

- ARGUNŞAH, Hülya (2012), *Rumeli'nin Anası: Gülsüm Ana/Beylerin Beyi: Ali Bey*, **Roman Kahramanları**, s.39-45.
- AKALIN, Şükrü Haluk (2001), *Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (BAL-TAM) ve Etkinlikleri*, **Türk Dili Dergisi**, Sayı 599, s. 598.
- ARICAN, Musa Kazım (2016), *Bir Arada Yaşama Felsefesi ve Balkanlar Örneğinde Bir Öneri*, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 44, s. 411-427.
- BAYRAKTAR, Zülfikar (2013), *Balkanlar'da Bir Arada Yaşama Kültürü Bağlamında Kimlik Çatışmasından Kültürel Entegrasyona Türk Dili ve Kültürünün Önemi*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 36, s. 223-234.
- CEYHAN AKÇA, Nesime (2012), *Balkan Savaşı 1912-1913 ve Türk Edebiyatı*, **Türk Yurdu**, Volume 32/303, s. 34-38.
- ÇELTİK, Halil (1999), *Rumeli Şairlerinde Reel Sevgili ve Aşık Tipi*, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı, Ankara.
- ÇELTİK, Halil (2000), *Rumeli Şairlerinde Yöresel Kültür*, **bilig**, Sayı 14.
- DARKOT, Besim (1997), *Balkan, İslâm Ansiklopedisi 2*, MEB Yayınları, Eskişehir.
- DUYMAZ, Ali (2014), *Anadolu ve Balkan Türklerinin Halk Anlatmalarında Mitolojik Bir Kuş Zümrüdüanka*, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Volume 1/2, s. 91-97.
- ERCAN, Emine Hilal (2006), *Balkanlarda Gökyüzü ile İlgili İnanışlar ve Halk Takvimi*, **Milli Folklor**, Cilt 9, Yıl 18, Sayı 69, s.72-82.
- ERİMER Kayahan (1970), *Anadolu ve Rumeli Ağızları Üzerinde Bir Bibliyografya Denemesi*, **TDAY- B**, s. 211-236.
- GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2003), *Balkan Türklüğünün Dil ve Eğitim Sorunları*, **Balkan Araştırmaları Dizisi 9, ASAM Yayınları**, Ankara, s. 287-315.
- GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2012), *Balkan Ülkelerinin Anayasalarında Dil Kullanımı ile İlgili Düzenlemeler*, **Turkish Studies**, Volume 7/4, s. 69-97.
- GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2012), *Balkanlar: Etnik Karmaşanın Dilsel Boyutları*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 32, s. 1-27.
- GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız; DİNÇER, Aslıhan (2007), *Balkanlar'da Dil ve Kimlik*, **Balkanlar El Kitabı, Dil ve Edebiyat**, Cilt III, Vadi Yayınları, Ankara, s. 119-222.
- HAYBER, Abdulkadir (2010), *Balkanlardaki Türk Halkı Edebiyatı ile Modern Edebiyat Arasındaki İlişkiler*, **Prof. Dr. Bilge Ercilasun Armağanı**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s. 99-110.
- İĞCİ, Alpay (2015), *XVII. Yüzyılda Edebî Şahsiyet Yetiştiren Rumeli Şehir ve Kasabaları*, **Ege ve Balkan Araştırmaları Dergisi**, Volume 1/1, s. 29-4.
- İSEN, M. (1997), *Balkanlarda Türk Edebiyatı*, **Ötelerden Bir Ses**, Akçağ Yayınları, Ankara, 512-538.
- KARASU, Abidin (2015), *Asırlar İçinde Balkanların Barış ve İstikrar Dili Türkçe*, **Yeni Türkiye - Rumeli Balkanlar Özel Sayısı -II**, Sayı 67, s. 2201-224.
- KARPAT, Kemal H. (1992), *Balkan, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul.
- KOÇAK, Ahmet (2012), *Bir Balkan Muhaciri: Filibeli Ahmed Hilmi ve 'Hikmet' Gazetesinde Balkanlar*, **Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi**, s. 252-273.
- OĞRAŞ, Rıza (2006), *Balkanlardan Anadoluya Göç Eden Divan Şairleri*, **EKEV Akademi Dergisi**, Sayı 29, s. 230-250.
- OKUR, Mehmet; (drl. GÖKDAĞ, Bilgehan A.; KARATAY, Osman) (2006), *Balkan Savaşları*, **Balkanlar El Kitabı**, Cilt I, Karam ve Vadi Yay., Çorum/Ankara, s. 615-616.

PEKTAŞ, Mehmet; ÜNAL, Mehmet (2014), *Üsküdarlı Haşim Baba'nın Varidat'ı*, **EKEV AKADEMİ Dergisi**, Sayı 58, s. 715-722.

PİLANCI, Hülya (2009), *Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri*, **bilig**, Sayı 49, s. 127-160, 2009.

SOL, Selma (2017), *Rumeli Türkülerinde Kadına Şiddetin İzleri*, **Route Educational And Social Science Journal**, Volume 4/19, s. 258-270.

TAN, Nail (2013), *Türkologlarla İlgili Yayınlardaki Sevindirici Gelişmeler ve Balkan Türkologları Kitabı Üzerine*, **Türk Dünyası**, Sayı 35, s. 103-106.

TAŞ, Hülya (2017), *Balkan Göçmenlerinin Bursa' daki Mezar Taşları*, **Türk Dünyası**, Sayı 44, s. 345-354.

TÜRKAN, Kadriye (2008), *Türkiye' de ve Balkanlarda Gelin Alayları Düzeni ve Yapısı*, **Folklor/Edebiyat**, Volume 14/54, s. 139-151.

TÜRKAN, Kadriye (2015), *Balkan Türk Masallarında Şamanclı Sağaltım Yöntemleri*, **Yeni Türkiye Balkanlar Rumeli Özel Sayısı II**, Volume 2/67, s. 2069-2076.

ZAMACI, Ayşe (2013), *Balkan Harbi Üzerine Yazılmış Türkçe Makaleler Kaynakçası Denemesi*, **Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 3, Sayı 5, s. 163-190.

2.5. Bildiriler

2.5.1. Dil Bilgisi

BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2015), *Balkan Dillerine Geçmiş Türkçe Sözcüklerde Anlam Kötüleşmesi*, **Uluslararası Söz, Sanat, Sağlık Sempozyumu** (21-23 Ekim) Edirne, s.29-36.

CAFEROĞLU, Ahmet (1960), *Anadolu ve Rumeli Ağızlarının Bugünkü Durumu*, **VII. Türk Dili Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler**, Ankara.

DRYGA, Iryna (2009), *Türkçenin Rumeli Ağızlarının Lengüistik Statüsü ve Sınıflandırılmasına Dair*, **Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, (25-30 Mart2008), Şanlıurfa, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

DURMUŞ, Oğuzhan (2011), *Rumeli Ağızlarında Odaksız Şimdiki Zaman Eki İşaretleyicisi Olarak Geniş Zaman Eki*, **IV. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı** (26-28 Ekim), Edirne.

GÜNŞEN, Ahmet (2008), *Rumeli Ağızlarının Söz Dizimi Üzerine*, **VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri**, (20-25 Ekim 2008), Ankara, s. 2049-2072.

MOLLOV, Mefküre (1978), *Balkanlarda Türk Ağızlarının Fonolojik ve Morfolojik Tasnifi*, **I. MTK**, (6-9 Şubat), İstanbul.

POKROVSKAYA, I. A. (1972), *Gagauz Dilinin ve Balkan Türk Ağızlarının Bazı Sentaks Özellikleri*, **Bilimsel Bildiriler**, s. 231-236.

SEZER, Önder (2011), *Rumeli Ağızlarında Asimilasyon Tipleri*, **IV. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, (27-29 Ekim), Edirne.

2.5.2. Metin

BOZKURT, Serap (2011), *Balkan Türkülerinde Arkaik Unsurlar*, **IV. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, (26-28 Ekim 2011), Edirne

BÜYÜKKAVAS KURAN, Şeyma (2009), *Balkan Savaşı Hikâyelerinden Yansıyan Çocuk ve Kadınlar*, **1. Sürdürülebilir Kalkınma Sempozyumu** (09-10 Haziran)

ÇANDIR, Muzaffer (2010), *Balkan Göçleri Bağlamında Orhan Kemal' in 93 Harbi İsimli Roman Çalışması*, **II. Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu**, (13-15 Mayıs), Manisa.

DUVARCI, Ayşe (2010), *Balkanlardan Derlenen Manilerde Kadın İmgesi*, **Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu II**, (13/15 Mayıs), Manisa.

GÖKALP, Alpaslan Gonca (2001), *Çağdaş Türk Edebiyatında Balkan İmgesi*, **KIBATEK (Kıbrıs, Balkanlar ve Avrasya Türk Edebiyatları Kurumu) Öykü Sempozyumu**, (26 Kasım), Ankara.

GÖRE, Zehra (2016), *Rumeli Şehrengizleri ve Bu Şehrengizlerde Rumeli*, **Uluslararası Balkan Tarihi Araştırmaları Sempozyumu**, (01-05 Haziran)

GÜNEŞ, Mehmet (2016), *Rumeli'nin Fetih Destanını Yahya Kemal ve Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinden Okumak* **10. Uluslar Arası Balkan Tarihi Kongresi**, Samsun.

KARABULUT, Ramis (2013), *Modern Bir Balkan Harbi Destanı ve Harp Fırsatçılığına Değişik Bir Örnek*, **I. Uluslararası Türkiyat Sempozyumu, Türk Harp Edebiyatı**, (1-3 Kasım), Çankırı.

2.5.3.Sözlük

ÖLKER, Gökhan (2012), *Rumca Türkçe Manzum Sözlük Lugât-i Manzûme-i Nûriye Berây-ı Terceme-i Lisân-ı Rumiye*, **7. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, 2012.

2.5.4. Diğer

AVCI, İsmail (2017), *Bölgesel Ağzın Rumeli Aruza Yansımalarına Bir Örnek Vasl-ı H*, **V. Uluslararası Balkan Tarihi Araştırmaları Sempozyumu, Osmanlı Dönemi Balkan Ekonomisi ve Gündelik Yaşam**, Ankara, 2017.

AYDIN, Mitat (2010), *Osmanlı Balkanlarında Rusya'nın Casusluk Faaliyetleri*, **XVI. Türk Tarih Kongresi**, (20-24 Eylül), Ankara.

BAĞCI, Hasan; ALAN, Nazmi (2012), *Balkan Türklerinin Dili ve Edebiyatlarının Türk Eğitim Sistemindeki Yeri*, **Uluslararası Balkan Sempozyumu Bildirileri**, (5-7 Ekim), Isparta-Burdur, s. 641-656.

ÇATALKILIÇ, Didem (2014), *Çarlık Rusyası'nda Balkanlar Hakkında Yayınlanan Eserlerin Bibliyografya Denemesi*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 3, Sayı 2, s. 1-16.

DUMAN, Harun (1996), *Balkan Savaşında Kadınlar*, **Women in the Ottoman World**, (01-03 Mart), İstanbul.

DUMAN, Harun (2006), *Balkan Savaşı'nın Kamuoyuna Yansıması*, **Balkan Savaşının Yankıları**, (01-03 Mart), İstanbul.

DUMAN, Harun (2008), *Balkan Savaşı'nın Edebiyattaki Yankıları*, **Köprüler Kurduk Balkanlara**, (17 Mayıs), İstanbul.

GENÇ, İlhan (1998), *Balkanlarda Türk Divan Edebiyatı ve İzleri Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar*, **Türk Edebiyatları Sempozyumu Bildirileri**, İzmir.

HORATA, Osman (2004), *Balkan Türklerinde Türk Dili ve Eğitimi: Küreselleşme ve Avrupa Birliği Süreci Açısından Bir Değerlendirme*, **Balkan Türk Gençlik Önderleri Ankara Buluşması Sempozyumu**, (26-27 Mart), Ankara.

KARASU, Abidin (2012), *Gelişen Büyüyen Türkiye'nin İfadesi Olan Türkçe'nin Öğretmesinde Balkanların Önemi ve 2023 Hedefi*, **I.Uluslararası Balkan Kongresi, Dün, Bugün, Yarın ve Değişim**, İstanbul.

KAYADİBİ, Nuray (2013), *Balkanlarda Türkçe Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış*, **I.Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi**, (17-19 Mayıs), s. 129-138.

KORKMAZ, Zeynep (1999), *Anadolu ve Rumeli Ağzlarının Tarihi Devirlerle Bağlantısı Üzerine*, **Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 62-77.

MORINA, İrfan (2004), *Balkan Bilim Çevrelerinin Türkçe Kelimelere Karşı Aldıkları Tavrı*, **V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri**, Cilt II, (20-26 Eylül), TDK Yay., Ankara, s.2134.

SAATÇİ, Suphi (1996), *Kerkük ile Kıbrıs ve Balkanlarda Yaşayan Türk Topluluklarının Edebiyatları Arasında Varolan Benzerlikleri*, **İkinci Uluslararası Kıbrıs ve Balkan Türk Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**, İzmir.

ŞİŞMAN, Bekir (2017), *Balkanlarda Barışın Yeniden Tesisinde Ahiliğin Rolü*, **XI. Uluslararası Balkan Tarihi Kongresi**, (02-03 Aralık), Samsun.

3. BOSNA HERSEK

3.1. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

3.1.1. Dil Bilgisi

AHMIC, Dzenita (2016), **Boşnakçadaki Atasözleri ve Deyimlerde Türkçenin İzleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ÇANGAL, Önder (2013), **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

FILIPIC, Katarina (2016), **Boşnakça, Hırvatça ve Sırpçaya Türkçe Vasıtasıyla Geçen Arapça ve Farsça Kelimelerin Ses, Şekil ve Anlam Bakımından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İBRAGİÇ, İrma (2017), **Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

3.1.2. Metin

CAUSEVİC, Amra (2015), **Karım Zaimović 'Tajna Džema Od Malina' Adlı Öykü Kitabında Deyimler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

HUKIC, Elma (2017), **Boşnak Baladlarında Türk Halk Kültürü Unsurları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

HUSIC, Alma (2017), **Bosna Hersek Seona Köyü'nün Halk Edebiyatı ve Folklor Ürünlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

MULABDIC, Adnan (2016), **Mehmed Meyli Gürâni'nin Mecmû'at'ü'l-Letâ'if Sandûkat'ü'l-Ma'ârif Mecmuası (Tenkitli Metin-Tahlil)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

VİLDİÇ, Emina (2010), **Bosna Savaşı'nın Modern Türk Şiirine Yansıması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ZAÇİNOVIÇ, Neira (2003), **Bosna Kütüphanelerindeki Eski Türkçe Gazetelerinin Dili**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ZAIMOVİC, Nerma (2014), **Bosnalı Tevfik Efendi'nin Müntehâb Min Kitâb-ı Teşrîh Adlı Eseri Üzerinde Dil İncelemesi (İnceleme-Metin-Dizin)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

3.1.3. Diğer

SIZAN, Esra (2016), **Kırklareli'de Boşnak Halk Kültürü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

UŞÇUPLIĆ, E. (2014), **Boşnaklara Türkçe Öğretiminde Yöntem Geliştirmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

3.2. Yayımlanmamış Doktora Tezleri

3.2.1. Dil Bilgisi

3.2.2. Metin

FİLAN, Kerima (1999), **Başeski Şevki Molla Mustafa Rûz-Nâme: Metin Sözlük – İnceleme**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

3.2.3. Diğer

İYİYOL, Fatih (2010), **Boşnak Halk Kültüründe Türk Tekke-Tasavvuf Geleneğinin İzleri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

3.3. Kitaplar

3.3.1. Metin

AY, Arif (2006), **Bosna Şiir Seçkisi**, Vadi Yayınları, Ankara.

AYCI, Mehmet (1993), **Bosna Şiirleri “Akma Tuna Akma”**, Ocak Yayınları, Ankara.

GÜMÜŞ, İsmail (1984), **Boşnak Türküsü**, Hacan Yayınları, Ankara.

GÜMÜŞ, İsmail (2010), **Boşnak Türküsü Öyküleri**, Ardıç, Ankara.

HASAN, Hamdi (1987), **Saray-Bosna Kütüphanelerindeki Türkçe Yazmalarda Türküler**, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.

Hoca Ahed Yesevi, **Divan-ı Hikmet (Türkçe-Boşnakça)**, Eskişehir Valiliği, Eskişehir.

KAYA, Fahri (1997), **Çağdaş Boşnak Edebiyatı Antolojisi**, İstanbul.

KURSPAHIÇ, Nermina (1997), **Çılgılık Ölümle Direniş Arasında Bir Bosnalının Romanı**, Sinegraf.

LİCİNA, Sefka Begovic; ATALAY, Saffet (2017), **Bosna Sancak Kadın Hikayeleri**, Kastaş Yayınları, İstanbul.

LOCKWOOD, Yvonne (çev. DIETRICH, Ayşe Pamir) (2004), **Bir Müslüman Bosna Köyünün Halk Şarkıları**, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.

SÜMBÜLLÜ, Yusuf Ziya; AYAZMA, Ceylan (2010), **Boşnak Halk Masalları**, Fenomen Yayıncılık.

TAŞDEMİR, Selen (1995), **Bosna Şiirler**, Ankara.

3.3.2. Sözlük

BAYHAN, Şakir (2006), **Boşnakça-Türkçe/Türkçe-Bosnakça Sözlük**, Ankara.

Boşnakça/Türkçe-Türkçe/Boşnakça Cep Sözlüğü, Fono Yayınları, İstanbul.

HALİLOVIÇ TEKİN, Cemile (2015), **Boşnakçada Türkçeden Geçen Kelimeler Sözlüğü**, Çizgi Kitabevi, Konya.

KAHRAMANYOL, Mustafa (2002), **Makedonya’ daki Türk ve Müslüman Toplularının Dilleri Konusunda Karşılaştırmalı Sözlük (Türkçe Arnavutça Boşnakça Pomakça)**, TİKA-Bosna Hersek Vakfı, Ankara.

KOLLEKTİF (1984), **Boşnakça Cep Sözlüğü**, Fono Açık Öğretim Kurumu Yayınları,

MERİÇ, Deniz; MURATOVIÇ, B.; ŞEN, T. (2017), **Çocuklar İçin Türkçe-Boşnakça Resimli Sözlük**, Fono Yayınları.

ŞENEL, Mustafa, **18., 19. Ve 20. Yüzyıllara Ait El Yazması Türkçe-Bosnakça Sözlükler Giriş-Metin-İnceleme-Sözlük**, Hakim Yayın, Ankara.

3.3.3. Diğer

ARDAKOÇ, Nami (2005), **Modern Boşnak Dili Seyahat ve Konuşma Kılavuzu**, Geçit Kitabevi, İstanbul.

AYDIN, Mitat (2005), **Balkanlar' da İsyan Osmanlı İngiliz Rekabeti Bosna Hersek ve Bulgaristan' daki Ayaklanmaları 1875-1876**, Yeditepe Yayınları.

BABUNA, Aydın (2000), **Bir Ulusun Doğuşu Geçmişten Günümüze Boşnaklar**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.

Bosna-Hersek Bibliyografyası (1993), Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Bosnakça-Türkçe Konuşma Kılavuzu (1994), Fono, İstanbul.

CANIM, Rıdvan (1995), **Bosna, Ah Bosna! Güldeste**, Yedi İklim, İstanbul.

DAYANÇ, Muharrem (2015), **Bosna Günlüğü**, Akademik Kitaplar, İstanbul.

ERDENİÇ, Mirza; PINAR, Birsen; BEGOVIÇ, Şükrü (2005), **Boşnakça-Türkçe Konuşma Kılavuzu**, Fono Yayıncılık.

GÜNAY, Ertuğrul (1997), **Bosna Yazıları-Bosna İçin İnsanlık Girişimi**, Milliyet Yayınları, İstanbul.

IBRULJ, Azra; MEMIC, Eldina (2017), **Bosna Hersek Süreli Yayınlarında Türk Edebiyatı**, Yunus Emre Enstitüsü

Kendi Kendine Pratik Boşnakça Konuşma Kılavuzu (2013), Fono Yayınları, İstanbul.

SAĞLAM, Feyyaz; KARADAN, Ayşe (2007), **Adıma Mostar Diyeler (Türk Dünyası Edebiyatında Bosna)**, Kıbatek Yayınları, İzmir.

SELVER, Mustafa (2003), **Balkanlara Stratejik Yaklaşım ve Bosna**, İstanbul: IQ Kültür Yayıncılık.

3.4. Makaleler

3.4.1. Dil Bilgisi

ARSLAN, M.; BAKSİÇ, O. S. (2013), *Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri*, **Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, Sayı 2/3, s. 2-24.

BOZKIRLI, Kürşad Çağrı; ER, O. (2018), *Boşnaklara Türkçe Öğretimi İle İlgili Araştırmalar Üzerine Betimsel Bir İnceleme*, **E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Volume 5/1, s. 61-70.

ÇANGAL, Ö.; HATTATIOĞLU, A. (2016), *Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretimi*, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar**, Cilt 2, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, s. 71-112.

EKER, Süer (2006), *Bosna'da Etno-Linguistik Yapı ve Türk Dili ve Kültürü Üzerine*, **Milli Folklor**, Yıl 18, Sayı. 72, s.75.

KARASU, Abidin (2013), *Boşnakçadaki Türkçe Yapım Ekleri ve Kullanılışları*, **Turkish Studies**, Volume 8/13, s. 1145-1156.

KARATAY, Osman (1999), *Bir Siyaset Dili ve Dil Siyaseti: Boşnakça*, **Avrasya Dosyası**, Cilt 5, s.283-295.

MELANLIOĞLU, Deniz (2016), *Bosna Hersek Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocukların Dinleme Alışkanlıkları*, **Avrasya Etüdüleri**, Sayı 50, s. 529-546.

OSMANBEGOVIÇ-BAKŞİÇ, Samira; ARSLAN, Mustafa (2013), *Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri*, **Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, s. 100-112.

SOLAK, Edina (2011), *Bosna- Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar*, **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 2/2, s. 165-169.

3.4.2. Metin

AKAR, Metin (2016), *Evluya Çelebi Seyahatnamesinde Adı Geçen Bosna ve Hersek Yaylaları*, **Aydın Türklük Bilgisi**, Sayı 4, s. 1-22.

BEKKİ, Salahattin (2010), *Saraybosna ve Anadolu' daki Bazı Türkülerin Benzerlikleri Üzerine*, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı 28, s. 79-116.

ÇINAR, Bekir (2012), *Bosnalı Sabit ve Ziya Paşa' nın Zafernâmelerindeki Şekil ve Zihniyet Mukayesesi*, **Turkish Studies**, Volume 7/3, s. 801-812.

ERDOĞAN, Kenan (2004), *Bosnalı Hasan Kaimî ve Divanı'nın Manisa Nüshası*, **Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, Sayı 31, s. 257-269.

ERKUL, Rasih (2015), *Bosnalı Sabit ve Manisalı Birri' nin Prut Savaşı Kasideleri Üstüne*, **Yeni Türkiye**, Volume 2/67, s. 2503-2509.

GAZİC, Leyla; (çev. ÇETİN, Atilla) (1981), *Saraybosna' da Şark Yazmaları Koleksiyonu*, **Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi**, 14 Ekim.

GÜMÜŞ, Nevin (2012), *Bosnalı Abdülkerim Sami'î ve Divânı*, **JASS**, Volume 5/2, s. 135-143.

ÖZDEMİR, Mehmet (2017), *Bosnalı Abdullah Efendi'nin Şerh-i Beyt-i Mesnevîsi*, **The Journal of Academic Social Science Studies**, Sayı 62, s. 171-181.

ÖZYILDIRIM, Ali Emre (2014), *Sahaf Bosnalı Hafız Mustafa'nın Derkenar Risale Şeklindeki Atasözü ve Kelam-ı Kibar Derlemesi*, **Müteferrika**, Volume 4, s. 97-124.

ULUTAŞ, Nurullah; KEKLİK, Murat (2017), *Bosna' da Çıkan Vatan Gazetesindeki Türkçe Şiirler Üzerine Bir İnceleme*, **IJLA (International Journal of Language Academy)**, Volume 5/7, s. 230-265.

3.4.3. Diğer

AKSOY, Ömer (2015), *Bosna Hersek ve Boşnak Folkloru ile İlgili Türkiye' de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi*, **Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Volume 5/10

AKSOY, Ömer (2017), *Boşnak Sözlü Kültür Araştırmaları Tarihi*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, s. 1-32.

AYDIN, Mitat (2005), *Bosna Hersek Ayaklanması 1875'inde Panславizmin Etkisi ve Sırbistan ve Karadağ'ın Rolü*, **TDAY-B**, Sayı 256, s. 913-935.

AYDIN, Turan (1996), *Bosna-Hersek' te Yeniden Yapılanma Çalışmaları ve Türkiye*, **Avrasya Etüdüleri**, Cilt 3, Sayı 2, Yaz, s.57, 66, 67, 68

BAYRAM, Sibel (2016), *Bosna Hersek' te Türkçe Basın Muallim*, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 57, s. 1791-1808.

BAYRAM, Sibel (2016), *Bosna Hersek'te Türkçe Basın Tarik*, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Volume 9/45, s. 112-119.

BRANİSLAV, Djurdjev (1992), *Bosna-Hersek*, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, s. 297-305.

BUMAZOVIC, Tufik (1998), *Bosna-Hersek: Ekonomik Faktörler ve Siyasal İstikrarın Önündeki Engeller*, **Avrasya Etüdüleri**, Sayı 14, Yaz-Sonbahar, s. 20.

ÇOBANOĞLU, Özkul (1998), *Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Boşnak Âşık (Gusları) Tarzı Şiir Geleneği Arasında Ortaklıklar Üzerine Tespitler*, **Millî Folklor**, Cilt 5, Sayı 39, s. 8-24.

DAŞCIOĞLU Yılmaz (2006), *Boşnak Şair Musa Kazım Çatiç'in Gözünden Türk Edebiyatı*, **FSMVÜ İlimi Araştırmalar**, , Sayı 22, s. 65-81.

DAŞCIOĞLU, Yılmaz; JAHİC, Nadira (2006), *Boşnak Şair Musa Kazım Çatiç'in Gözünden Türk Edebiyatı*, **İlimi Araştırmalar**, Sayı 22, s. 65-81.

EKER, Süer (2006), *Bosna Hersek Dili ve Kültürü Üzerinde Türk Dili ve Kültürünün Etkileri*, **Millî Folklor Araştırmaları Dergisi**, Sayı 72, s. 71-84.

GEÇER, Genç Osman (2013), *Bosna-Hersek'te Türk Edebiyatının Son İzleri: Vatan Gazetesi Örneği*, **Bengü Bitig Dursun Yıldırım Armağanı**, s. 311-326.

İYİYOL, Fatih; CATOVİC, Alena (2012), *Sevdalinkalarda Türk-Boşnak Halk Kültürünün Ortak Unsurları*, **TEKE**, Sayı I/I, s. 246-264.

KARA, Mehmet (2010), *Bosna-Hersek'teki Eğitim ve Öğretimle İlgili Tespit ve Değerlendirmeler*, **Türk Yurdu**, Sayı 271, Mart, Cilt 30, s. 5.

MELANLIOĞLU, Deniz (2016), *Bosna Hersek Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocukların Dinleme Alışkanlıkları*, **Avrasya Etüdüleri**, Sayı 50, s. 529-546.

SOLAK, Edina (2011), *Bosna-Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar Bosna-Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar*, **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** Sayı 2/2, s. 165-174.

SÜMBÜLLÜ, Yusuf Ziya (2016), *Boşnak Kültür ve Edebiyatında Türkizm Etkisi Üzerine Bir İnceleme*, **Boşnak Kültür ve Edebiyatında Türkizm Etkisi Üzerine Bir İnceleme**, **Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, Volume 5/9, s. 83-106.

3.5. Bildiriler

3.5.1. Metin

ERKUL, Rasih (2010), *Bosnalı Sükkeri' nin Tarih Manzumeleri Üstüne*, **Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu II**, (13-15 Mayıs), Manisa.

ŞENER, Hasan (2010), *Bosnalı Hasan Kaimi ve Divanı'nın Tabka Suriye Nüshası*, **Uluslararası Osmanlı'dan Günümüze Bosna-Hersek Tarih ve Kültür Sempozyumu**, Tuzla.

3.5.2. Sözlük

ŞENEL, Mustafa (2017), *Türkçe Boşnakça El Yazması Sözlüklerde Eş Anlamlı Kelimeler*, **8. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, (22-26 Mayıs), Ankara.

3.5.3. Diğer

DAYANÇ, Muharrem (2016), *Bosna Hersek'in Ahmet Yesevi'si Ayvaz Dede*, **Geçmişten Geleceğe Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Sempozyumu**, İstanbul.

EKER, Süer (2014), *Boşnak Sırp Hırvat Kimliklerinin Oluşumunda Türk Dili ve Kültürünün Etkileri*, **6. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri**, (21-26 Kasım), Ankara.

FİLAN, K. (2001) *Dil ve Kültür İlişkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri*, **Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu**, Ankara.

GÜLMEZ, Mevlüt (2016), *Bosnalı Bir Şair Maksadı*, **1. International Academic Research Congress**, Konya, s. 4191-4200.

TÜRKEL, Ali (2000), *Bosna'da Türkçe Öğretiminin Tarihçesi Sorunlar Öneriler*, **Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu**, (11-13 Mayıs), İstanbul.

4. BULGARİSTAN

4.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

4.1.1. Dil Bilgisi

ALİ, Nigar (2004), **Bulgaristan - Kırcaali Bölgesi Türk Ağzları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

CÖMERTEL, Serkan (2016), **Bulgarca Fiillerin Çekim Sistemi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ÇEBİ, İhsan Sabri (1986), **Güney-Doğu Bulgaristan Türk Ağzları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HACI, Sadık (2013), **Bulgarca-Türkçe Sesteş Sözcükler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HALİLOĞLU, Neşe (2017), **Zavet Köyü Türk Ağzı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

KARŞINİK, Bahtışen (2011), **Silistre (Silistra) İli ve Yöresi Ağzları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

MURTAZA, Durgül Metin (2016), **Razgrad İli Kubrat İlçesi Alevi-Bektaşî Köyleri Ağzı (İnceleme, Metinler, Sözlük)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

SALİMEHMED, Naylen (2006), **Bulgaristan Kırcaali İli ve Çevresi Türk Ağzı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

TEKULUS, Canan (1996), **Doğu Rodop' ta Konuşulan İki Lehçenin Türkiye Türkçesi ile Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TODOROVA, Sofia (2017), **Türkçeden Bulgarcaya Geçen Türkçe Sözcüklerdeki Anlam ve Ses Değişimleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

4.1.2. Metin

AKYEL, Bülent (1997), **Çudomir'in Öykülerinde Mizah ve Anlatım**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMİRAY, Ülkü (2002), **Şan Kızı Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

GÜNAL, Ömer Faruk (2010), **Uyanış Çağı Bulgar Edebiyatında Sofroniy Vračanski ve Osmanlıda Bir Papaz Adlı Eseri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KUNDAKÇI, Mustafa (2003), **Köstendilli Süleyman Şeyhi Efendi'nin Divanı'nın Tenkitli Metni**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

4.1.3. Diğer

ATASOY, Zeynep (2010), **Ömer Osman Erendoruk Hayatı, Edebî Kişiliği ve Romanları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

AYDOĞDU, Esin (2011), **Bulgaristan'da Türkçe Öğretimi ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

AYTAŞ, Nazlı (2018), **Ahmet Şerif Şerefli'nin Hayatı, Eserleri ve Şiirlerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

BAL AÇIKGÖZ, Kerime (2015), **Bulgaristan'ın Şumnu İlinde Çıkarılan Mozaik Dergisinin Türkçe Eğitimi ve Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

CHAIROULA, Pervin (2011), **Eğitim Denetimi -Yunanistan-Bulgaristan Örneği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

KADERLİ, Zehra (2004), **Deliorman (Bulgaristan) Türk Sözel Kültüründe Geçiş Törenleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KARAOĞLU, Günaydın (2013), **Ruen Bölgesi Monograisı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MERT, Meral (2007), **Çağdaş Bulgaristan Türkleri Edebiyatının Analitik Bibliyografyası**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

PALAMAN, Periman (2005), **Sakarya'da Yaşayan Bulgaristan Türklerinde Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

TİLEKLİ, Seda (2011), **Ömer Osman Erendoruk'un Hayatı, Sanatı ve Eserleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

UZELLİ, Gönül (1990), **Bulgaristan Türkleri'nde Gelenek Görenek ve Giyim Kuşam**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YİĞİT, Oğuzhan (2011), **Ömer Osman Erendoruk'un Hayatı ve Eserleri Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

4.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

4.2.1. Dil Bilgisi

GÜNEŞ, Nurcihan (2016), **Güneydoğu Bulgaristan Burgaz İli Türk Ağızları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

4.2.2. Metin

KADERLİ YAPICI, Zehra (2008), **Bulgaristan Göçleri Bağlamında Türk Kadınlarının Göç Anlatıları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ZAFER, Zeynep (1998), **Bulgar Edebiyatında Kısa Öykü ve Nikolay Haytov**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

4.2.3. Diğer

AKGÜN, Atıf (2012), **Bulgaristan'da Türk Çocuk Edebiyatı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ALEV, Mehmet (1983), **Bulgaristan'da Türk Kültürünün Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇELİK, Mehmet Emre (2016), **Bulgaristan'daki Türk Çocuklarının Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZKAN, İbrahim (2008), **Bulgaristan Türkleri Halk Edebiyatı Üzerinde Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YALINKILIÇ, Kadir (2013), **Bulgaristan Kırsal Türklerinin Dil Durumu Toplumbilimsel Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

4.3. Kitaplar

4.3.1. Dil Bilgisi

ACAROĞLU, M. Türker (1988), **Bulgaristan' da Türkçe Yer Adları Kılavuzu**, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara.

DALLI, Hüseyin (1976), **Kuzeydoğu Bulgaristan Türk Ağızları Üzerine Araştırmalar**, TDK Yayını, Ankara.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2012), **Kuzeydoğu Bulgaristan Silistreli İli Dulovo/Akkadınlar İlçesi Türk Ağzları**, Gazi Kitabevi, Ankara.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2013), **Kuzeydoğu Bulgaristanlı Bektaşî Halk Şairi Ahmet Sütçü (Fonetik İnceleme-Şiirler-Sözlük)**, Gazi Kitabevi, Ankara.

EREN, İsmail (1986), **Bulgarcada Kullanılan Türkçe Atasözleri ve Deyimler (Ayrıbasım)**, Türk Folkloru Yayınları, İstanbul.

SÜLEYMANOĞLU YENİSOY, Hayriye (1993), **Çağdaş Bulgarcada Türkçe Kökenli Deyimlerin Durumu**, Ankara.

SÜLEYMANOĞLU YENİSOY, Hayriye (1997), **Çağdaş Bulgar Dili (Fonetik, Sözcük Yapımı, Morfoloji, Senatks)**, Ankara Üniversitesi, Ankara.

SÜLEYMANOĞLU, Hayriye (2011), **Çağdaş Bulgarca**, Kurmay Yayınevi, Ankara.

TEKİN, Talat (1987), **Tuna Bulgarları ve Dilleri**, TDK Yay., Ankara.

4.3.2. Metin

ACAROĞLU, Türker (1967), **Bulgar Hikayeleri Antolojisi**, Redhouse Yayınevi, İstanbul.

ALİ, Ayser (2010), **En Güzel Bulgar Masalları Komşudan Masallar 1**, Nesin Yayınevi, İstanbul.

BEHRAMOĞLU, Ataol; İNCE, Özdemir (1983), **Çağdaş Bulgar Şiir Antolojisi, Adam Yayınları**, İstanbul.

ÇAVUŞ, Mehmet (1988), **20. Yüzyıl Bulgaristan Türkleri Şiiri (Antoloji)**, Yayıncılık Matbaası, İstanbul.

ERDİNÇ, Fahri; İNCE, Özdemir (1984), **Genç Bulgar Şiiri Antoloji**, Birim Yayınları, İstanbul.

EREN, İsmail (1968), **Güney İslav (Sırp-Hırvat, Bulgar ve Makedon) Dillerinde Kullanılan Türkçe Eserler**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

ERGENÇ, Leman (2001), **Çağdaş Bulgar Edebiyatı Öykü Seçkisi**, Kültür Bakanlığı, Ankara.

HAFIZ, Nimetullah (1987), **Bulgaristan' da Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi 2. Cilt**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

HAFIZ, Nimetullah (1989), **Bulgaristan' da Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi 1. Cilt**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

HAFIZ, Nimetullah (1989), **Bulgaristan' da Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi 3. Cilt**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

HAFIZ, Nimetullah (1990), **Bulgaristan Türk Halk Metinleri I**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

HAFIZ, Nimetullah (1990), **Bulgaristan Türk Halk Metinleri II**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

İNCE, Özdemir (1971), **Bulgar Şiiri Antolojisi**, Dost Yayınevi, İstanbul.

TACEMEN, Ahmet (1991), **Bulgaristan Türkleri Yılbaşı Bayramları ve Manileri**, Türk Ocağı Adana Subesi Yayını, Adana.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (2002), **Bulgaristan Türk Çocuk Edebiyatından Örnekler**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

4.3.2. Sözlük

BLAJEF, Mehmed Celil (1928), **Bulgarcadan Türkçeye Lugat-ı Şihab Cilt 1-2**, Ümid Matbaası, İstanbul.

Bulgarca Cep Sözlüğü-Bulgarca-Türkçe-Türkçe-Bulgarca (2009), Fono Yayıncılık, İstanbul.

GÜRSU, Uğur (2013), **Lügat-ı Bulgari 19. Yüzyıla Ait Anonim Sözlük**, Akademi Titiz Yayınları.

MOLLOVA, Mefkûre Rıza (2003), **Doğu Rodop Türk Ağzlarının Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara.

4.3.3. Diğer

ACAROĞLU, Türker (1997), **Bulgarlar ve Bulgaristan Üzerine Yüzyıllık Türkçe Kaynakça (1878-1978)**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

ANDAY, Melih Cevdet (1965), **Sovyet Rusya, Azerbaycan, Özbekistan, Bulgaristan, Macaristan**, Gerçek Yay., İstanbul.

ARAOĞLU, Hamza (1987), **Bulgaristan' da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

ARDAKOÇ, Nami (2005), **Modern Bulgar Dili ve Seyahat ve Konuşma Kılavuzu**, Geçit Kitabevi, İstanbul.

ASLAN, Mehmet (1997), **Bulgarca-Türkçe Konuşma Kılavuzu Kendi Kendine Pratik**, Fono Yayıncılık, İstanbul.

CİN, Şükran (1992), **Türkçe-Bulgarca Konuşma Kılavuzu**, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

DELİORMAN, Altan (2010), **Bulgaristan' da Türkçe Basın (1865-2009)**, İstanbul Belediyesi Yay., İstanbul.

DİNÇ, Salih; DİNÇ, Ruhan (2009), **Bulgarca Konuşma Kılavuzu (Sözlük İleveli)**, Gugukkuşu Kitapları, Ankara.

ERDİNÇ, Fahri (1977), **Nazım Hikmet ve Bulgaristan**, Evrensel Dostluk Yayınları, Ankara.

EREN, H. (1987), **Bulgarlar ve Türk Dili, Bulgaristan'da Türk Varlığı** (7 Haziran 1985), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

ERGENÇ, Leman (1989), **Bulgar Yayınlarında Türkler**, T.T.K., Ankara.v

ERGENÇ, Leman (1996), **Bulgar Edebiyat Tarihi**, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

GÜLENSOY, Tuncer (1981), **Anadolu ve Rumeli Ağzları Bibliyografyası (Anadolu-Kıbrıs-Suriye-Irak-Bulgaristan-Yunanistan-Yugoslavya ve Romanya Türk Ağzları)**, Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayını, Ankara.

HATİPOĞLU, Durhan (1992), **Bulgarca-Türkçe Pratik Konuşma Kılavuzu**, Tekin Yayınevi, İstanbul.

MEMİŞOĞLU, Hüseyin (2002), **Geçmişten Günümüze Bulgaristan'da Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Bakanlığı, Ankara.

MEVSİM, Hüseyin (2007), **15. Yüzyıl Bulgar Yazarı Konstantın Kostenecki' nin Stefan Lazarevic' in Yaşamöyküsü Başlıklı Yapıtı**, Kapadokya Yayınevi, Ankara.

OKAY, Yeliz (editör) (2013), **Türk-Bulgar İlişkileri Üzerine Makaleler**, Doğu Kitabevi, İstanbul.

PAKSOY, Aynur (2002), **Pratik Bulgarca Konuşma Kılavuzu**, Alfa Yayınları, İstanbul.
AYDIN, Mitat (2005), **Balkanlar' da İsyân Osmanlı İngiliz Rekabeti Bosna Hersek ve Bulgaristan' daki Ayaklanmaları 1875-1876**, Yeditepe Yayınları.

PAKSOY, Aynur (2007), **Bulgarca Konuşma Kılavuzu**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.

ŞİMŞİR, Bilal N. (1986), **Bulgaristan Türkleri (1878-1985)**, Bilgi Yayınevi, Ankara.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (1998), **Bulgaristan Türk Edebiyatı**, Başlangıçtan Günümüze Türk Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi, Cilt 8, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

4.4. Makaleler

4.4.1. Dil Bilgisi

ACAROĞLU, M. Türker (1948), *Bulgarcaya Geçen Türkçe Atasözleri*, **Ülkü**, s. 24-25.

ACAROĞLU, M. Türker (1988), *Tarih Boyunca Türkçe Lakap, Ad ve Soyadı Alan Bulgar Ünlüleri*, **Türk Kültürünü Araştırma Dergisi**, Prof. Dr. Şerif Başstav Armağanı Özel Sayısı, s. 45-89.

AKÇAM, Harun (2015), *Volga Bulgarlarına Ait Mezar Taşlarında Kişi Adları*, **The Journal of Social Sciences**, Volume 2/5, s. 387-397.

BAYRAKTAR, F. Sibel; DAĞDEVİREN, Aydanur (2015), *Türkçeden Bulgarcaya Geçen Sözcüklerdeki Anlam Değişmeleri Üzerine Bir Deneme*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Sayı 4/1, s. 1-18.

CENGİZ, Atila (1967), *Bulgaristan'da Türk Dili*, **Türk Kültürü**, Sayı 59, s. 847-852.

CÖMERTEL, Serkan (2017), *Bulgarcada Fül Çatısı*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, s. 33-56.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2018), *Dulovo ve Babadağ Türk Ağzlarında Kullanılan "Bitta" Edatı Üzerine Bir İnceleme*, **Milli Kültür Araştırmaları Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, s. 22-38.

ECKMANN, J. (1950), *Razgard Türk Ağzı*, **Türk Dili ve Tarihi Hakkında Araştırmalar**, Ankara, s. 1-25.

HACI, Sadık (2017), *Bulgarca-Türkçe Sesteş, Sözcüklerin Ortaya Çıkış Sebepleri*, **Uluslararası Toplum Bilimler Dergisi**, Sayı 1, s. 25-35.

JABLE, Ergin (2016), *Dobruca Türk Ağzında Ses Olayları*, **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 57, s. 1545-1565.

JOHANSON, Lars (1999), *Bulgarca ve Türkçede Dolaylamalar (Indirectives) Üzerine*, **İlmi Araştırmalar**, Sayı 7, s. 245-254.

KARASU, Abidin (2017), *Günümüz Bulgar Yazılı Basınında Türkçe Sözcüklerin Yeri ve Önemi*, **Dil ve Edebiyat Araştırmaları-Beşeri-Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 14.

KOWALSKİ, Tadensz; (çev. AKÜN, Ö. F.) (1949), *Kuzeydoğu Bulgaristan Türkleri ve Türk Dili*, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, Sayı 3-4, s. 477-500.

KÖPRÜLÜ, M. Fuad (1934), *Şimalişarki Bulgaristan' da Türkler ve Türk Dili*, **Türk Dili ve Edebiyatı Hakkında Araştırmalar**, s. 292-310.

MOLLOVA, Mefkure, *Şar Kavimlerinden Geçen Bazı Bulgar Ad ve Soyadları*, **Türkiyat Mecmuası**, Cilt 18, s. 315-330.

NÉMETH, Gyula (1983), *Bulgaristan Türk Ağzlarının Sınıflandırılması Üzerine*, **TDAY-B**, s. 113-167.

ÖZKAN, Nevzat (2015), *Bulgaristan' da Türk Dili ve Edebiyatı*, **Yeni Türkiye Rumeli-Balkanlar Özel Sayısı -II**, Sayı 67, s. 2386-2395.

ŞERİFGİL, Enver (1980), *Göçler ve Yer Adları, Türkler, Pomaklar ve Bulgarlar, Toponomik Bir Araştırma*, **Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi**, İstanbul, s. 81-126.

UYĞUR, Sinan (2008), *Dobruca'daki Türkçe Yer Adlarının Anlam ve Yapılarına Göre Tasnifi*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 18, Yaz, s.127-141.

YAKIN, Aziz (1969), *Bulgar Dilinde Türkçe Kelimeler*, **Türk Kültürü**, Mayıs.

YÜCEL, Yaşar (1991), *Bulgarcaya Türkçeden ve Türklerden Geçen Sözcükler*, **TDAYB**, Cilt 213, s. 529.

4.4.2. Metin

ALPTEKİN, Ali Berat (1982), *Bulgaristan Türklerinden Derlenen Bir Masalın Motif ve Tip Yapısı ve Varyantlarının Mukayesesi*, **Türk Dünyası Araştırmaları**, Sayı 2/16, s. 163-175.

DURMUŞ, Oğuzhan, (2009), *Yeni Bulgar Türkçesi Döneminin Kaynakları II, Edebî Kaynaklar: 1769 Tarihli Altı Dize ya da İlk Çuvaş Şiiri*, **Turkish Studies**, Ahmet Buran Armağanı, Volume 4/8, s. 1113-1127.

GÜNEŞ, Mehmet (2017), *Rumeli'ye Elveda Derken: Bulgaristan Türklerinin Trajedisinin Galip Sertel' in Şiirlerindeki Yansımaları*, **Prof. Dr. Necmettin Hacıeminoğlu Hatıra Kitabı**, İstanbul, s. 524-539.

HAYBER, Abdülkadir (1998), *Bulgaristan Türklerinin Şiiri*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 5, s. 31-35.

KALKAN, Şaban (2004), *Bulgaristan Türkleri Şiirine Tarihî Bir Bakış*, **Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi**, Sayı 322, Ekim, s. 4-6.

KARASU, Abidin (2015), *Bulgaristan Tırgovişte'den Osmanlı Dönemine Ait Bir Tıp Metni*, **Turkish Studies**, Volume 10/8, s. 1597-1612.

KARASU, Bilge (), *Bulgaristan'da Basılan 'Adımı Elimden Aldıkları Gün' İsimli Antoloji Üzerine Bir Değerlendirme*, **Balkan Araştırmaları Dergisi**, Cilt 7, Sayı 1.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (1996), *Bulgaristan Türkleri Şiiri*, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, Türk Şiiri Özel Sayısı V (Türkiye Dışı Çağdaş Türk Şiiri), Sayı 531, Mart, s. 449-578.

4.4.3. Sözlük

ACAROĞLU, M. Türker (1954), *Bulgarca-Türkçe ve Türkçe-Bulgarca Sözlükler*, **Türk Dili**, Sayı 4, s. 28-30.

DOĞAN, Levent (2017), *M. Türker ACAROĞLU, Türkçeden Bulgarcaya Geçen Kelimeler Sözlüğü*, **Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 13, Cilt 7, s. 257-260.

ÖLMEZ, Zühal (2008), *Bulgarcanın Ağızlarında Türkçenin Ağızlarına Ait Söz Varlığı*, **Türk Dilleri Araştırmaları**, Volume 18, s. 323-332.

4.4.4. Diğer

ACAROĞLU, Türker (1983), *Türk Dili ve Lehçeleri Üzerine Bulgar Araştırmaları*, **Türk Dili**, Sayı XLVI.

ADZHUMEROVA, Reshide; ATMACA, Emine (2014), *Tuna Bulgar Türklerinin Dili ve Kültürü Üzerine*, **Gazi Türkiyat**, Sayı 15, s. 155-174.

ALP, İlker (1985), *Tarihte Türklerin Bulgarlaştırılması*, **Türk Dünyası Araştırmaları**, Sayı 37, s. 100-116.

AYDIN, Mitat (2013), *Bulgaristan Yol Ayrımında: İvan S. Geşov Meselesi*, **TDAY-B**, Sayı 280.

Bulgaristan (1959), **Türk Ansiklopedisi**, Cilt III, s. 383-396.

Bulgaristan (1969), **Meydan Larousse**, Cilt II, İstanbul, s. 629-636.

Bulgaristan (1986-1987), **Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi**, Cilt V, s. 89-95.

BUTTANRI, Müzeyyen (2005), *Bulgaristan Türk Edebiyatı*, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, s. 27-45.

ÇAKMAKÇI, İ. Murat (2011), *Bulgar Yayınlarında ve Eğitim Hayatında Türk İzleri*, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Aralık, Cilt 13, Sayı 2, s. 89-104.

ÇELİK, Mehmet Emre (2016), *Bulgaristan'daki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 35/2, s. 69-81.

ÇELİK, Mehmet Emre (2016), *Bulgaristan'daki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Volume 35/2.

DOĞAN, Levent (2004), *Trakya Bölgesi ile Bulgaristan ve Gagavuz Türklerinde Doğumla İlgili Gelenek ve İnanışlar*, **Türk Kültürü**, Sayı 489-490, s. 465-477.

EMEK, Mustafa (2010), *Bulgaristan'dan İnsanlığa Şirle Gülümsesin Dünya*, **ZfWT**, Volume 2/1, s. 473-475.

EREN, Hasan (1987), *Bulgarlar ve Türklük*, **Türk Dili**, Cilt 427, Sayı 427, s. 1-7.

GÜNEŞ, Nurcihan (2011), *Bulgaristan Türklerinin Dil Durumu*, **Modern Türklük Araştırmaları Dergisi**, Cilt 8. Sayı 3. Ss. 101-113.

HAKOV, Cengiz (1998), *Bulgaristan Türk Okullarında Yeni Türk Alfabesinin (Lâtin Alfabesi) Uygulanması*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 6, TDK Ankara, s. 733-738.

İPEK, Ozan (2015), *Bulgaristan'da Türkçenin Sesleri: "Deliorman'da Suyun Gözü ve Deliorman'da Bülbülün Sesi*, **ZfWT**, Volume 7/3, s. 309-314.(kitap tanıtımı)

KARASU, Abidin (2012), *Bulgar Diplomat Simeon Tabakov'un 1911 yılında İstanbul'da Yayınladığı Kitap ve İtalyan Göçüne Bakışı*, **İstanbul Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü, Türkiyat Mecmuası**, Volume 22, s. 285-307.

KESKİOĞLU, Osman (1966-1969), *Bulgaristan Türkleri Kocabalkan Köyleri Folkloru*, **TKA**, s. 215-252.

KILIÇ, Filiz; BÜLBÜL, Tuncay (2007), *Bulgaristan Doğumlu Divan Şairleri*, **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, Sayı 43, s. 49-66.

KUYUCUKLU, N. (1992), *Bulgaristan*, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Cilt 6, İstanbul.

NURLU, M.; ÇELİK, M. E. (2015), *Bulgaristan'da Demokrasi Döneminde Türkçe Öğretimi Meselesi*, **Yeni Türkiye Dergisi**, Sayı 69, s. 4431-4438.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (2003), *Bulgaristan Türk Çocuklarının Anadili Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Yeri*, **bilig**, Sayı 24, s.115-133.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (2005), *Bulgaristan Türkleri Edebiyatı*, **Balkanlarda Türk Kültürü Dergisi**, Sayı 10, s.11-16.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (2007), *Bulgaristan'da Türkçe Eğitimin Dünü Bugünü*, **Balkanlarda Türk Kültürü Dergisi**, Sayı 2, s. 8-16.

4.5. Bildiriler

4.5.1. Dil Bilgisi

ARGUNŞAH, Mustafa (2011), *Bulgaristan Gagavuzlarının Ağız Özellikleri*, **Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, (26-29 Ekim), Edirne.

BAKLACİEV, Salih (1982), *Bulgarca ve Türkçe Atasözlerinde Bağlantı*, **2. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri**, II. Cilt, s. 45-53.

BOEV, E. (1976), *Bulgaristan Türk Ağzlarında Vokal Uzunluğu*, **II. MATK**, (4-9 Ekim), İstanbul.

BOEV, E. (1978), *Güney-Batı Bulgaristan Türk Ağzlarında Gelecek Zaman*, **I. MTK**, (6-9 Şubat), İstanbul.

BOEV, E. (1979), *Bulgaristan Tatar Diyaleğinde Konson Düzeni*, **III. MATK**, (24-29 Eylül), İstanbul.

BOEV, Emil (1972), *Bulgaristan-Türk Ağzlarında İçses Konson Benzeşmesi*, **Bilimsel Bildiriler**, TDK Yay., Ankara, s. 215-228.

CENGİZ, Atila (1966), *Bulgaristan' da Türk Dili*, **TK**, Sayı 59, d. 31-36.

ÇELİK, Mehmet Emre; MEMİŞ, Muhammet Raşit (2017), *Bulgaristan' da Türkçe Eğitiminin İki Dillilik Bağlamında Değerlendirilmesi*, **1st International Black Sea Conference on Language and Language Education**, (22-23 Eylül)

GÖKÇE, Faruk (2011), *Bulgaristan Türk Ağzlarındaki -iver Şimdiki Zaman Yapısının Kökeni Üzerine*, **Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, Ankara, 2011.

KARASU, Abidin (2010), *Çağdaş Bulgar Dilindeki Türkçe Kelimeler*, **Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu**, (13-15 Mayıs), Manisa, s. 62-82.

KARASU, Abidin (2017), *Bulgarlara Türkçe Öğretiminde Ortak Söz Varlığı ve Tematik Sınıflandırmadan Yararlanma*, **1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB)**, Bursa.

KAYA, Doğan (2001), *Bulgaristan'da Yasayan Türklerin Düzgü Niteliğindeki Atasözleri ve Deyimleri*, **II. Uluslararası Bulgaristan Türk Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri, Folklor Araştırmaları Kurumu Yayını**, Ankara, s. 89-112.

MİYATEV, Peter (1968), *Türk ve Bulgar Dilleri Arasında Çağdaş Dil İlişkileri*, **XI. TDKOBB**, Ankara, s. 119-126.

MİYATEV, Petir (1973), *Bulgaristan Türklerinin Dili Üzerindeki Karşılıklı Yabancı Etki*, **I. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, s. 500-504.

MRIVKAROVA, M. Marija (1982), *Bulgaristan Tatarlarının Özel İsimlerinin Biçimleri*, **IV. Milletlerarası Türk Kongresi**.

ÖZGÜR, Can (2005), *Türkçeden Bulgarcaya Bulgarcadan Türkçeye Geçen Kelimeler*, **Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Türk-Bulgar İlişkileri Bildiriler**, 93-98, Eskişehir.

PETROVA, Svoboda (1982), *Bulgarca Cümle Teşkilleri Üzerinde Türkçenin Tesiri (Almanca)*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**.

4.5.2. Metin

ERDİ, İ. B. (1998), *Bulgaristan Türk Romanında Türk Dünyası*, **IV. Türk Dünyası Yazarlar Kurultayı Bildiri Kitabı**, Antalya, 65-70.

KARASU, Abidin (2011), *Bulgaristan Tırgovişte' den Osmanlı Dönemine Ait Bir Tıp Metni*, **5. Balkan Tıp Tarihi ve Etiği Kongresi**, İstanbul.

KARASU, Abidin (2016), *Bulgaristan'da Basılan 'Adımı Elimden Aldıkları Gün' İsimli Antoloji Üzerine Bir Değerlendirme*, **Balkan Araştırmaları Dergisi**, Cilt 7, Sayı 1, s. 127-141.

SAMSAREVO, Penka (1982), *Volga Protobulgarlarının Mezar Yazıtlarının Arapçası*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**.

4.5.3. Diğer

AKUN, O. F. (1968), *Bulgaristan'da Türk Dialektolojisi ile İlgili Çalışmalar*, **XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler**, Ankara, s. 171-177.

BAKLACI, Salih (1998), *Bulgaristan'da Dün ve Bugün Türkçe Kitap Yayıncılığı*, **II. Türk Dünyası Yazarlar Kurultayı**, (8/9/10 Aralık 1994), Ankara 1998, s. 282-288.

BOEV, Emil (1968), *Bulgaristan Türk Dialektolojisiyle İlgili Çalışmalar*, **XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler 1966**, s. 171-178., TDK Yay., Ankara.

CHAKAR, S. (2001), *Bulgaristan' da Türk Dilinin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, Avrupa' da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, **MEB**, Ankara.

ÇELİK, Mehmet Emre (2016), *Bulgaristan'daki Türk Çocuklarının Sosyokültürel Özellikleri ile Dil Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, **Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi**, 2016.

ÇELİK, Mehmet Emre (2016), *Bulgaristan'daki Türk Öğrenci Velilerinin Türkçenin Eğitimi Öğretimine İlişkinin Görüşlerinin İncelenmesi*,” **9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı** (06-08 Ekim)

ÇELİK, Mehmet Emre (2017), *Bulgaristan' daki İki Dilli Türk Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, **10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı**, 2017.

ERGİN, Selma (2001), *Bulgaristan İslimye İli Kazan İlçesi Türk Halk Kültüründe Kırklama Geleneği*, **II. Uluslararası Bulgaristan Türk Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri**, Ankara, s. 215-219.

GÜZEL, Abdurrahman (1988), *Vidin Türk Ağzları Üzerine Yapılan Çalışmalar Hakkında*, **1. UTDK**, Ankara, s. 399-406.

HAKİMYANOV, Ferit (1982), *Volga Bulgarları Devletinde XIII-XIV. Asırlardaki Türk Dillerinin İlişkileri*, **IV. Milletlerarası Türk Kongresi**.

KARASU, Abidin (2017), *1951 Yılında Azerbaycan Aydınlarının Bulgaristan Ziyareti ve Bulgaristan Türkleri Hakkındaki Raporları*, **IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu**, Niğde.

KERİM, Yusuf (1999), *Bulgaristan'da 1878-1944 Döneminde Çıkmış Olan Gazete ve Dergilerin Alfabe Sırasıyla Cetveli*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999, s. 185-196.

KERİM, Yusuf (1999), *Bulgaristan'da Türkçe Süreli Basın (1865-1944)*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 167-184.

MİYATEV, Peter (1964), *Bulgaristan' da Türk Epigrafi Anıtları Üzerine Notlar*, **X. TDKOBB-1963**, s. 81-89.

MİYATEV, Petir (1973), *Bulgaristan Türklerinin Dili Üzerindeki Karşılıklı Yabancı Etki*, **I. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, s. 500-504.

ÖZKAN, İbrahim (2007), *Bulgaristan Türklerinde Mâni Söyleme Geleneği*, **IV. Uluslar arası Türk Medeniyetlerinde Sözlü Kültür Geleneği Sempozyumu- Maniler**, (6-8 Kasım 2006), Fethiye, Denizli: Yazar-Bir Yayını, 2007, s.237-251.

SÜLEYMANOĞLU YENİSOY, Hayriye (1999), *Bulgaristan Türklerinin Eğitim ve Kültürel Kalkınmasına Katkıda Bulunan Azerbaycan Bilim Adamları*, **III. Uluslararası Türk Dil Kurultayı**, Türk Dil Kurumu s. 1061-1070.

TATARLI, İbrahim (1996), *Bulgaristan'da Türk Dili ve Kültürü ile İlgili Yeni Gelişmeler*, **3. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999, s. 1115-1125.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (1996), *Bulgaristan Türklerinin Eğitim ve Kalkınmasına Katkıda Bulunan Azerbaycan Bilim Adamları*, **III. Uluslararası Türk Dil Kurultayı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999, s. 1061-1070.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (1998), *Bulgaristan Türkleri Edebiyatı'na Toplu Bir Bakış*, **II. Türk Dünyası Yazarlar Kurultayı**, (8/9/10 Aralık 1994), Ankara, s. 274-281.

YENİSOY, Hayriye Süleymanoğlu (1999), *Başlangıçtan Bu Yana Bulgaristan'da Türkçe Eğitim*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999, s. 109-165.

5. HIRVATİSTAN

5.1.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

5.1.1. Dil Bilgisi

FILIPIC, Katarina (2016), **Boşnakça, Hırvatça ve Sırpçaya Türkçe Vasıtasıyla Geçen Arapça ve Farsça Kelimelerin Ses, Şekil ve Anlam Bakımından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

5.2.Yayımlanmamış Doktora Tezleri

5.2.1.Diğer

VELJACIĆ, Snježana (1966), **Sırp-Hırvat Diline Girmiş Olan Türk Maddi Kültür Unsurları**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

5.3.Makaleler

5.3.1.Metin

YUSUF, Süreyya (1969), *Sırp-Hırvat Dilinde Türkçenin Etkisi ve Ivo Andrić' in Bir Öyküsünde Kullanılan Türkçe Sözcükler*, **TDAY-B**, s. 283-287.

6. KOSOVA

6.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

6.1.1. Dil Bilgisi

İGCİ, Alpay (2010), **Vıçitırın-Kosova Türk Ağzı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

JILTA, Gökben (2016), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KAMBERİ, Bilinda (2015), **Preşova ve Bilaç Türk Ağzı, İnceleme - Metin - Sözlük**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

TUNUSLU, Erdinç (2005), **Kosova-Priştine Türk Ağzı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

6.1.2. Metin

BRİNA, Elsev (2006), **Çağdaş Kosova Türk Edebiyatından İskender Muzbeg ve Eserleri Üzerine Bir Çalışma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMİR, Gonca Kuzay (2013), **Kosova Türk Halk Şiiri (İnceleme-Metinler)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

6.1.3. Sözlük

ERGÜT, Merve (2015), **Yavuz Bülent Bakiler'in Âşık Veysel, Seninle, Şiirimizde Ana, Üsküp'ten Kosova'ya Adlı Eserlerinin Sözlüğü ve Söz Varlığı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

KORO, Hüsnüye (2003), **Aciz Baba Divanı ve Sözlük Bilimi Açısından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

6.1.4. Diğer

BEYOĞLU, Özden (2017), **Kosova'da Türkçe Yayımlanan Bir Çocuk Dergisi: Türkçem (Şekil, Muhteva ve Yazar Kadrosu Bakımından Bir İnceleme)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

EKİNCİ, Kadir (2007), **Bursa'da Yaşayan Mamuşa Türklerinin Halk Kültürü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KAZAZ, Nalan (2010), **Ahmet İğciler'in Hayatı, Sanatı ve Eserleri Hakkında Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KRASNIÇ, Daver (2006), **Çevren Dergisinin Balkan Türkleri Edebiyatındaki Yeri ve Bu Dergideki Edebî Faaliyetler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MALTA, Nuran (2005), **Kosova-Mamuşa Köyü Folkloru**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZGÜR, Aynur (2012), **Kosova'da Türk Çocuk Edebiyatı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

SPAHİ, Esen (2010), **Kosova ve Türkiye'de Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TARHAN, Aslı (2012), **Balkanlar'daki Türk Edebiyatı Yayınlarında Çağdaş Kosova Türk Çocuk Edebiyatının Yeri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

TUTA, Mine (2015), **Kosovalı Halk Müziği Sanatçısı Aluş Nuş'un Hayatı ve Eserleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAĞCI, Gökhan (2016), **Kosova' da Yayınlanan İmza Dergisi'nin Halk Bilimi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

6.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

6.2.1. Dil Bilgisi

JABLE, Ergin (2010), **Kosova Türk Ağzları İnceleme - Metin Sözlük**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

MORİNA, İ. (1985), **Mamuşa Türk Halkı Ağzı Üzerinde Dil Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

6.2.2. Metin

HAFIZ, Nimetullah (1976), **Prizren Türk Halk Edebiyatı Metinleri ve Ağız Hususiyetleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

KORO, Hüseyin (2015), **Abdülmalik Hilmi Divanı ve Dil Özellikleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

6.2.3. Diğer

EROĞLU, Erol (2008), **Prizren Türk Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KARAKUŞ, Ertuğrul (2013), **Sesler Dergisi Üzerinde Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

KÖKTAN, Yavuz (2008), **Gilan Türk Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

6.3. Kitaplar

6.3.1. Dil Bilgisi

CANHASI, Suzan (2014), **Mitroviça Türk Ağzı**, Gece Kitaplığı, Ankara.

HASAN, Hamdi (1997), **Makedonya ve Kosova Türklerinde Kullanılan Atasözleri ve Deyimler**, TDK Yay., Ankara.

6.3.2. Metin

KADARE, İsmail (1999), **Kosova' ya Üç Ağıt**, Doğan Yay., İstanbul.

MERCAN, Hasan (1999), **Elele Kosovalı Şairler Antolojisi**, Damar Yayınları, Ankara.

MERCAN, Hasan (2000), **Yugoslavya (Kosova) Türk Şiiri Antolojisi**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

6.3.3. Diğer

BÂKİLER, Y. B. (2012), **Üsküp'ten Kosova'ya**, Yakın Plan Yayınları, İstanbul.

HAYBER, Abdülkadir (2011), **Makedonya ve Kosova Türklerinin Edebiyatı**, Kurgan Edebiyat.

KURŞA, Visar (2018), **Çağdaş Kosova Oyunları Seçkisi**, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.

NASRATINOĞLU, İrfan Ünver (2009), **Nasrattın Seyahatnamesi-Arnavutluk ve Kosova**, Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu, Ankara.

NEZİRAY, Yeton; KRUŞA, Visar; COTSAY, İilir; BAYRAY, Cevdet (çev. CEVHER, Senem) (2018), **Çağdaş Kosova Oyunları Seçkisi**, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.

RECEPOĞLU, Altay Sutoy (2001), **Kosova' da Türk Kültürü veya Türkçe Düşünmek**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

YALÇIN ÇELİK, S. Silek (2017), **Kosova' da Çağdaş Türk Edebiyatı (1951-2008)**, Bengü Yayınları, İstanbul.

6.4. Makaleler

6.4.1. Dil Bilgisi

BAŞDAŞ, Cahit (1999), *Anadolu ve Kosova Türk Ağzlarında g>c k>ç Değişmeleri*, **TDAY-B**, Cilt I-II, s. 1-7.

BOZ, Erdoğan (2003), *Makedonya ve Kosova Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Ünlü Olayları*, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 5, Sayı 1, s. 1-12.

CANHASI, Suzan D. (2012), *Kosova ve Makedonya Türk Ağzlarında İsim Çekim Ekleri*, **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 10, Sayı 1, s.72-81.

DOĞAN, Levent; MORİNA, Fikret (2016), *Kosova'nın Mamuşa Beldesinde Kişi Adları*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt/ 5, Sayı 2, s. 1-29.

GÜNŞEN, Ahmet (2009), *Dil Etkileşimi Açısından Makedonya ve Kosova Türk Ağzları*, **Turkish Studies**, Sayı 4/8, s. 225-254.

HAFIZ, Nimetullah (1995), *Kosova Türk Ağzlarında Yapım Ekleri*, **Tuncer Gülensoy Armağanı**, Kayseri, s. 16-30.

İĞCİ, Alpay (2009), *Kosova Türkçesinde Bazı Yeni Eğilimler*, **Turkish Studies**, Sayı 3/4, s. 1174-1182.

İĞCİ, Alpay (2010), *Kosova Ağzlarındaki Birkaç Türkçe Tabakası*, **BAL-TAM Türklük Bilgisi**, Volume 13/1, s. 73-77.

İĞCİ, Alpay (2013), *Aynı Ağız Sahasında Bir Ses Değişiminin Aşamalı Dağılımı Kosova Örneği*, **Diyalektolog**, Sayı 6, s. 35-39.

JABLE, Ergin (2016), *Dobruçan Türk Ağzında Ses Olayları*, **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 57, s. 1545-1565.

SARI, Mustafa (1999), *Kosova' da Türk Birliğinin Yerleştiği Mamuşa Köyü Ağzı*, **Türk Dili**, Sayı 572, s. 710-713.

SÜLÇEVŞİ, Nebahat (2013), *Kosova Türk Ağzlarında Şimdiki ve Geniş Zaman Kipinin Yapılışı*, **Dil Araştırmaları**, Sayı 12, s. 175-190.

TUNÇ, Mustafa Şefik (1911), *Osmanlıca Şivesi: Kosova Şivesi ve Bunu Düzeltme Yolları*, **YM**, Nisan, s. 41.

YÖRÜSÜN, S.; KARDAŞ, M. D; ERDOĞAN, T. (2016), *Kosova'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Ve Uygulamalar**, Cilt 2, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, s. 143-168.

6.4.2. Metin

GÜÇLÜTÜRK, Taner (2013), *Kosova Türk Çağdaş Edebiyatında Reşit Hanadan'ın Öykü ve Roman Yaratıcılığı*, **Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, Cilt 3, Sayı 5, s. 79-108.

İBRAHİMGİL, M.; (Hzl. GÜZEL, Hasan Celal ve diğerleri) (2002), *Kosova' daki Türk Eserleri, Türkler*, Ankara, s. 23-33.

KUZAY DEMİR, Gonca (2012), *Kosova'da Anlatılan Kesik Baş Efsaneleri*, **Turkish Studies**, Volume 12/2, s. 77-86, 2012.

KUZAY DEMİR, Gonca (2012), *Kosova'da Tahir ile Zühre Anlatmalarının Türü Üzerine*, **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi**, Volume 12/2, s. 463-475, 2012.

KUZAY DEMİR, Gonca (2015), *Kosova Türklerinin Çocuklarına Fısıldadıkları Büyülü Sözler Ninniler*, **Yeni Türkiye**, Sayı 67, s. 2442-2452.

ŞANLI, Cevdet; JABLE, Ergin; YILMAZ, Kaan (2013), *Kosova Basın Yayın Hayatında I ve II Nesil Türkçe Telif Eserler ve Müellifleri*, **Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi**, Sayı 31.

UĞURLU, Mesut (2011), *Kosova Efsanesi*, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları**, Sayı 14, s. 241-253.

EGÜZ, Esra (2010), *Priştineli Begzâde Nûri Divanı Ve Divan'Daki Şifreli Yazılar*, **SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, s. 297-311.

EGÜZ, Esra (2015), *Priştineli Begzade Nûr'nin Bilinmeyen İkinci Divanı'ndaki Şiirler*, **SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, s. 427-436.

KUZAY DEMİR, Gonca (2011), *Kosova'da Anlatılan Kesik Baş Efsaneleri*, **Turkish Studies**, Cilt 6/4, s. 77-86.

KUZAY DEMİR, Gonca (2012), *Kosova Türkülerinin İşlevleri*, **Prof. Dr. Fikret Türkmen Kitabı**, (Editörler: Prof. Dr. Alimcan İneyet, Prof. Dr. Zeki Kaymaz), İzmir, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, s. 263-273.

SAMSAKÇI, Mehmet (2018), *Prizrenli Bir Şair Zeynel Beksaç ve Şiiri*, **Rumeli' de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, Volume 4, s. 33-46.

YILDIRIM, Dursun (1986), *Kosova Türk Halk Edebiyatı Metinleri*, **Erdem AKM Dergisi**, Sayı 5, s. 655.

6.4.3. Diğer

BOSTAN, Ayşegül (2012), *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, Cilt 1, Sayı 2, s. 179-180.

DURU, Necip Fazıl (2011), *Kosova Türklerinin Baharı Karşılama Ritüelleri*, **Milli Folklor**, Volume 12/89, s. 276-281.

- ELMAS, Nursel (2014), *Kosovalı Türkler: Dilleri ve Kültürleri*, **bilig**, Sayı 20, s. 131-152.
- ERGÜL, H. F. (2009), *Kosova'da Türkçe Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirme İhtiyacı*, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 13, s. 39-51.
- İĞCİ, Alpay (2009), *Kosova Türkçesinde Bazı Yeni Eğilimler*, **Journal of Turkish Studies**, Volume 4/3, s. 1174-1182.
- İĞCİ, Alpay (2010), *Kosova Türkçesi Kaynaklarına Bir Bakış*, **BAL-TAM Türklük Bilgisi**, Volume 12/1, s. 105-115.
- İĞCİ, Alpay (2018), *Kosova Cumhuriyeti Resmî Dili Türkçenin Kullanımı ve Resmî Gazete Örneği*, **Yeni Türkiye**, Sayı 101, s. 664-674.
- KORO, Bedrettin (1994), *Kosova'da Türkçe Eğitimin Gelişimi*, **Bay Kültür ve Sanat Dergisi** 1.
- KUZAY DEMİR, Gonca (2015), *Kosova Türklerinin Ölüm Öncesi İnanma ve Uygulamaları*, **Yeni Türkiye**, Sayı 67, s. 2062-2069.
- OKUMUŞ, Salih (2015), *Kosova'da Türkçe Yayınlanan Bir Gazete: Tan*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 4, Sayı 1, s. 85-107.
- SOFUOĞLU, E.; TOPSAKAL, Cem (2007), *Osmanlı Devleti'nin Kosova Eğitim Sistemi'ne Yönelik Yönetimsel Düzenlemeleri*, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 4, Sayı 1.
- SUROY, Altay (2005), *Kosova'da Türkçe Yayınlar ve Kitaplar*, **Rumeli Kültürü, Rumeli Türkleri Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayınları**, İstanbul, Sayı 91, s. 11-12.
- YALÇIN ÇELİK, S. Dilek (2009), *Kosova' da Türkoloji Eğitimi*, **International Journal of Central Asian Studies**, s. 149-163.
- YALÇIN ÇELİK, Sıddıka Dilek (2011), *Ortak Kültürlerden Ortak Tatlar: Kosova Mutfağı*, **Milli Folklor**, Sayı 89, Bahar, s. 282-295.
- ZENGİN, Mevsim; TOPSAKAL, Cem (2008), *Kosova Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 18, s.107-126.

6.5. Bildiriler

6.5.1. Dil Bilgisi

- HAFIZ, Nimetullah (1885), *Kosova Türk Ağzlarında k>ç, g>c Ünsüz Değişimleri*, **V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi; Tebliğler I**, Türk Dili, Cilt I, s. 127-129.
- HAFIZ, Nimetullah (1996), *Kosova Türk Ağzlarında Çekim ve Yapım Ekleri*, **1. UTDK 1988**, Bildiriler, Ankara, s. 225-249.
- HAFIZ, Nimetullah (1996), *Kosova Türk Ağzlarında Yapım Ekleri*, **Uluslararası Türk Dili Kongresi**, Ankara, TDK Yay., s. 225-249.
- HAFIZ, Nimetullah (1999), *Kosova Türk Ağzlarında Sırp ve Arnavut Dilinin Etkisi*, **3. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, 1996, Bildiriler, TDK Yayınları, Ankara, 1999, s. 517-522.
- HAFIZ, Nimetullah (1977), *Priştine Türk Ağzının Özellikleri*, **Uluslararası Yunus Emre, Nasreddin Hoca, Karamanoğlu Mehmet Bey ve Türk Dili Semineri Bildirileri**, (10-12 Haziran), Konya.
- HAFIZ, Nimetullah (1982), *Kosova Türk Ağzlarında Çekim Ekleri*, **IV. MATK**, (20-25 Eylül), İstanbul.
- HAFIZ, Nimetullah (1999), *Kosova Türk Ağzlarında Sırp ve Arnavut Dilinin Etkisi*, **3. UTDK 1996**, TDK Yay., Ankara, s. 517-522.
- MULAKU, Latif (1982), *Kosova' daki Türkçe Yer Adları Üzerine*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**.

MULAKU, Latif (1983), *Kosova' da Türk Kökenli Toponimler*, **V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, s. 149-154.

PLANA, Şevket (1982), *Kosova Türk Atasözleri ve Deyimleri*, **IV. MATK**, (20-25 Eylül), İstanbul.

SULÇEVŞİ, İsa (2008), *Kosova Türk Ağzlarında "Edebilme" Fülü*, **VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri**, (20-25 Ekim 2008), Ankara, s. 3931-3934.

ŞEFİKOĞLU, İskender (1983), *Kosova' da Kullanılan Arnavut ve Sırp Atasözlerinde Türkçe Kelimeler*, **V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, s. 219-228.

TOPÇU, Vedia (1982), *Prizren Türk Ağzında İsim Eklerinin Rollerini*, **IV. MATK**, (20-25 Eylül), İstanbul.

6.5.2. Metin

ASIM, Mücahit (1976), *Prizren Civarında Mamuşa Köyünde Dügün Türküleri*, **I. UTFKB**, Ankara, s. 1-10.

KUZAY DEMİR, Gonca (2011), *Kosova Türküleri Üzerine Bir İnceleme*, **Türk Kültüründe Türkü Sempozyumu**, (22-25 Eylül), Sivas.

SAMSAKÇI, Mehmet (2018), *Prizrenli Bir Şair ve Şiiri: Zeynel Beksaç*, **1. Uluslararası Rumeli Dil, Edebiyat, Çeviri Sempozyumu**, (12 Mayıs), Kırklareli.

6.5.3. Diğer

HAFIZ, Nimetullah (1997), *Kosova'da Türk Dügün Oyunları*, **V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Halk Müziği, Oyun, Tiyatro, Eğlence Seksiyon Bildirileri**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s.184-191.

İĞCİ, Alpay (2017), *Kosova Cumhuriyeti Resmî Dili Türkçenin Kullanımı ve Resmî Gazete Örneği*, **Türk Dili Konuşan Ülkeler Kurultayı**, (13-16 Kasım), Ankara.

KUZAY DEMİR, Gonca (2015), *Kosova' da Dinî Tasavvufî Türk Halk Şiirinin Temsilcileri*, **IV. Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu**, (07-08 Kasım), İzmir, s. 285-295.

KUZAY DEMİR, Gonca (2016), *Kosova Prizren'de Yaşayan Türklerin Bahar Bayramları*, **IV. Uluslararası Halk Kültürü Sempozyumu**, (29 Eylül-01 Kasım), Ankara, s. 388-394.

KUZAY DEMİR, Gonca (2010), *Kosova Türklerinin Ölüm Öncesi İnanma ve Uygulamaları*, **II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi**, (19-25 Nisan), İzmir.

KUZAY DEMİR, Gonca (2016), *Kosova Tekkelerinde Yunus Emre'nin İzleri*, **II. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu**, (14-16 Ekim), Manisa.

TUNALIGİL, Cemali (1998), *Yugoslavya'da (Kosova'da) Türk Dili'nde Öğretim- Eğitim ve Sorunları (1951-1997)*, **Konuşma Bildiri ve Tutanak Karar Metinleri**, (11-13 Nisan 1997), Ankara.

TÜRKAN, Kadriye (2014), *Kosova' dan Göç Eden Arnavutlarda Etnik Kimliğin Göstergesi Yemek Kültürü*, **19. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Üsküp/Makedonya**, Ankara.

UĞUR, Ahmet (2015), *Prishtineli Divan Şairleri ve Matrakçı Nasûh*, **I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Başkentleri Bilgi Şöleni**, (Türkiye- Kosova-Makedonya-Özbekistan) Bildiri Metinleri, Nevşehir.

7. MACARİSTAN

7.1. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezileri

7.1.1. Metin

ULUTAN, Emine Mediha (2017), **Macar Halk Masalları ve Söylenceleri ile İslamiyet Öncesi Türk Destanlarındaki Ortak Motifler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

7.1.2. Diğer

ORCAN, Gülin (2005), **Macaristan Prensi İmre Thököly**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DURAN, Alev (2017), **Macar Türkolojisinin Türklük Fikrine Katkısı (1870-1945)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

KARAGÜLMEZ, Müjdat (2013), **Macaristan'da Türkoloji (1870-1945)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

7.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

7.2.1. Metin

DOĞAN, İsmail (2002), **Macar Epik Şiirinde Türkler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

7.2.2. Diğer

SZİLÁGYI, Szilárd (2007), **Ignác Kúnos, Türk Folklor Araştırmalarında Bir Öncü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

7.3. Kitaplar

7.3.1. Dil Bilgisi

KARAAĞAÇ, Günay (1989), **Macarcadaki Türkçe Kelimeler**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, İzmir.

7.3.2. Diğer

ECKHART, F.; (çev. KAFESOĞLU, İ.) (1943), **Macar Tarihi**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

7.4. Makaleler

7.4.1. Dil Bilgisi

ÇAPRAZ, Çağatay H. Ş. (2014), *Altayik Kökenden Fin-Ugorluğa Macaristan'da Farklı Dilbilimsel Yaklaşımlar*, **Tehlikedeki Diller Dergisi**, s. 253-265.

GÜNGÖRMÜŞ, Naciye (2008), *Eski Macar Kişi Adlarında Doğu Unsurları*, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları**, Sayı 9, s. 265-281.

YILMAZ, Emine (2015), *Altayistik Bağlamında Macarca Türkçe Dil İlişkileri*, **bilig**, No 74, s. 291-312.

7.4.2. Metin

KARASU, Abidin (2017), *18. yy.da Macaristan' da İstinsah Edilen Sırpça Dini Eserdeki Türkçe Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme*, **TURAN-SAM(TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi)**, Volume 9/36, s. 615-624.

7.4.3. Diğer

BAŞUTKU, S.; KAYA, S.; EMİNE, T. (2016), *Macaristan'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar, Cilt 2**, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul.

DURAN, Alev (2017), *Macar Türkolog György Hazai'nun Ardından*, **TDAY-B**, Sayı 65, s. 415-419.

ZİMONYI, İstvan (2002), *Macaristan'daki Türkoloji Çalışmaları*, **Yeni Türkiye Dergisi**, Sayı.43, Ocak-Şubat, s.46-48.

7.5. Bildiriler

7.5.1. Dil Bilgisi

KAKUK, S. (1982), *Macar Diline Türkçeden Girmiş Olan Kelimelerin Bugünkü Durumu*, **IV. Milletlerarası Türk Kongresi**.

7.5.2. Metin

KARASU, Abidin (2012), *Macaristan' da İstinsah Edilen Sırpça Dinî Eserdeki Türkçe Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme*, **VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, Ankara.

7.5.3. Diğer

KARASU, Abidin (2012), *Macaristan'da İstinsah Edilen Sırpça Dinî Eserdeki Türkçe Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme*, **VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, (24-28 Eylül), Ankara.

KURT, Berker (2017), *Macaristan' da Yaşayan Türk Çocukların Ana Dili Türkçe Eğitimi*, **International Academic Research Congress**, (18-21 Ekim), Antalya.

KURT, Berker (2017), *Türkiye ve Macaristan'da Ana Dili Eğitiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Karşılaştırması*, **International Academic Research Congress**, (18-21 Ekim), Antalya.

8. MAKEDONYA

8.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

8.1.1. Dil Bilgisi

BOLVER, Mert (2014), **Üsküp'te Yaşayan Türklerin Dil Durumu**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

GÜRLEYEN, Şeyma (2014), **Makedonca Türkçe İki Dilli Bireylerde Makedonca Söz Diziminin Türkçe Söz Dizimine Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

İBRAHİM, Nazım (1997), **Vrapçište ve Çevresi Türk Ağzı (Makedonya)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ORMANŞAHİN, Alpay (2018), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

OSMANİ, Rufat (2004), **Makedonya'daki Yabancı Dilde Kelime Testlerin Hazırlanmasında Karşılaşılan Problemler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YUSUF, Recep (2006), **Radoviç ve Çevresi Türk Ağzı (Ses Bilgisi)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

8.1.2. Metin

BİNGÖL, Bahar (2013), **Makedonya Türklerinin Türküleri Üzerine Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

DESTANOV, Ekrem (2016), **Doğu Makedonya Sözlü Geleneğinde Masallar Üzerine Bir İnceleme**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MELANİ, Gyülasfiye (2014), **Makedonyalı Sabri Cemil'in Yeni Mektep Dergisindeki Yazılarının İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

PEZÜK, Zehra (2015), **Üsküplü İshâk Çelebi Divanı'nın Tahlili**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

8.1.3. Sözlük

ERGÜT, Merve (2015), **Yavuz Bülent Bakiler'in Âşık Veysel, Seninle, Şiirimizde Ana, Üsküp'ten Kosova'ya Adlı Eserlerinin Sözlüğü ve Söz Varlığı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

8.1.4. Diğer

AY, Arif (1993), **Makedonya'da Türk Halk Edebiyatı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇAĞLAYAN, Emre (2015), **Üsküp Türklerinde Çocuk Oyunları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

ERCAN, Emine Hilal (2006), **Makedonya'da Adak ve Ziyaret Yerleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

HAMZA, Melahat (1995), **Makedon Tiyatrosunda Türk İzleri (1800-1912)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İSLAMOĞLU, Sami (2003), **Birlik Gazetesinde Yayımlanan Edebiyat ile İlgili Eserlerin ve Makalelerin Bibliyografyası (3 Cilt)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

NURESKİ, Dzuneis (2006), **Tezkirelere Göre Bugünkü Makedonya Şehirlerinden Yetişen Divan Şairleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ÖZTÜRK, Gözde (2012), **Makedonya'da Türk Çocuk Edebiyatı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

POLAT, Esmâ (2011), **Eşref Edip Fergan'ın Hayatı, Eserleri ve Edebî Kişiliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAKUP, Hanife (2000), **Üsküplü Divan Şairleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YÜSKÜP, Dilek (2007), **Sakarya'da Yaşayan Makedonya Göçmenlerinde Gelenek ve İnançların İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

8.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

8.2.1. Dil Bilgisi

KAYADİBİ, Nuray (2016), **Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

8.2.2. Metin

ÇELEBİ, Turan (2014), **Makedonya Türk Çocuk Edebiyatında Sevinç Dergisi ve Bu Dergideki Şiirler Üzerine Tematik Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

PARS, Melahat (2000), **Makedon ve Sırp Romanlarında Türkler ve Türk İzleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

8.2.3. Diğer

KARAKUŞ, Ertuğrul (2013), **Sesler Dergisi Üzerinde Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

8.3. Kitaplar

8.3.1. Dil Bilgisi

HASAN, Hamdi (1997), **Makedonya ve Kosova Türklerinde Kullanılan Atasözleri ve Deyimler**, TDK Yay., Ankara.

8.3.2. Metin

ENGÜLLÜ, Suat (1996), **Çağdaş Makedonya Şiiri**, Çatalca Belediyesi, İstanbul.

HAFIZ, Nimetullah (1989), **Makedonya Türk Halk Edebiyatı Metinleri**, Anadolu Sanat Yayınları, İstanbul.

HASAN, Hamdi (2005), **Makedonya Türklerinde Söylenen Bilmeceler ve Tekerlemeler**, Atatürk Kültür Merkezi, Ankara.

HASAN, Hamdi (2007), **Makedonya Türklerinde Söylenen Maniler**, Atatürk Kültür Merkezi, Ankara.

HASAN, Hamdi (2008), **Makedonya Türklerince Söylenen Türküler**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

ÜLKER, Çiğdem (1998), **Makedonya Türk Öyküsünde Kimlik Sorunu**, Kültür Bakanlığı, Ankara.

ZEKERİYA, Necati (1978), **Çağdaş Makedonya Şiiri**, Koza Yayınları, İstanbul.

8.3.3. Diğer

AYDEMİR, Yaşar; HAYBER, Abdulkadir (2007), **Makedonya Kütüphaneleri Türkçe Yazma Eserler Katalogu**, TİKA Yay., Ankara.

BÂKİLER, Y. B. (2012), **Üsküp'ten Kosova'ya**, Yakın Plan Yayınları, İstanbul.

ENGÜLLÜ, Suat; İSEN, Mustafa (hızl.) (1997), **Makedonya Türk Edebiyatı ve Yugoslavya (Kosova) Türk Edebiyatı**, Başlangıçtan Günümüze Türk Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi, Cilt 7, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

HAYBER, Abdulkadir (2001), **Makedonya ve Kosova Türklerinin Edebiyatı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

KALAFAT, Yaşar Kaya (1994), **Makedonya Türkleri (Türkmenler, Torbesler/ Türkbas, Cenkeriler ve Yörükler) Arasında Yasayan Halk İnançları**, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Antalya.

ÖZCAN, Recep (2015), **Başka Bir Tepeden Üsküp-Makedonya Türklerinin Edebiyatı Üzerine İncelemeler**, Kurgan Edebiyat, Ankara.

8.4. Makaleler

8.4.1. Dil Bilgisi

AHMED, Oktay (2012), *Makedonya Türk Ağzlarında İki Sesin Durumu Üzerine: “ö” Ünlüsü ve “h” Ünsüzü*, **TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı 1/2, s. 15-26

AKALIN, H. Şükrü (2002), *Makedonya'da Eğitim Dili Olarak Türkçe*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 13, s. 7-14.

BOZ, Erdoğan (2003), *Makedonya ve Kosova Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Ünlü Olayları*, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 5, Sayı 1, s. 1-12.

CANHASİ, Suzan D. (2012), *Kosova ve Makedonya Türk Ağzlarında İsim Çekim Ekleri*, **Celal Bayar Üni. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi**, Cilt 10, Sayı 1, s.72-81.

ECKMANN, J. (1962), *Kumanova Türk Ağzı*, **Németh Armağanı**, Ankara, s. 111-144.

AKALIN, Ş. H. (2002), *Makedonya'da Eğitim Dili Olarak Türkçe*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 13, s. 7-13.

ECKMANN, Janos (1960), *Dinler (Makedonya) Türk Ağzı*, **TDAY-B**, s. 189-204.

ECKMANN, Janos (1962), *Kumanova (Makedonya) Türk Ağzı*, **Nemeth Armağanı**, Türk Tarih Kurumu, Ankara, s. 111-144.

FRIEDMAN, Victor (2002), *Makedonya ve Civar Bölgelerde Balkan Türkçesi*, **Türkler**, s. 455-463.

FRIEDMAN, Victor A. (2002), *Makedonya ve Civar Bölgelerde Balkan Türkçesi*, **Türkler Ansiklopedisi**, Cilt 20, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, s. 455-463.

FRIEDMAN, Victor A.; (çev. TURNA, Babür) (2002), *Makedonya ve Civar Bölgelerde Balkan Türkçesi*, **Türkler**, 20. Cilt, s. 455-463., Yeni Türkiye Yay., Ankara,

GÜNŞEN, Ahmet (2009), *Dil Etkileşimi Açısından Makedonya ve Kosova Türk Ağzıları*, **Turkish Studies**, Sayı 4/8, s. 225-254.

IDRIZI, Xhemaludin (2013), *Üsküp' ün Karşuyaka Bölgesinin Köylerindeki Mikro Yer Adlarında Türk Dilinin Etkisi*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 2, s. 73-90.

KARASU, Abidin; YELTEN, Muhammet (2012), *Makedon Dilindeki Türkçe Kelimeler*, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, Cilt 36, Sayı 36, s. 201-247.

KOCA, Selçuk Kürşad; RUŞİD, Feyhan (2017), *Makedonya Türk Atasözleri ve Makedon Atasözleri Arasındaki Ortaklıklar*, **Türük Uluslararası Dil Edebiyat Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı 9, s. 293-308.

ÖZDEMİR, S.; RUŞİD, F.; ÇEVİK, A. İ.; YERLİKAYA, E.; ALİ, M. (2016), *Makedonya'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar**, Cilt 2, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, s. 211-258.

YARDIMCI, Mehmet (1998), *Makedonya ve Diğer Yurtlarında Söylenen Ortak Atasözleri*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 6, s. 739-752.

YELTEN, Muhammet; KARASU, Adibin (2008), *Makedon Dilindeki Türkçe Kelimeler*, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, Cilt 36, Sayı 36, s. 201-247.

8.4.2. Metin

ALP, İlker (1988), *Ohri Türklerinde Martufal Adetleri ve Martufal Manileri*, **TFA**, Ankara, s. 1-27.

AYDEMİR, Yaşar (2017), *Makedonyalı Said ve Masum İmam Mersiyeleri*, **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, Sayı 82, s. 153-161.

MELAHAT, Pars (2004), *Makedon ve Sırp Romanlarında Türk İzleri ve Türkler*, **T.C.Kültür Bakanlığı**, Ankara, s.20.

NURESKİ, Djuneis (2015), *Birinci Dünya Savaşı'nın Yüzüncü Yılında Çağdaş Makedonya Türk Şair ve Yazarlarının Eserlerinde Barış, Kardeşlik ve Dostluk*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 4, Sayı 1, s. 109-137.

PARLATIR, İsmail (1996), *Makedonya ve Yugoslavya' da Çağdaş Türk Şiiri*, **Türk Dili**, Sayı 531, Türk Şiiri Özel Sayısı V, s. 579-586.

UĞURLU, Serdar (2014), *Makedonya'nın Boynu Bükük Kitabeleri*, İzzetli Genç Kalemler Dergisi,

8.4.3. Sözlük

ARUÇ, N. (2010), *Olivera Yaşar-Nasteva'nın Makedonca-Türkçe Sözlük Denemesi*, **Hikmet İlimi Araştırmalar Dergisi-Journal of Scientific Research**, Sayı 16, s. 18-22.

MEHMETOĞLU, Filiz (2016), *Türkçe – Makedonca, Makedonca – Türkçe Sözlükleri ile İlgili Analitik Bir Değerlendirme*, **TDAY-B**, Sayı 64, s. 223-243.

8.4.4. Diğer

ALYILMAZ, Cengiz (2016), *Kosova ve Makedonya’ daki Osmanlı Dönemi Mezar Taşlarının Bugünkü Durumu*, **TEKE**, Volume 5/1, s. 56-93.

AYDEMİR, Yaşar (2013), *Makedonyalı Saîd ve Şiirleri*, **Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, Sayı 10, s. 205-228.

AYDEMİR, Yaşar; HAYBER, Abdulkadir (2007), *Makedonya Ohri Arşivi Türkçe Yazmalar Katalogu*, **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi**, Sayı 41, s. 341-386.

CEYHAN, Adem (2013), *Üsküplü Mutasavvıf Şair Sâdeddin Sırrî Hayatı Bazı Yazı ve Şiirleri*, **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 11, Sayı 1, s. 427-445.

ÇAYIRLI, Necati (2002), *Makedonya Türkleri*, **Türkler**, s. 444-454.

DEMİR, Necati; KAYADİBİ, Nuray (2012), *Makedonya’ dan Uzanan Türkçe Bir Köprü: “Köprü Dergisi”*, **ZFWT**, Volume 4, No 3, s. 7-25.

HACISALİHOĞLU, M. (2003), *Makedonya*, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Ankara.

İSEN, Mustafa (1990), *Kültür Tarihimizde Üsküp ve Üsküplü Divan Şairleri*, **Türk Yurdu**, Sayı 32, Nisan.

İSEN, Mustafa (2002), *Makedonya ve Kosova Türkleri Edebiyatı*, **Türkler**, s. 464- 469.

KAYA, Fahri (2010), *Makedonya’da Türkçe Yayın Hayatı*, **Fahri Kaya Hayatı-Sanatı-Eserleri**, Berikan Yay., Ankara, s. 332-366.

KAYADİBİ, Nuray (), *Makedonya’ da Türkçe Öğretmeni Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme*, **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, Volume 5/1, s. 15-25.

KAYADİBİ, Nuray; DEMİR, Necati (2018), *Makedonya’da İlköğretim 7. Sınıfta Öğrenim Gören Türk Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Sayı 6/1, s. 220-237.

KOCA, Selçuk Kürşad (2018), *Makedonya’ da Yaşayan Türk Makedon Arnavut Boşnak Topluluklarının Geçiş Dönemlerinde Görülen Ortak Kültür Unsurları*, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi**,

AKSU, Cemal (2013), *Makedonya’nın Mütevazı Şehri Üsküp*, **İlk Tohum, Balkan Özel Sayısı**, s. 8-9.

KOCA, Selçuk Kürşad (2016), *Makedonya Üsküp Svetova Köyü Türk Halk Kültürü Unsurları*, **TEKE**, Sayı 7/2, s. 1085-1103.

KOCA, Selçuk Kürşad (2018), *Makedonya’da Yaşayan Türk-Makedon-Arnavut-Boşnak Topluluklarının Geçiş Dönemlerinde Görülen Ortak Kültür Unsurları*, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı 7/2, s. 1085-1103.

MAROLOV, Dejan (2013), *İsim Sorunu Çerçevesinde Makedonya ve Yunanistan Arasındaki İlişkiler*, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, s. 23-34.

ÖZCAN, Recai (2009), *Makedonya’ da Çocuk Edebiyatı’nın Kaynaklarına Bir Bakış*, **Hikmet İlmî Araştırma Dergisi**, Sayı 14, Kasım, s. 80-92.

UĞURLU, Serdar (2015), *Makedonya Valondova Hidrellez Âdetlerinden Yeşillenme Kısım Kapama ve Martufal Çekme Âdetleri*, **Türük**, Volume 1/5, s. 37-66.

8.5. Bildiriler**8.5.1. Dil Bilgisi**

AGO, Arif (1982), *Makedoncada Kullanılan Türkçe Adlar ve Ekler*, **IV. Milletlerarası Türk Kongresi**.

AHMED, Oktay (2007), *Makedonya'nın Ohri-Prespa Yöresinde Konuşulan Türk Ağzlarında Eklerin Varyantları*, **I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı**, (9-15 Nisan 2006), Çeşme-İzmir, Bildiriler, Ankara, 2007, s. 31-42

EREN, İsmail (1968), *Güney İslav (Sırp-Hırvat, Bulgar, Makedon) Dillerinde Kullanılan Türkçe Ekler*, **XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler**, Ankara.

HASAN, Hamdi (1996), *Kocacık (Makedonya) Ağzının Ses Özellikleri*, **2. UTDK 1992**, Ankara, s. 283-297.

KARASU, Abidin (2017), *Makedoncadaki Türkçe Füllerin Yapıları ve Kullanış Şekilleri*, **8. Uluslararası Türk Dili Kurultayı**, (22-26 Mayıs), Ankara.

KARASU, Abidin (2012), *Makedon Dilindeki Türkçe Öykünmeler(Calque) ve Örnekleri*, **Balkan Harbi'nin 100. Yılı Hatırasına Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu-III**, (10-12 Mayıs), Manisa, s. 88-104.

8.5.2. Metin

BEKKİ, Salahattin (2011), *Makedonya ve Anadolu' da Söylenen Bazı Türkülerin Benzerlikleri Üzerine*, **Kültürümüzde Türkü Sempozyumu** (21-25 Ekim), Sivas, s. 257-284.

CEYHAN, Âdem, (2010), *Üsküplü Mutasavvıf- Şair Sâdeddin Sırrî Hayatı, Bazı Manzum ve Mensur Eserleri*, **Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu II**, Bildiriler, Manisa, Cilt I, s. 186-213.

KARASU, Abidin (2012), *Makedon Dilindeki Türkçe Öykünmeler Calque ve Örnekleri*, **Balkan Harbi'nin 100. Yılı Hatırasına Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu-III**, Manisa.

ÖZCAN, Recai (2015), *Üsküp'te Harputlu Bir Şair Muallim Sadi' nin Yıldız Gazetesindeki Şiirleri ve Yazıları Üzerine Bir İnceleme*, **Uluslararası Harput'a Değer Katan Şahsiyetler Sempozyumu**, (14-16 Mayıs), Elazığ.

MAHMUTİ, Sabahat (1976), *Ohri Türkleri Arasındaki Görenekler ve Dolayısıyla Okunan Maniler*, **I. UTFKB**, Ankara, s. 167-176.

TURAN, Selami; ÇETİN, Kamile (2010), *Üsküplü İshak Çelebi' nin Dilinden Şiir ve Şairlik, Celal Bayar Üniversitesi Manisa Yöresi Türk Tarih ve Kültürünü Araştırma ve Uygulama Merkezi Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu-II*, (13-15 Mayıs), Manisa.

TÜRKAN, Kadriye (2017), *Makedonya Türk Masallarında Kimliği Gizleme Motifi Üzerine Bir Değerlendirme*, **22. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu/Üsküp**, Ankara.

8.5.3. Sözlük

HASAN, Hamdi (2004), *Bugünkü Makedonca Sözlükte Türkçe ve Türkçeleşmiş Kelimeler*, **V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I**, (20-26 Eylül), Ankara.

KARASU, Abidin (2011), *Makedonca Arnavutça Türkçe Üç Dilli Sözlükte Rumeli Ağzı Hususiyetleri*, **4. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, Edirne.

8.5.4. Diğer

ABBAS, Z. B. (1999), *Makedonya'da Türklerin Eğitimi (1912-1996)*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, (20-24 Haziran 1998), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

ARSLAN, Sevin (2008), *Makedonyadaki Türkoloji Çalışmaları*, **I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı**, Fethiye.

ARSLAN, Sevin (2009), *Makedonya'da Türkçe Eğitimi*, **II Uluslararası Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, Sakarya Üniversitesi ve Türk Dil Kurumu, (22-25 Ekim), Sakarya.

ARSLAN, Sevin (2012), *Makedoncadan Türkçeye Tercüme Edilen Ders Kitaplarında Rastlanılan Hatalar*, **Vefatının 30. Yılında Prof. Dr. Faruk Kadri Timurtaş Hatırasına Uluslararası Yaşayan Türkçe Bilgi Şöleni**, İstanbul, (30 Mayıs - 1 Haziran).

ARSLAN, Sevin (2012), *Makedonya'da Yayınlanan Tarih Kitaplarında Türkler*, Süleyman Demirel Üniversitesi'nin Ev Sahipliğinde, **1912-13 Balkan Savaşları'nın Yüzüncü Yılında Balkanlar'da Dostluk ve İşbirliği Sempozyumu**, (5-7 Ekim), Isparta.

EROL, Şerife Seher (2010), *Makedonya Türklerinde Olağanüstü İnançlar ve Buna Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Uygulamalar*, **II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi**, (19-25 Nisan), İzmir.

KAYA, Fahri.; (Hzl. ÖCALAN, Hasan Basri) (2002), *Makedonya'daki Türk Varlığı*, **Balkanlar'daki Türk Kültürü'nün Dünü Bugünü Yarını**, Bursa .

KAYADİBİ, Nuray (2017), *Makedonya' da Türkçe Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*, **IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, Malatya.

KOCA, Selçuk Kürşad (2017), *Makedonya' da Köroğlu Anlatımlarıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Dünü Bugünü Yarını*, **Türk Dünyasına Köroğlu Çalışmalarının Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Çalıştayı**, (15-17 Eylül), İstanbul.

TÜRKAN, Kadriye (2012), *Makedonya' da Matura ve Ritüelleri*, **Uluslararası Balkan Sempozyumu**, Isparta.

9. ROMANYA

9.1. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

9.1.1. Dil Bilgisi

ÇELİK, Erhan (2014), **Romanya'da Okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı Tarafından Basılan İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Yazım, Noktalama Yanlışlıkları ve Anlatım Bozuklukları Bakımından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

MURTAZAYEVA, Nazmiye (2010), **Kırım Türkçesi Romanya Köstence Ağzı Ses Bilgisi, Metin, Sözlük**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

STEFAN, Cristina Anamaria (2013), **Romanya'da Türkçe Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

USTABULUT, Mete Yusuf (2014), **İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları Ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem Ve Teknikler: Romanya Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

9.1.2. Metin

MUSTAFA, Ghiulgean (2013), **19. ve 20. Yüzyıl Romen Romanında Türk İmgesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

9.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

9.2.1. Dil Bilgisi

MENABİT, Ciden Sena (2006), **Yazılı ve Sözlü Kaynaklara Dayalı Romanya Türklerinin Dili ve Söz Varlığı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MOLALİ, Neriman (2005), **Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

9.3. Kitaplar

9.3.1. Metin

ÖZER, Adnan; KÜÇÜKGEDİK, Kemal (2009), **Çağdaş Romanya Şiiri**, Özgür Yayınevi, İstanbul.

ÜNAL, Leila (2011), **En Güzel Romanya Masalları**, Nesin Yayınları, İstanbul.

9.3.2. Diğer

BAYRAV, Süheyla (1967), **Romen Dillerinin Doğuşu ve Gelişimi**, İstanbul.

NURLU, Muammer (2002), **Romencede Türk İzleri**, Kültür Edebiyat Kitabevi.

9.4. Makaleler

9.4.1. Dil Bilgisi

ALTINKURT, Orhan (1967), *Türkçenin Romen Dilleri Üzerindeki Tesirleri*, **Türk Kültürü**, Ekim.

ARSEVEN, Veysel (1954), *Türkçenin Romenler Üzerindeki Etkileri*, **Türk Folklor Araştırmaları**, Sayı 3, s. 997-999.

EKER, Süer (2006), *Ekstra Küçük Bir Dil Olarak Romanya ‘Tatar Türkçesi’*, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı 2, s. 85-100.

JABLE, Ergin (2016), *Dobruca Türk Ağzında Ses Olayları*, **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 57, s. 1545-1565.

ÖZTÜRK, Jale (2017), *Dobruca- Köstence Ağız Zarf-Fülleri ve Anadolu Ağızları Zarf-Fülleri Üzerine Değerlendirmeler*, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Sayı 5/4, s. 758-773.

TAMER, Mefkure (1966), *Türkçenin Romenceye Tesiri*, **Türk Kültürü**, Ocak.

UYĞUR, Sinan (2008), *Dobruca’daki Türkçe Yer Adlarının Anlam ve Yapılarına Göre Tasnifi*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 18, Yaz, s.127-141.

9.4.2. Metin

BLASKOVICS, I. (1962), *Dobruca Tatarlarının Halk Türküleri*, **Nemeth Armağanı**, Ankara, s. 59-70.

DOĞAN, Abide (2000), *Romen Sırp ve Türk Romanında Hurrem Sultan*, **Türkbilgi**, s. 60-72.

DURBİLMEZ, Bayram (2011), *Romanya Sözlü Türk Edebiyatı Ürünlerinde Mitolojik Sayılar*, **Folklor/Edebiyat**, Sayı 64, s. 245-257.

DURGUT, Hüseyin (2005), *Romanyalı Türk Şair Mehmet Niyazi’ nin Sağış Adlı Şiir Kitabının Söz Varlığı Üzerine Yorumlar*, **Karadeniz Araştırmaları**, Sayı 6, s. 108-119.

DURGUT, Hüseyin (2005), *Romanyalı Türk Şair Mehmet Niyazi’ nin Sağış Adlı Şiir Kitabının Söz Varlığı Üzerine Yorumlar*, **Karadeniz Araştırmaları**, Cilt 2, Sayı 6, s. 108-119.

ZUGRĂVEAN, D. (2006), *Romen Edebiyatı’ndan İki Hikaye: Turklerle Ortak Yaşam*, **Kebikeç**, Sayı 21, s. 243-255.

9.4.3. Diğer

ARSEVEN, Veysel (1954), *Türkçenin Romenler Üzerindeki Etkileri*, **Türk Folklor Araştırmaları**, Sayı 3, s. 997-999.

HORATA, Osman (1996), *Romanya'daki Türkoloji Çalışmaları*, **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, Sayı 2, s. 338-398.

HORATA, Osman (1998), *Romanya Türkleri Edebiyatı*, **Türk Dünyası El Kitabı**, Dördüncü Cilt: Edebiyat (Türkiye Dışı Türk Edebiyatları), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay., Ankara, s. 65-96.

İSMAYİLOVA, J. (2010), *Romanya' da Türk Halkları Edebiyatı*, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 3/5.

KARA, Kürşad; USTABULUT, Mete Yusuf (2016), *Romanya' da Türk Dili Tarihi ve Dobrucadaki (Köstence) Türkoloji Eğitimi*, **Aydın Tömer Dil Dergisi**, Sayı 2, s. 1-16.

ÖNAL, Mehmet Naci (1994), *Romanya Türklerine Bakış*, **Türk Dünyası Araştırmaları**, Sayı 93, Aralık, s. 177-190.

ÖNAL, Mehmet Naci (1997), *Romanya Türklerinin Günümüz Edebiyatı*, **Türk Dünyası Dil Edebiyat Dergisi**, Sayı 4, s. 15-39.

ÖNAL, Mehmet Naci (2015), *Romanya'da Türk Halk Kültürü (Derlemeler ve Değerlendirmeler)*, **Dört Kitada Folklorun İzinde, Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU Armağanı**, Hâkim Yayıncılık, Ankara, s. 233-248.

USTABULUT, Mete Yusuf; KARA, Kürşad (2016), *Romanya'da Türk Dili Tarihi ve Dobruca' da (Köstence) Türkoloji Eğitimi*, **Aydın TÖMER Dergisi**, Sayı 2, s. 1-16.

9.5. Bildiriler

9.5.1. Dil Bilgisi

BAUBEK, A. (1979), *Başpınar Köyünde (Romanya-Dobruca) Konuşulan Türk Ağzının Fonolojik Sistemi*, **I. MATK**, (15-20 Ekim), İstanbul, s. 403-414.

BAUBEK, A. (1982), *Dobruca' nın Başpınar Köyü Ağzında Şimdiki Zaman*, **IV. MATK**, (20-25 Eylül), İstanbul.

CHRİSTIAN, F.; LONECSCU, F. (1982), *Romen Yer Adları ve Türk Tesiri*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, İstanbul.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2016), *Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağzlarında Dil Uyumsuzluğu*, **ASOS**, (13-15 Ekim), Elazığ.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2017), *Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağzları Karakteristik Özellikleri ve Ağız Grupları*, **I. Uluslararası İpek Yolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu**, (21-23 Eylül), Nevşehir.

DEMİREL DÖNMEZ, Özlem (2017), *Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağzları*, **I. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu**, (21-23 Eylül), Nevşehir.

GUBOĞLU, Mihail (1968), *Romanya Türkolojisi ve Romen Dilinde Türk Sözcükleri Hakkında Bazı Araştırmalar*, **XI. Türk Dil Kurultayı**, Ankara, s. 265-272.

MAHMUT, Enver (1983), *Romen Dilinde Romen-Türk Melez Deyimler*, **V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, s. 125-144.

PENİŞOARA, Ion (1983), *Dobruca Yer Adlarında İstiareli Kullanılan Türk Terimleri*, **V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, İstanbul, s. 185-188.

SUCIA, Emil (1982), *Osmanlı Türkçesi Menşeli Aktüel Romen Kelime Hazinesi*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**.

TOMICI, Mile (1982), *Sırp Hırvat Dilinden Romen Diline Giren Türkçe Unsurlar*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, İstanbul.

ÜLKÜSAL, Müstecib (1982), *Orta Asya' da Sürgünde ve Romanya Dobruçasında Yaşayan Kırm Türk Tatarlarının Konuştukları Lehçe, Şive ve Ağız Çeşitleri*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, İstanbul.

ZAJACZKOWSKI, W. (1963), *Dobruca Tatarlarının Dili*, **II. MATK**, (4-9 Ekim), İstanbul.

9.5.2. Metin

DOĞAN, Âbide (1998), *Romen, Sırp ve Türk Romanında Hurrem Sultan*, **IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu**, Onsekiz Mart Üniversitesi, (28- 30 Mayıs), Çanakkale.

MAHMUD, N. (1973), *Dobruca Tatarcasında "Edige Batır" Hikayesinin Bir Varyantı*, **I. MATK**, (15-20 Ekim).

ÖNAL, Mehmet Naci (2010), *Romanya Türklerinin Ninnileri Üzerine Bir Araştırma*, **Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu II**, Manisa, Cilt II, s. 227-242.

PENİŞORA, I. (1986), *Dobruca' daki Türk Ağzlarından Nasreddin Hoca' nın Fıkraları ve Onların Özellikleri*, **III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi**, Ankara, s. 311-316.

9.5.3. Diğer

HORATA, Osman (2001), *Romanya Türklerinin Edebiyatı Üzerine Düşünceler*, **Kıbatek, Öykü Sempozyumu**, H. Ü. Edebiyat Fakültesi, (26 Kasım), Ankara.

ÖNAL, Mehmet Naci (2007), *Türk-Romen İlişkilerinde Hoşgörü, Hoşgörü ve Dostluk*, **Türk Romen İlişkileri Tarihine Kısa Bir Bakış Sempozyumu**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

10. SIRBİSTAN

10.1. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

10.1.1. Dil Bilgisi

ANUSIC, Viktorija (2016), **Türkçede Geniş Zaman Kullanımı ve Sırpçada Veriliş Biçimleri**, Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

2. DESPIC, Miloje (2005), **Bilgi Yapısı Açısından Türkçe ile Sırpçanın Dil Öğretimi Amaçlı Karşılaştırması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

FILIPIC, Katarina (2016), **Boşnakça, Hırvatça ve Sırpçaya Türkçe Vasıtasıyla Geçen Arapça ve Farsça Kelimelerin Ses, Şekil ve Anlam Bakımından İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İVOŞEVIĆ, Senka (2005), **Sırpça ve Türkçe Ses Dizgilerinin Karşılaştırılması- Sırpların Türkçe Sesletiminde Karşılaştıkları Güçler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KAMBERI, Bilinda (2015), **Preşova ve Bilaç Türk Ağzı, İnceleme - Metin - Sözlük**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

10.2. Yayımlanmamış Doktora Tezleri

10.2.1. Dil Bilgisi

İVOŞEVIĆ, Senka (2011), **Bürün, Bilgi Yapısı ve Sözcük Dizilişi Etkileşimi: Türkçe-Sırpça Örneği**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

10.2.2. Metin

PARS, Melahat (2000), **Makedon ve Sırp Romanlarında Türkler ve Türk İzleri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

10.2.3. Diğer

VELJACIĆ, Snježana (1966), **Sırp-Hırvat Diline Girmiş Olan Türk Maddi Kültür Unsurları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

10.3. Makaleler

10.3.1. Dil Bilgisi

TUĞUZ, Zeliha (2016), *Sırpçadaki Türkçe Sözcüklerin Türkçe Öğrenen Sırpça Konuşurlara Katkısı*, **TDAY-B**, Sayı 64, s. 139-146.

YALAP, Hakan (2016), *Türkçeden Sırpçaya Geçen Kelime ve Eklerle Bu Unsurların Sırpçaya Türkçe Öğretimindeki Katkısı*, **TÜBAR-XXXIX**, s. 239-259.

10.3.2. Metin

DOĞAN, A. (2000), *Romen, Sırp ve Türk Romanında Hürrem Sultan*, **Türkbilgi**, Nisan, s. 60-72.

KARASU, Abidin (2017), *18. yy.da Macaristan' da İstinsah Edilen Sırpça Dini Eserdeki Türkçe Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme*, **TURAN-SAM(TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi)**, Volume 9/36, s. 615-624.

MELAHAT, Pars (2004), *Makedon ve Sırp Romanlarında Türk İzleri ve Türkler*, **T.C.Kültür Bakanlığı**, Ankara, s.20.

10.3.3. Sözlük

ÖZEK, Fatih; DİNDİC, Maria (2017), *Yeni Türkçe Sırpça Sözlükteki Ağız Sözcükleri Üzerine*, **The Journal of Academic Social Science**, Sayı 63, s. 77-83.

10.4. Bildiriler

10.4.1. Dil Bilgisi

EREN, İsmail (1968), *Güney İslav (Sırp-Hırvat, Bulgar, Makedon) Dillerinde Kullanılan Türkçe Ekler*, **XI. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler**, Ankara.

TOMICI, Mile (1982), *Sırp Hırvat Dilinden Romen Diline Giren Türkçe Unsurlar*, **IV. Milletlerarası Türkoloji Kongresi**, İstanbul.

10.4.2. Sözlük

ÖZEK, Fatih; DİNDİC, Maria (2017), *Yeni Sırpça Türkçe Sözlükteki Ağız Sözcükleri Üzerine*, **IX Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu**, Malatya.

11. SLOVENYA

11.1. Bildiriler

11.1.1. Diğer

KOÇAK, Ahmet (2016), *Avrupa ile Osmanlı Arasında Çok Kültürlülük Bağlamında Slovenya da Türk Dili Öğretimi*, **Kültürlerarası Eğitim ve Eğitimde Çokkültürlülük Deneyimleri**, (15-17 Temmuz), İstanbul.

12. TRAKYA

12.1. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

12.1.1. Dil Bilgisi

BENLİ, Derya Yeşim (2012), **Gümülcine Bulatköyü Örneğinde Batı Trakya Ağızı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

HACI HALİL, Ayşe (1996), **Batı Trakya'da Konuşulan Türkçenin İncelenmesi ve Standart Türkçe İle Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KALAY, Emin (1990), **Edirne İli Havsa İlçesi ve Köyleri Ağızları (İnceleme-Metin)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ŞANLI, Cevdet (1990), **Kırklareli İli Merkez İlçe ve Köyleri Ağızları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

12.1.2. Metin

İNAN, Murat Umut (2006), **Edirneli Güfti Ali ve Şah u Derviş Mesnevisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

12.1.3. Diğer

ALTUN, Ezel (2004), **Gözsüz ve Gönence Köylerinin Halkbilimsel Açından Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AYKENT, Canan (2002), **Asma Davulun Trakya Bölgesine Özgü Ritmik Yapısı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DERNTIMAN, Mehmet (2017), **Batı Trakya'da Çift Dille Yapılan Eğitimdeki Farklılıklar**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

DÜZGÜN, Hakan (2008), **Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri Mehmed Niyazi'nin Romanları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KUMRU, Hakan (2012), **Edirne Çevresi Halk Ezgilerinin Makam, Ritm ve Tip İncelemesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KURT, Yakup (2005), **Batı Trakya Çağdaş Türk Edebiyatı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

MECHMET, Chousein (2016), **Batı Trakya'da Yayımlanan Çocuk Dergileri Üzerine Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

MOUMIN, Moumin (2009), **Batı Trakya Türk Folkloru Üzerine Bir Araştırma (Doğum - Evlenme - Ölüm Adetleri)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

OSMAN, Ntilek (2016), **Batı Trakya Türklerinin Ana Dili Korunumu, Dil Kullanımı ve Kimlik Algıları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ŞAHİN, Güngör (1997), **Batı Trakya Türkleri'nin Günümüzdeki Eğitim ve Öğretim Sorunları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

TEKİN, Gözde (2014), **Trakya Halkevleri ve Halkevi Dergileri Üzerine Bir İnceleme**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

12.2. Yayımlanmamış Doktora Tezleri

12.2.1. Dil Bilgisi

KELAĞA ACHMET, İmpraim (2005), **Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ŞİMŞEK, Adıye (2018), **İskeçe İli Ağızları (İnceleme-Metinler-Dizin)**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

12.3. Kitaplar

12.3.1. Dil Bilgisi

DOĞAN, İ.; BENLİ, D. Y. (2014), **Bulat Köyü Örneğinde Batı Trakya (Gümülcine) Ağzı**, Gece Kitaplığı, Ankara.

KALAY, Emin (1998), **Edirne İli Ağzıları İnceleme-Metin**, TDK Yayınları, Ankara.

OLCAY, Selahattin (1995), **Doğu Trakya Yerli Ağzı, İnceleme-Derleme-Dizin**, TDK Yay., Ankara.

12.3.2. Metin

DEDE, Abdürrahim (2003), **İnhanlı Destanı-Batı Trakya Türklerinin Direniş Hikayesi**, Trakya'nın Sesi, İstanbul.

DENİZER, Ekmel (2003), **Bir Trakya Masalı**, Donkişot, İstanbul.

SAĞLAM, Feyyaz (1990), **Batı Trakya Yunanistan'da/Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Türk Dünyası Edebiyatı Dizisi, Ankara.

SAĞLAM, Feyyaz (1995), **Batı Trakya'da / Yunanistan'da Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi**, Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği, İzmir Şubesi Yayınları, İzmir.

12.3.3. Sözlük

ÖZDEN, Muharrem; DOĞAN, Levent; BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2018), **Trakya Ağzıları Sözlüğü Cilt I-II**, Trakya Üniversitesi Matbaası, Edirne.

12.3.4. Diğer

ARTUN, Erman (1978), **Tekirdağ Folklor Araştırması**, Tem Yay., İstanbul.

BİLECEN, İbrahim (2017), **Aşrı Memleket Trakya'nın Renkli Dünyası**, İletişim Yayınları.

DEDE, Abdürrahim (1978), **Batı Trakya Türk Folkloru**, Kültür Bakanlığı, Ankara.

SAĞLAM, Feyyaz (), **Batı Trakya ve Kıbrıs Türk Edebiyatı**, Başlangıçtan Günümüze Türk Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi, Cilt 9, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

SAĞLAM, Feyyaz (1990), **Batı Trakya Türkleri Çocuk Edebiyatı**, Batı Trakya Cemiyeti, İstanbul.

SAĞLAM, Feyyaz (2000), **Batı Trakya Türkleri Basın Tarihi Üzerine Bir Araştırma 1924-2000**, Batı Trakya Araştırma Merkezi Yayınları, İzmir.

SAĞLAM, Feyyaz (2001), **Batı Trakya Türkleri Basın Yayın Tarihi**, Batı Trakya Türkleri Araştırma Merkezi Yayınları.

SAĞLAM, Feyyaz (2003), **Batı Trakya Türk Kültürü Araştırmaları**, Batı Trakya Araştırma Merkezi Yayınları.

12.4. Makaleler

12.4.1. Dil Bilgisi

BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2013), *Trakya ve Rumeli Türkçesi Ağzılarında İken Zarf Fülünün İşlevleri*, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı 2/4, s. 69-83.

BAYRAKTAR, Fatma Sibel; SANDALYECİ, Selda (2018), *Trakya Ağzıları Ses Bilgisi*, **Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, s. 215-279.

BÜLENT, Hünerli (2010), *Doğu Trakya Ağzılarında Arkaik Olarak Kullanılan Sınırlama İşlevindeki {(Y)XnCA} Zarf-Fül Eki*, **Turkish Studies**, Volume 5/1, s.495-507.

BÜLENT, Hünerli (2011), *Doğu Trakya Ağzılarında "İleri" Sözcüğünün Eskicil Bir Kullanımı*, **Turkish Studies**, Volume 6/1, s.1248-1257.

DOĞAN, Levent (2008), *Doğu Trakya Ağzılarında Uzun Ünlüler*, **Turkish Studies**, Volume 3/3, s. 731-764.

DOĞAN, Levent (2018), *Trakya Ağzılarında Organ Adları*, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 19, s. 317-335.

DURBİLMEZ, Bayram (2011), *Batı Trakya Türk Halk Kültüründe Mitolojik Sayılar*, **ZfWT**, Volume 3/1, s. 77-93.

GÜNŞEN, Ahmet (2004), *Edirne ve Yöresi Ağzlarında Aile ve Topluluk İsimleri Yapan Ekler Üzerine*, **Türk Dili**, Sayı 626, s. 150-162.

MANSUROĞLU, Mecdut (1960), *Edirne Ağzında Yapı, Anlam, Deyim ve Söz Dizimi Özellikleri*, **TDAY-B**, s. 181-187.

OSMAN, Nuri (1933), *Trakya' dan Derlenmiş Sözler*, **Orkun**, Sayı 2, s. 46.

ÖZDEN, Muharrem; DOĞAN, Levent (2017), *Doğu Trakya Ağzlarında Kullanılan İkiemeler*, **İdil Sanat ve Dil Dergisi**, Cilt 6, Sayı 32, s. 1173-1206.

ÖZDEN, Muharrem; DOĞAN, Levent (2017), *Doğu Trakya Ağzlarında Kullanılan Deyimler Hakkında Genel Bir Sınıflandırma Çalışması*, **PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt 3, Sayı 3, s. 27-54.

ÖZDEN, Muharrem; DOĞAN, Levent (2017), *Yunanistan (Batı Trakya) Türk Ağzlarında Kullanılan Deyimler*, **ZfWT**, Volume 9/2, s.71-93.

SANDALYECİ, Selda (2018), *Trakya Ağzları Ses Bilgisi*, **Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRK LAD)**, Cilt 2, Sayı 1, s. 215-279.

ŞANLI, Cevdet (1996), *Kırklareli Ağzlarında Ses Olayları*, **TDAY-B**, Ankara, s. 117-122.

12.4.2. Metin

SOYYANMAZ, İ. Hakkı (1971), *Edirne Bölgesi Eski Kına Gecesi Türküleri*, **TFA XIII**, s. 6135-6137.

DOĞAN, Levent; OSMAN, Ntilek (2017), *Batı Trakya Türkülerinin Sınıflandırılması ve Kültür Unsurları*, **Balkan Eğitim Araştırmaları, Trakya Üniversitesi Yayınları**, Edirne, s.122-133.

12.4.3. Sözlük

KALAY, Emin (1997), *Edirne İli Ağzlarından Derleme Sözlüğü' ne Katkılar*, **Türk Dili**, Sayı 547, s. 25-35.

12.4.4. Diğer

DEMİR, Nurettin (1996), *Batı Trakya' da Türkçenin Durumu*, **Bir**, Sayı 6, s. 95-110.

ŞAHİN, Abdullah; YAĞMUR, ŞAHİN Esin; AYDIN, SALI, Kalın Mesout; EMRE, Kübra; YILDIRIM, Numan (2017), *Batı Trakyalı Türk Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirme Çalışması*, **Journal of Awareness**, Volume 2, s. 291-300.

SAKARYA MADEN, Sevinç (2008), *Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Balkan Dilleri Hazırlık Sınıflarında Kalite Güvencesi Sorunlar-Çözüm Önerileri*, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 1, s. 47-68.

YALINKILIÇ, Kadir; YAĞMUR, Kutlay (2014), *Batı Trakya Türklerinin Anadillerine ve Kültürlerine Karşı Tutumları*, **bilig**, Sayı 20, s. 283-308.

DOĞAN, Levent (2004), *Trakya Bölgesi ile Bulgaristan ve Gagavuz Türklerinde Doğumla İlgili Gelenek ve İnanışlar*, **Türk Kültürü**, Sayı 489-490, s. 465-477.

KARAÖRS, Metin (2011), *Batı Trakya Türkleri*, **I. TDAV Tarih Dergisi**, Sayı 300, s. 40-41.

12.5. Bildiriler

12.5.1. Dil Bilgisi

DOĞAN, Levent; ÖZDEN, Muharrem (2018), *Doğu Trakya Ağzlarında Kullanılan Argo Yapılar Üzerinde Bir Sınıflandırma Çalışması*, **3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi**, (09-12 Eylül), Nevşehir.

BAYRAKTAR, Fatma Sibel (2011), *Trakya ve Rumeli Türkçesinde İken Zarf Fülünin İşlevleri*, **4.Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı**, (27-29 Ekim), Edirne.

12.5.2. Diğer

ACAR, Barış Berhem (2018), *Batı Trakya Türklerinin Müstakil İlk Çocuk Dergisi: Aliş*, **VII. Uluslararası Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Kongresi**, (24-25 Mart).

DEDE, Abdurrahim (1982), *Batı Trakya Türklerinde Eski Türk Dini Samanizm'den Kalıntılar*, **II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, IV. Cilt Gelenek-Görenek ve İnançlar**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 93-108.

DURBİLMEZ, Bayram (2017), *Batı Trakya Türk Halk Kültüründe Mitolojik Unsurlar*, **Balkanlarda Türk Kültürü: Batı Trakya Uluslararası Sempozyumu**, İstanbul.

SAĞLAM, F., (1999), *Batı Trakya'da Türkçe Yayınlar*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, TDK Yayınları, Ankara, s. 357-364.

ŞAHİN, Abdullah; YAĞMUR, ŞAHİN Esin; AYDIN, SALI, Kalın Mesout; EMRE, Kübra; YILDIRIM, Numan (2017), *Uzaktan Türkçe Dersler Alan Batı Trakyalı Türk Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirme Çalışması*, **Uluslararası Rating Academy Kongresi: Bilim, Kültür ve Sanatta Güzeli Arayış**, Çanakkale.

ŞERİF, Ş. (1999), *Batı Trakya Türk Azınlığının Eğitim Sorunları*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, Bildiriler**, TDK Yayınları, Ankara, s. 375-399.

YAĞMUR ŞAHİN, Esin; AYDIN, Gülnur; ŞAHİN, Abdullah; SALI, Kalın Mesout; EMRE, Kübra (2017), *Batı Trakyalı Türk Öğrencilerin Okudukları Kitapları Anlama Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi*, **Uluslararası Rating Academy Kongresi: Bilim, Kültür ve Sanatta Güzeli Arayış**, Çanakkale.

13. YUGOSLAVYA

13.1. Kitaplar

13.1.1. Metin

BATMAK, Osman (1996), **Yugoslavya Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi**, Gerçek Sanat Yayınları, İstanbul.

ÇOSYA, Recep (çev. ÇITAK, Avni) (1978), **Yugoslavya' daki Çağdaş Arnavut Hikayeleri Antolojisi**, Cem Yayınevi, İstanbul.

GERGEFİ, Can (2000), **Yugoslavya (Kosova) Türk Şiiri Antolojisi**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

HAFİZ, Nimetullah (1989), **Yugoslavya' da Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi 3 Cilt (1: Şiirler,/2: Hikaye/3: Roman)**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

İSEN, Mustafa; İSEN, Reyhan (1983), **Yugoslavya Türk Çocuk Şiirlerinden Seçmeler**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

KAYA, Fahri (1992), **Yugoslavya' da Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi**, Cem Yay., İstanbul.

SELİM, Bedri (1978), **Yugoslavya Türk Hikayeleri**, Tan Yayınevi, İstanbul.

ZEKERİYA, N. (1983), **Çağdaş Yugoslavya Türk Şiiri Antolojisi**, Cem Yayınevi, İstanbul.

13.1.2. Diğer

HAFİZ, Nimetullah (1983), **Yugoslavya Türk Şiirinde Atatürk**, Folklor Araştırmaları Kurumu Yayınları, Ankara.

KAYA, İ. Güven (1993), **Yugoslavya'da Türk Halkı Edebiyatı**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.

13.2. Makaleler

13.2.1. Dil Bilgisi

EREN, Hasan (1968), *Yugoslavya Türklerinin Ağız ve Folkloruna Dair Bazı İncelemeler ve Kaynaklar*, **İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**.

İSEN, Mustafa (1984), *Yugoslavya’da Türk Dili ve Sorunları*, **Türk Dili**, Mart.

ÖZÇELİK, Tahir (1988), *Yugoslavya’da Yaşayan Türkçe ve Türk Kültürü*, **TD**, Cilt 1, Sayı 5, Mart, s. 39-41.

ÖZÇELİK, Tahir (1992), *Bindokuzyüzdoksanbir’de Yugoslavya Türkçesi ve Bizim Durumumuz*, **TD**, Cilt 5, Sayı 28, s. 38-40.

ŞEFİKOĞLU, İskender Muzberg (1992), *Yugoslavya’da Bugün Kullanılan Türk, Arnavut ve Sırp Atasözlerinde Bazı Benzerlikler*, **ERC.**, Yıl 15, Sayı 179, s. 28-30.

TEODOSIJEVIĆ, Mirjana (1984), *Yugoslavya Türkleri’nin Basın Dili Üzerine Lengüistik Bir Araştırma*, **TDAY-B**, Ankara, 1984, s. 167-213.

13.2.2. Metin

GÜREL, Nazlı Rana; GÜREL, Zeki (2010), *Yugoslavya Türk Şiiri*, **Fahri Kaya Hayatı-Sanatı-Eserleri**, Berikan Yay., s. 130-134.

13.2.3. Sözlük

HAFIZ, Nimetullah (1973), *Yugoslavya’da Yayınlanan Türkçe Sözlük ve Türkçe Konuşma Kitapları*, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, Sayı XXI, s. 159-174.

13.2.4. Diğer

AYVERDİ, E. H. (1956), *Yugoslavya’da Türk Abideleri ve Vakıfları*, **Vakıflar Dergisi**, Sayı III, s. 151-223.

EREN, İsmail (1968), *Yugoslavya Türklerinin Ağız ve Folkloruna Dair Bazı İnceleme ve Kaynaklar*, **Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, XVI, s. 73-80.

İSEN, Mustafa (1983), *Yugoslavya’da Türk Edebiyatı*, **Kardeş Edebiyatlar**, Sayı 6.

ÖZÇELİK, Tahir (1988), *Yugoslavya’da Yaşayan Türkçe ve Türk Kültürü*, **Türk Dili**, Cilt 1, Sayı 5, s. 39-41.

ÖZÇELİK, Tahir (1992), *Bindokuzyüzdoksanbir’de Yugoslavya Türkçesi ve Bizim Durumumuz*, **Türk Dili**, Cilt 5, Sayı 28, s. 38-40.

ZAİM, Sebahattin (1957), *Yugoslav Muhacirleri Hakkında*, **İFM XIX**, s. 435-448.

13.3. Bildiriler

13.3.1. Dil Bilgisi

TEODOSIJEVIĆ, Mirjana (1985), *Yugoslavya’da Konuşulan Türkçenin Sadeleştirilmesi ve Eşanlımlı Kelimelerin Yanlış Kullanılması*, **V. MATK (Türk Dili)**, (23-28 Eylül), İstanbul, s. 261-265.

HASAN, Hamdi (1992), *Yugoslavya Türk Atasözlerinin Konu, Dil ve Üslup Özellikleri*, **Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri**, Halk Edebiyatı, Ankara, s. 107-112.

13.3.2. Sözlük

DJİNDİJİĆ, Slavoljub (1982), *Yugoslav Türkolojisinde Bir Leksikografik Proje*, **IV. Milletlerarası Türk Kongresi**.

13.3.3. Diğer

LİKA, Salih (1998), *Yugoslavya’da Türkçe Eğitim Hayatı*, **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni**, (20-24 Nisan), Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1999.

14. YUNANİSTAN

14.1. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezleri

14.1.1. Dil Bilgisi

ACHLADİ, Evangelia (1998), **Ödünçleme Süreci ve Dilbilimsel Görünümleri: Türkçe ve Yunanca Ödünçlemeler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AKTAŞ, Gönül (2010), **Gümülcine Türk Ağzındaki Batı Kaynaklı Kelimeler (Tespitler)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TEKULUS, Canan (1996), **Doğu Rodop'ta Konuşulan İki Lehçenin Türkiye Türkçesi ile Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

14.1.2. Metin

AFACAN, Aydın (1999), **Cumhuriyet Dönemi Şiirinde Yunan ve Latin Mitologyası**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇAVDAR, Ayşe (2016), **Emine Işınsu'nun 'Bukağı' Romanında Bir Sufi Ve Nıkos Kazancakis'in 'Allah'ın Garibi' Romanında Bir Aziz: Niyâzî-İ Mısri Ve Assıslı Francıs**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

DAĞ, Ülfet (2012), **Euripides'in Helene ve Selahattin Batu'nun Güzel Helena Eserlerinde Mitik Unsurların Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

DALAKKAYA, Ayşe (2008), **Dido Sotiriyu' nun "Benden Selam Söyle Anadolu'ya" ve Ahmet Yorulmaz'ın "Savaşın Çocukları" Romanlarında Türk-Yunan İmgelerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

DRİTSA, Olga (2017), **Ahmet Ümit'in ve Petros Markaris'in Polisiye Romanlarında Sosyal Hayat**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

DUMAN, Harun (2017), **Karşılaştırmalı Olarak Anadolu - Mezopotamya Destanlarının Yunan Destanlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

EROL, Mustafa (1995), **Cumhuriyet Dönemi Hikaye ve Romanlarında Yunan Mezalimi (1923-1950)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

MESİMERİ, Eleni (2011), **Metropolit Serafim Azim Padişah Monastır Kikko'nun Hekmetlü Validullah İkona Tasfirün, Hayrlı Pınarun Hekmet-Name Tarihi: Giriş, Metin, Dizin, Tıpkıbasım**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

14.1.3. Diğer

ANASTASİOU, Dimitrios (2007), **Türkçe ve Yunancada Uç Noktalı Yapının Dönüşümleri ve Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

CAN, Mustafa (2017), **Asar, Kapıkaya, Kuzalan Mahalleleri Örneğinde Bafra'daki Yunanistan Mübadillerinde Geçiş Dönemi Uygulamaları (Doğum-Sünnet-Evlenme-Ölüm)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

CHAIROULA, Pervin (2011), **Eğitim Denetimi Türkiye - Yunanistan - Bulgaristan Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

DEMİR, Şenol (1997), **Türk Edebiyatında Nev-Yunanilik Akımının Kaynakları 1912-1950**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

HACIPAŞAOĞLU, Noyan (2017), **Ortaöğretimini Yunanistan'da Tamamlamış Türk Azınlık Öğrencilerinin Yunanca Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

İBİLİ, Zafer (2015), **Selanik Aristoteles Üniversitesi'ndeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum Ve Motivasyonlarının Araştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KALIN SALI, Mesout (2018), **Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KARA, Aıse (2014), **Yunan Yükseköğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

MELLİOU, Angeliki (2012), **Edebiyatı ve Çağdaş Yunan Edebiyatı Karşılaştırması: Sevim Burak ve Margarita Karapanou' nun Çalışmalarında Anne Kız İlişkisi ve Anne Figürü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEMET, Amet Molla (2016), **Yunanistanlı Divan Şairleri: Biyografik İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

OKATAN, Barış (2014), **Çağdaş ve Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Gereksinim, Güdülenme ve Tutumlarının Çözümlemesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SEPETCİOĞLU, Tuncay Ercan (2005), **1924 Mübadillerinin Yeni Sosyal Çevreye Uyum Süreçlerinin Halk Bilimsel Yönden İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ŞEN, Cafer (1997), **1897 Osmanlı - Yunan Muharebesi'nin Türk Edebiyatındaki Akisler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAVUZ, Eren (2016), **Halit Ziya'nın Yunan Edebiyatıyla İlgili Ders Notu Üzerine İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

14.2. Yayınlanmamış Doktora Tezleri

14.2.1. Dil Bilgisi

ACHMET, İmpraım Kelağa (2005), **Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ŞİMŞEK, Adiye (2018), **İskeçe İli Ağızları (İnceleme-Metinler-Dizin)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

14.2.2. Metin

DOĞRUYOL, Harun (2016), **1990 Sonrası Türk Romanında Türk-Yunan Mübadelesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

DÜŞGÜN, Umut (2017), **1923 Lozan Mübadelesinin Türk Romanına Yansıması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

ŞİŞMANOĞLU ŞİMŞEK, Şehnaz (2014), **Romanı 'İki Kilise Arasında Binamaz' Kılmak: Karamanlıca Edebi Üretim, Evangelinos Misailidis Ve Bir Yenidenyazım Örneği Olarak Temaşa-İ Dünya ve Cefakâr u Cefakeş**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÜLGEN, Erol (1993), **1897 Türk - Yunan Savaşının Türk Şiirindeki Akisleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

14.2.3. Diğer

BEDLEK, Emine Yeşim (2013), **Edebiyat ve Sürgün: Küçük Asya'nın İmparatorluk Kimlikleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

14.3. Kitaplar

14.3.1. Metin

SAĞLAM, Feyyaz (1990), **Yunanistan'da Çağdaş Türk Edebiyatı Antolojisi**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Türk Dünyası Edebiyatı Dizisi, Ankara.

14.3.2. Sözlük

AKSOY, Azmi (2003), **Yunanca Cep Sözlüğü**, Fono Yayınları.

KELAĞA AHMET, İbrahim (2016), **Yunanca-Türkçe Arkaik Sözler ve Eylemsiler Sözlüğü**, İthaki Yayınları, İstanbul.

14.3.3. Diğer

KELAĞA AHMET, İbrahim (2007), **Türkçe-Yunanca/Yunanca-Türkçe Konuşma Kılavuzu**, Yargı Yayınevi.

SAĞLAM, Feyyaz (1994), **Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri Edebiyatı Üzerine İncelemeler Cilt II**, Batı Trakya Dergisi Yayınları, İzmir.

SAĞLAM, Feyyaz (1996), **Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri Edebiyatı Üzerine İncelemeler**, Avustralya Batı Trakya Türkleri İslâm Derneği Yayınları, İzmir.

SAĞLAM, Feyyaz (1996), **Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri Edebiyatı Üzerine İncelemeler Cilt III**, Avustralya Batı Trakya Türkleri İslâm Derneği Yayınları, İzmir.

SAĞLAM, Feyyaz (1996), **Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri Edebiyatı Üzerine İncelemeler Cilt 4**, Almanya'daki Batı Trakya Türk Federasyonu, İzmir.

14.4. Makaleler

14.4.1. Metin

MUMCU, Hanife Yasemin (2008), **1897 Türk Yunan Savaşının Basında Yer Alan Şiirlere Yansıması**, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**.

14.4.2. Diğer

BIYIKLI, Şaban (2018), **Çeviri: Yunanperest Çılgınlık ve Helenseverlik**, **Dil ve Edebiyat Araştırmaları**, Sayı 17, s. 291-316.

MAROLOV, Dejan (2013), **İsim Sorunu Çerçevesinde Makedonya ve Yunanistan Arasındaki İlişkiler**, **Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, s. 23-34.

SAĞLAM, Feyyaz (1992), **Yunanistan (Batı Trakya) Türkleri Edebiyatında Atatürk**, **Batı Trakya Dergisi Yayınları**, İzmir, Sayı 5.

TUNÇEL, Hayrettin (2016), *Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Alguları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri*, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Nisan, Sayı 20/1, s. 107-128.

14.5. Bildiriler

14.5.1. Diğer

DOĞAN, Levent; Osman, Dilek Adalı (Ntilek Osman) (2017), *Yunanistan'ın Dil Politikası Özelinde Batı Trakya Türkleri ve Pilot Anaokulu Uygulaması*, **I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sempozyumu**, (11-14 Mayıs), Antalya, s.1009-1017.

KELAĞA Ahmet, İ. (2007), *Yunanistan'da Batı Trakya'da Türk Azınlığın Anadili ve Eğitim Dillerinden Biri Olarak Türkçe*, **38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS)**, Dil Bilimi, Dilbilgisi ve Dil Eğitimi Dergisi, Sayı 2, 977-991.

SONUÇ

Balkanlarla ilgili Türkiye' de yapılmış çalışmaların toplamda **913** tane olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların Balkan ülkelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablodan hareketle Balkanlarla ilgili çalışmaların sınıflandırılması iki şekilde yorumlanmıştır:

- Ülkelere göre çalışmaların toplam sayısı
- Çalışmanın niteliğine göre toplam sayı

Tablo 1'de de görüleceği üzere ülkelere göre yapılan sınıflandırmada, Balkanlarla ilgili çalışmaların en çoktan en aza doğru sıralaması şu şekildedir:

- Bulgaristan : 181
- Balkanlarla İlgili Genel Çalışmalar: 154
- Makedonya : 108
- Kosova: 104
- Bosna-Hersek : 92
- Trakya : 69
- Romanya : 51
- Yunanistan : 47
- Arnavutluk : 38
- Yugoslavya : 28
- Macaristan : 20
- Sırbistan : 17
- Hırvatistan : 3
- Slovenya : 1
- Karadağ : -

Balkanlarla ilgili çalışmaların niteliğine göre sınıflandırılmasından elde edilen sayılara bakıldığında en çok "diğer" başlığı altında **389** tane çalışmanın bulunduğu, en az "sözlük" başlığı altında **35** tane çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Balkanlarla ilgili çalışmaların niteliğine göre sınıflandırılmasından elde edilen sayıların dağılımı ise şu şekildedir:

- **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri : (156)**
 - Dil Bilgisi : 52
 - Metin : 31

- Sözlük : 3
- Diğer : 70
- **Yayımlanmamış Doktora Tezleri : (52)**
- Dil Bilgisi : 12
- Metin : 19
- Sözlük : -
- Diğer : 21
- **Kitaplar : (188)**
- Dil Bilgisi : 22
- Metin : 66
- Sözlük : 17
- Diğer : 83
- **Makaleler : (340)**
- Dil Bilgisi : 124
- Metin : 67
- Sözlük : 9
- Diğer : 140
- **Bildiriler : (178)**
- Dil Bilgisi : 66
- Metin : 31
- Sözlük : 6
- Diğer : 75

		Arnavutluk	Balkanlarla İlgili Genel	Bosna-Hersek	Bulgaristan	Hırvatistan	Karadağ	Kosova	Macaristan	Makedonya	Sırbistan	Slovenya	Romanya	Trakya	Yunanistan	Yugoslavya	Toplam
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezleri	Dil Bilgisi	4	7	4	10	1	-	4	-	6	5	-	4	4	3	-	52
	Metin	1	2	7	4	-	-	2	1	4	-	-	1	1	8	-	31
	Sözlük	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
	Diğer	3	5	2	12	-	-	10	3	10	-	-	-	11	14	-	70
Yayımlanmamış Doktora Tezleri	Dil Bilgisi	-	1	-	1	-	-	2	-	1	1	-	2	2	2	-	12
	Metin	-	6	1	2	-	-	2	1	2	1	-	-	-	4	-	19
	Sözlük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Diğer	3	4	1	5	1	-	3	1	1	1	-	-	-	1	-	21
Kitaplar	Dil Bilgisi	3	3	-	9	-	-	2	1	1	-	-	-	3	-	-	22
	Metin	4	10	12	15	-	-	3	-	7	-	-	2	4	1	8	66
	Sözlük	2	1	7	4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	17
	Diğer	6	12	13	21	-	-	7	1	6	-	-	2	8	5	2	83
Makaleler	Dil Bilgisi	5	25	9	21	-	-	14	3	17	2	-	7	15	-	6	124
	Metin	2	13	10	8	1	-	13	1	6	3	-	6	2	1	1	67
	Sözlük	-	2	-	2	-	-	-	-	2	1	-	-	1	-	1	9
	Diğer	2	30	18	26	-	-	15	3	19	-	-	8	7	4	6	140
Bildiriler	Dil Bilgisi	2	8	-	17	-	-	13	1	6	2	-	13	2	-	2	66
	Metin	1	9	2	4	-	-	3	1	7	-	-	4	-	-	-	31
	Sözlük	-	1	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	1	6
	Diğer	-	15	5	20	-	-	9	3	10	-	1	2	7	2	1	75
Toplam (913)		38	154	92	181	3	-	104	20	108	17	1	51	69	47	28	

Tablo 1

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZNELİK

Ziyoda KHALMATOVA

Özet

Mevcut iletişimsel, sosyokültürel ve diğer yetkinliklerin kalitesini önemli ölçüde geliştirmeye duyulan ihtiyaç, öğrenme sürecini iyileştirmek için yeni teknolojiler ve teknikler kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminin görevi yalnızca bilginin öğrenciye aktarılması değil aynı zamanda öğrencinin yavaş yavaş bir dil kullanıcısı haline gelmesi için eğitim düzenlemesidir. Uzmanlık alanındaki dersleri dinlemeyi, bağımsız olarak profesyonel bir yönelim metinlerini okumayı ve anlamayı öğrenmeli, seminer ve tartışmalara katılmayı, özetlerini, dersi ve nihai nitelik çalışmalarını yazıp savunmayı öğrenmelidir. Bu etkinlik türleri için, sözlü anlam ifade aracı, önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, özneliğin ifade yollarını ustalıkla öğrenmek, dil olgunluğunun, öğrencinin yeterliğinin bir göstergesi olabilir.

Çalışmada, öznelik alanında yapılan araştırmalar ve metinlerde öznelik, özneliğin yabancı dil öğretiminde verilen yeri ve öznelikle ilgili öznel kelimeler incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: öznelik, metin, yabancı dil, öznel kelimeler.

Giriş

Dil yetisi, insanın dil deneyimine bağlı olarak göstericiler ve olmazsa olmaz gönderge kavramı, Berveniste'i öznelik kavramı konusunda çalışmaya götürmüştür. Bireyselleştirmenin dilsel süreci, dilbilimcilerin kendine dönüş olarak adlandırdıkları, kendine gönderme yapmaktan başka bir şey değildir. 'Konuşan birey hep aynı gösterici 'ben' ile konuşarak kendisine gönderimde bulunur. Bu da, kendini başkalarına (sen, siz, o, onlar) özne olarak konumlandırma olanağını verir. Böylece her insan, bireyselliği içinde kendini ben olarak ortaya koyar' (Dessons 2006:101).

Çalışmada, öznelik konusuyla ilgili teorik alpyapıları değerlendirerek, özneliğin, yabancı dil öğretiminde kullanılmasının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki soruları cevaplandırmaya çalışmıştır:

Öznelik nedir?

Metinlerde öznelik nasıl uygulanır?

Yabancı dil öğretiminde öznelik hangi düzeyden itibaren uygulanır?

Çalışma, araştırma sürecinde oluşan veri toplama yöntemine göre tarama yöntemi modelinde yazılmıştır. Öznelik çerçevesinde incelenerek, yabancı dil öğretimi üzerinde kaynaklandığı açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada, konu alan çalışmaların neredeyse çok kısmı Rus kaynaklıdır. Bu nedenle tarama yöntemini kullanarak, yurtdışı çalışmalara yaslanmıştır.

1. Öznelik Kavramı

Modern dil biliminin en önemli ve önemli alanlarından biri modalite sorusunun incelenmesidir. Bununla birlikte, bu dil kategorisi kavramının tanımına ilişkin olarak, hala birleşik bir görüş yoktur. Bu nedenle, böyle bir çeşitlilik ve yöntem biçimi tanımları vardır.

Dilin tinsel niteliği, simgesel işleyişi, eklemli düzenlenişi, bir içeriği olması gibi tüm özellikleri, dil yetisinin insandan ayırmaya yönelik bu araç benzetmesine koşuyla yaklaşması için yeterlidir. Kuşkusuz gündelik kullanımda sözün konuşucu ile dinleyici arasında gidiş gelişi, bir değiş tokuş izlenimi uyandırır; böylelikle bir "nesne"ye dönüştürmeye, somutlaştırmaya hazır olduğumuz bir iletişim aracı işlevi üstleniyormuş gibi

görünür. Ancak, bir kez daha bu görev sözüdür. Bu işlev söze verildiğinde, bu işlevi üstlenmesini elverişli kılan nedir sorusu sorulabilir. Sözün "bildirişim" sağlaması ve gerçekleşmesi için, dilin kendisine bu yetkiyi vermesi gerekir. Gerçekten de sözün bu yetkisini dilde aramalıyız. Bize göre, bu dilin, şimdilik yalnızca üstünkörü bir biçimde belirteceğimiz ve çok belirgin olduğundan gözden kaçan bir özelliğinden kaynaklanır.

İnsan dil içinde ve dil aracılığıyla özne olarak ortaya çıkar: çünkü, gerçekte yalnızca dil, varlığın kendi gerçekliği içinde, "Ego" kavramını oluşturur.

Burada sözünü ettiğimiz "öznel" konuşucunun kendini "özne" olarak ortaya koyma yetisidir. Her bireyin kendisi olma duygusuyla değil (bu duygu, açıklanabildiği ölçüde, yalnızca bir yansımadır), bir araya getirdiği yaşanmış deneyimlerin tümünü aşan ve bilincin sürekliliğini sağlayan tinsel bir birim olarak tanımlanabilir. Oysa, ister görüngübilimde olsun, ister ruhbilimde olsun, bu öznel bireyde dilin temel bir özelliğinin ortaya çıkmasıdır. "Ben" diyen "ben"dir. "Kişi" ulamının dilsel niteliğiyle belirlenen "öznel" dayanağını burada buluruz.

Benveniste "ben" ve "siz" ilişkisini şöyle ifade etmiştir: "İnsanın kendi bilincine varması ancak karşıtlıkla olasıdır. *Beni* yalnızca *sen* dediğim biriyle konuşurken kullanırım. Kist ulamını oluşturan bu söyleşim koşuludur; çünkü karşılıklılık özelliği, kendini ben olarak sunan kişinin konuşmasında benim sen olmamı içerir. Burada sonuçları tüm yönleriyle geliştirilmesi gereken bir ilkeyle karşı karşıyayız. Dil, her konuşucunun kendini özne olarak ortaya koyduğundan, söyleminde ben diyerek kendine gönderme yaptığından olanaklıdır. Bundan dolayı, ben, dışımda yer alan ve bir yansıma olan, sen dediğim ve bana sen diyen başka birini gerektirir. Hareket noktamızı oluşturan bildirişim ediminin yalnızca kılışsal bir sonucunu oluşturduğu dilin temel koşulu kişilerin ikiyönlülüğüdür. Bu, dil dışında hiçbir alanda örneği görülmemiş bir karşıtlık türü oluşturur ve eş olmayan bir ikiyönlülüktür. Eşitlik ya da bakışlılık anlamına gelmez: "ben" "sen"e oranla her zaman üstün bir konumdadır; ancak yine de iki terimden hiçbiri diğeri olmadan düşünülemez; bir "iç / dış" karşıtlığı uyarınca birbirlerini bütünlerler ve aynı zamanda da tersinir niteliklidirler. Buna benzer bir durum arayamaya çalışsak ta, bulamayız. İnsanın dil içindeki konumu benzersizdir" (1994:180-181).

Dilbilimci Ece Korkut (2017) ise, öznel nesnellik kavramı ile beraber açıklamıştır. Ona göre, öznel nesnellik tersi olduğuna göre, nesnellik, yani tarafsızlığın hangi durum ve söylemlerde ortaya çıktığı (ya da çıkması gerekliliği) ile ilgili birkaç bilgiyle başlamak daha doğru olur. Nesnellik bir kişi, durum veya olgu karşısında tarafsız bir konumlanmayı gerektirir; böylece herhangi bir öznenin, kimliği ve kişiliğiyle kendini (düşünce, inanç ya da değerlerini) söylemine, yargısına veya eylemine katmadığı bir tutumdur. Nesnel bir söylemde özne silinir, dolayısıyla da hiçbir özel kişi tarafından dile getirilmemiş gibidir.

Gündelik yaşamda ve söylemde de öznelikten kaçınmak neredeyse olanaksızdır. Burada üzerinde durulması gereken şey, öznel arasında var olan farklı düşünce, bilgi, inanç, görüş, değer yargısı ya da çıkar farklılıklarının bulunmasıdır. Yeşil bir sürahiye (renk körü olmayan) herkes nesnel olarak "yeşil" bir sürahi der; evli bir erkek herkes için "evli" bir erkektir, dolayısıyla bunlar kişiden kişiye değişmeyen, yani nesnel tanımlamalardır. Buna karşılık, aynı kişiye bakıp, güzel bir insan ya da alımlı, çekici, düzgün hatlı, eli yüzü düzgün bir insan demek, değer yargısı belirten öznel nitelermelerdir, aynı kişiye farklı kişilerin kısa boylu veya orta boylu demesi ise, değer yargısı taşımayan, ama yine öznel değerlendirmelerdir, son olarak aynı kişiye bakıp selvi boylu veya aslan gibi delikanlı demek ise duygusal taşıyan öznel nitelermelerdir. Bütünüyle öznel olan zaman veya süre konusunu ele alalım; "az sonra" öznel bir ifadedir, çünkü zamansal içeriği görecelidir, yani her konuşan öznenin kendi değerlendirmesine göre değişir. TV ekranının altından geçen yazıda "Yeni dizi az sonra" okunur, ancak dizi bazen 5. bazen 15. bazen de 30 dakika sonra başlar. (Korkut, 2017: 70-71)

Rus araştırmacıları Soskina ve Horolskaya'ya (2009) göre, dil öznel, dilbilimde uzun vadeli bir araştırmanın bir nesnesidir, ancak temel tezahürleri, işlevsel özellikleri, tipolojik özellikleri ve temsil biçimlerini bölünmez sınıf olarak dil eğitiminde atfetmeye izin vermez. Onlar, 20. yüzyıl biliminde yalnızca ana dil biçimi türleri değil, aynı zamanda en önemli

uygulama biçimleri olan dilbilgisel ve "nadgrammatik" göstergeler, işlevler ve tam teşekküllü iletişim kuramları, vs. analize edildiğini vurgulamıştır. Ancak, "dışsal" dil değerlerine ilişkin çeşitli alanlarını kapsayan öznellik halen belirsiz olduğunu da tespit etmiştir.

Kolshanskiy öznelliği üç bakış açısı noktasında göstermeye çalışmışlar:

1. Dilde öznellik, "her cümle dizgesinde her fark edilir ve cümlelerin yapısına herhangi bir özel işaret koymaz" anlamsal bir kategori olan yargı öznelliğine doğrudan benzetme olarak anlaşılır. Bu bakış açısı yaygın değildir, çünkü dilsel öznelliği doğrudan yargının mantıksal kavramına indirgemektedir.

2. Öznellik, bir ya da daha fazla gerçekliğin ya da gerçeklerin gerçek dışı içeriğini karakterize ederek, bir gramer kategorisi olarak düşünülür. Bu bakış açısı yaygın olup, ifade araçları tarzı spesifik çalışmalara uygulanmaktadır. Son zamanlarda, yeni çeşitliliğini kazanmıştır; buna göre, konuşma, kategori, motivasyon vs. için işlevsel ve modal türleri modal olarak kabul edilmemiştir. Bu görüşe, özneliğin dar bir anlayışını diyoruz.

3. Son olarak, mantıksallığın geniş bir anlayışı vardır; bu bağlamda, konuşmacının gerçeğe, yani konuşmanın içeriğine olan bağıntısına, gramer açısından ifade edilen ilişkisini ifade eder. Bu durumda, "yöntem" kavramı, konuşmacının duygusal ve anlamlı değerlendirmesini içerir (1961: 94).

Konuşmacının bakış açısından, konuşmanın içeriğinin dışsal dilde gerçeklikle olan ilişkisini açığa çıkaran, çok yönlü anlambilim kategorisi olarak, özneliğin geleneksel anlayışından başlamak uygun sayılır. Bu kategoriyi, A.V. Bondarko, S.S. Vaulina, N.E. Petrov, N. Yu. Pavlovskaya gibi araştırmacılar, dil fenomeninin işlevsel ve anlamsal bir alanın inşasına dayandığını, işlevsel ve semantik yaklaşım temelinde düşünüldüğünü, dilsel analizlerde incelemiştir. Kuramsal ve anlamsal yaklaşım ışığında, yöntem, cümle / söylemin semantik ikiliği tarafından belirlenen geniş bir anlambilim kategorisi olarak anlaşılır, onun yalın (önergeler, diktum) ve iletişimsel (pragmatik, modus) yönleri ve farklı dilsel araç seviyeleri ile temsil edilmektedir. (Kolshanskiy, 1961)

Öznelliği, yani, konuşucunun kendi bakış açısını yazılı şekilde özellikle metinlerde (edebi, siyasi, resmi, diyaloglar), ders kitaplarında rastlanmaktadır ve özellikle yabancı dil öğretiminde özneliğin yeri önem kazanması gerekmektedir.

2. Metinlerde Öznellik

Çağdaş dilbiliminin, modern filoloji araştırmalarının genel antroposentrik değerler dizisine organik olarak uyan en öncelikli alanları arasında, metnin aktif şekilde insan konuşma etkinliğinin ürünü olarak çalışması oldukça doğaldır.

Bilindiği gibi öznellik, çağdaş dilbilimde en çok incelenen kategorilerden biridir. Zara Turaeva'nın (1994) ifadesine göre, özneliğin, yani cümlelerin ifadesi olarak işlev gören özneliğin yabancı dil öğretiminde oldukça sağlam bir gelişme kaydettiğini ve bu alandaki devam eden araştırmaların çoğunlukla pratik edildiğini ve yok edilmediğini belirtmek gerekir. Akademisyen V.V. Vinogradov'a (1980) göre, Rus dili ile ilgili olarak tanımlanan ve henüz dilsel olguların analizi esnasındaki işlevine dayanan eserlerde ele alınan anlayış yöntemlerinin başlıca hükümleri oldukça sağlam bir gelişme kaydetmiştir.

Metin öznelliği, daha karmaşık bir çerçeveyi sunar. L.G. Babenko, "Metinde öznellik, metin biçimliliği dikkate alınması gereken değerlerin, farklılaşmasının uyum ve berraklığı kaybolur, sınırları aşılar, kesişebilirlik ve etkileşim gözlemlenir" (2009:134) diye belirtiyor.

Metin kategorisi olarak ilk kez, metnin özneliğinin kategorisini birçok özellik açısından I.R.Galperin (1981) tarafından belirlendiği bilinmektedir: doğada öznellik, metinde dilbilgisel değil, kuramsal ve anlamsal boyutuna metnin farklı parçalarında tezahür eden ve kahramanın karakteristikleri, metin parçalarının dağılımı, yazarın cümleleri, metnin ayrı bölümlerinin gerçekleştirilmesi vb. belirlenmiştir. Dolayısıyla, metnin biçimine, anahtarına ve "yazarın özneliği" ve "öznellik" kavramına dönüşen eserlerinin çoğunluğunun ancak işlevsel ve yapsal hiyerarşisi araştırmacılar tarafından belirlendiğinden oldukça doğaldır.

Bilimsel literatürde görünüşü öncelikle L.G. Barlas, V.A. Kukharenko, M.I. Otkupshikova gibi bilim insanlarının eserleriyle bağlantılı olan yazar öznelliği teriminin içeriği, halen kesin bir yoruma sahip değildir; ancak mevcut yorumların analizinde yazar özelliği, Vaulin ve Devine (2010) göre, anlayışlarına yaklaşımlarının genişliği bakımından farklı iki temel yaklaşım oluşmaktadır.

Dar bir yaklaşıma göre, yazarın öznelliği "yazarın niyetinin örneği" olarak kabul edilir. Bu yaklaşımın belirli bir dezavantajı, bizim düşüncemize göre, yazarın yöntemini esas olarak yazarın imajına bağlamak, metnin tahmini anlamlarının (çoğunlukla sanatsal) tüm çeşitlerini kapsamamaktadır. Sadece, kalıp (yazarın imajının yapısında kasıtlı duygusal duygular) değil, aynı zamanda, dikte (karakterin imajının yapısındaki duygusal anlamlar), genişletici (duyumsal anlamlar okurların metninin içeriğinden kaynaklanan dikte etme anlamları) yaklaşımı içine almaktadır (Babenko, Vasilyev, 2000:215).

Yukarıdaki terimler açısından daha üretken olan, yazar yönteminin çok yönlü bir kategori olarak anlaşıldığı, yalnızca yazarın imajıyla sınırlı olmadığı, ancak karakterin imajını da kucaklayan ve her seviyede uygulanan metin, sözdizimsel metin dahil, ikinci bir geniş yaklaşımdır. Ancak unutulmamalıdır ki, yazarın şeklini anlayabilme çekiciliği için bir güvenlik açığı vardır - bu durumda yazar ile öznellik arasındaki ayırım bulanıktır. Bazı araştırmacıların öznellik terimini kullanmayı tercih etmeleri tesadüf değildir. Aynı zamanda, fark oldukça açıktır çünkü öznellik, yazarın aksine, sadece metin içerisinde değil aynı zamanda cümle-ifade düzeyi içinde de çalışabilir ve konunun ilgisini (konuşmacı) açığa vurabilir. Örn: "*Tabii ki*, bu kitabı okuyacağım", "*Büyük ihtimalle*, bizi ziyarete gelecek", "*Belki de* bu hikayeyi unutacak", "*Muhtemelen* yağmur yağacak". Ek olarak, nesnellik değerlerin kendileri ve her şeyden önce, durumsal yöntemin (*olasılıklar, gereklilik, arzu edilebilirlik*) değerleri, eylem fiili ve eylem arasındaki ilişki içinde, fiil ve fiillerin öznel (modal) yardımı ile "çoğunlukla bir şeye ait kişisel, öznel bir tutumun değeri dahil olan sözsel semantiği"nde, öznelliğin yeterince telaffuz edilmiş bir çağrışımına (*mümkünse, zorunlu, vb.*) sahip olmasında gerçekleştirilir. Özellikle de, eylem ilk kişi biçiminde ifade edilir. Örn: "Bu işi zamanında yapmak *zorundayım*", "toplantıda konuşmak *istiyorum*", "olanları anlatmak *zorundayım*" vb. Bütüncül bir metin bağlamında bu değerler, bir telaffuz edilen öznel değerlendirme karakteri oluşturmaktadır.

Dolayısıyla, yazar öznelliği teriminin bir özelliği, Vaulina ve Devina (2010) görüşlerine göre, yazarın genetik öznelliğiyle ilgili özel durumundadır. Yazar öznelliğinin kategorisi, yazarın kişisel özellikleri, duygusal ve ahlaki alanına göre belirlenir ve bunun aksiyolojik tutumları büyük ölçüde olduğunu vurgulamak önemlidir.

Yazarın tarzı hakkında konuşurken, böyle önemli bir metin kategorisini bir yazarın ahlak biçimi olarak görmezden gelemezsiniz. Hiç şüphe yok ki, "bütün metnin birliğini tek bir semantik ve yapısal bütünlük"e bağlayan öncü rolüyle yazarın yönteminin "soyutlamaya" çarpıcı bir iz bırakması, "belirli bir uygulamanın sonucu olarak Seçim ilkeleri, kombinasyonu ve motivasyonlu unsurların kullanımı" olarak ifade edilmiştir. T.A. Yakimetse göre, yazar öznelliği, yazarın bireysel dil sisteminde somutlaşan bireysel çalışmasıdır, yazarın kişilik dünyasını (değerler dahil) projeksiyonunu yansıtmakta ve uygulamaktadır (Vaulina, Devina, 2010:116).

Öznelliğin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının rolü çok önemlidir. Çünkü, yabancı bireyin yeni bir dili öğrenmesinde ilk olarak 'ben' ya da 'sen' ile başlaması ve öznelliğin dil dışına çıkamaması durumudur. Sonraki bölümümüz, yabancı dil öğretiminde öznelliğin kullanılması söz konusu olmuştur ve Rus dilinin yabancı dil olarak öğretilmesinde öznellik durumu incelenmiştir.

3. Yabancı Dil Öğretiminde Öznellik kullanımı

Öznellik kavramı (Latince *modus*, yöntem) ilk Aristo tarafından tanıtıldı ve bazı nesne veya bazı fenomenlerin gerçekleşmesinin bir yolu olarak yorumlandı. Ortaçağ bilim adamları öznellik ile ilgili çeşitli görüşler dile getirdiler. Kant modalitenin şu özellikleri ayırt eder: gerçekliğin yargısı, gerekliliğin yargısı ve fırsat yargısı. Zaten klasik mantıkta, öznellik, aşağıdaki terimlerin kullanıldığı yargı türlerinin tanımı olarak görülür: yargıyı gerçeği

yansıtan onaylayıcı bir bakış; gerekliliği ifade eden bir yargı görüşü; olasılığı belirleyen sorunlu bir yargı biçimi. Daha sonra, XIX-XX yüzyıllarda, dil sisteminin en önemli özelliklerinden biri olan öznellik, dilbilimcilerin ilgisini çekmeyi bırakmadı. F. Bruno, üç farklı grup öznelliği ayırdı: yargılama biçimi, duygular ve irade, bu davaların her birinde gerçek ve olası iki kategorinin bulunduğunu belirtti. Bununla birlikte, Bruno tarafından tanımlanan grupların, klasik mantık tarafından önerilen öznellik kavramını yorumladığı görülmektedir. Charles Bally üç farklı çeşitlilik öznelliği ayırır: entelektüel yargı, duygusal yargı ve arzu. E. Benveniste ayrıca üç farklı öznelliği birbirinden ayırır: olasılık, imkansızlık, gereklilik. (Zanenko, 2009:106)

Şimdi, yukarıda bahsedilmiş dilbilimcilerin öznelliği kategorilere ayırmış şekli tablo şeklinde verelim: Tablo 1

	Gerçeklik	Gereklilik	Fırsat
Kant	<i>gerçekten hakikaten aslında gerçi kesinlikle</i>	<i>zorundayım gerek lazım yapmalıyım etmeliyim</i>	<i>mümkün muhtemelen galiba belki de fırsat olmalı mümkün olabiliyor</i>
F. Bruno	Yargılama biçimi <i>Bence Bana göre, gerekli düşünüyorum sanmıyorum öyle düşünüyorsun, yani, bakış açısı olabilir aksine örneğin özellikle görünüşe göre bu nedenle</i>	Duygular <i>Memnun oldum eminim, nihayetinde</i>	İrade <i>istiyorum yapabilirim yapabilirsin yapabilir</i>
	Düşünsel yargı	Duygusal değerlendirme	Arzu
Charles Bally	<i>Öncelikle İlk olarak Birinciden İkinciden Sonuçta Sonuç olarak demek ki bu şekilde tabi ki</i>	<i>Memnun oldum eminim, nihayetinde kesinlikle</i>	<i>istiyorum yapabilirim yapabilirsin yapabilir</i>
	Olasılık	İmkansızlık	Gereklilik
Benveniste	<i>İmkân var yapabiliyor, mümkün muhtemelen galiba belki de fırsat olmalı mümkün olabiliyor</i>	<i>imkansız, yasak fırsat yok aksine</i>	<i>zorundayım gerek lazım yapmalıyım etmeliyim</i>

Yabancı dilin öğretilmesi pratiğinde, bu dil kategorileri analizinin işlevsel bir semantik prensibi gerçekleştirilirse, pek çok dilsel olgunun metodolojik yorumu etkili kabul edilebilir. Yabancı dil izleyicisinde öznelliği ifade etme araçlarını tanımlamakta temel olan öznellik kategorisini inceleyen, işlevsel ve anlamsal ilkelerdir. Kuşkusuz, öznellik kategorisi hem yorumlama hem de yabancı öğrencilerin konuşmasında gerçekleştirilmesi açısından oldukça karmaşıktır. Ana dili konuşmacıların, yabancı öğrencilerin aksine, genelleme, soyutlama ve genelde konuşma tutumunu ifade edebilmeleri için bir refleksif yeteneği vardır. Yabancı öğrencilerde, öznel modaliteyi ifade etmenin belirli araçlarını kullanma bağlamlarını belirlemede ve bu kategorinin özelliklerini anlama sürecinde zorluk çekerler.

Dolayısıyla, yabancı öğrencilere öznelliği ifade etme araçlarını öğretme sürecinde, bu kategoriye kavratmak ve dilbilim çerçevesinde bir tanım verilmesi önerilir. Nesnellik aksine öznellik, bazı durumlarda söylenişin isteğe bağlı bir özelliğidir. Bununla birlikte, Jukova, öznelliği ifade eden tüm araçların incelenmesinin üç şeklinin göstermiştir: 1) çeşitli konuşma biçimlerinin kullanımı için öğrencilerin başarılı bir şekilde hazırlanmasını sağlamak; 2) yabancı dilde konuşmada öznelliği ifade etmenin çeşitli yollarını öğrencilere öğretmek; 3) bilgi ve beyanları değerlendirmenin yollarını ifade etme açısından yabancı dil sınavına hazırlamak gerekir. Açıklayıcı sözlüklerde, öznelliği ifade etme araçları (öznel kelimeler; öznel parçacıklar; deyimsel dönüşler (deyimsel kombinasyonlar)) her zaman tam olarak açıklanmış değildir ve yabancı birisi, bunları kullanmakta bir zorluk görmektedir (Jukova, 2005: 209).

Öznellik kategorisinin anlamsal temeli, değerlendirme kavramıyla oluşturulmuştur. Öznellik, konuşmacının konuşulan kişiye olan tutumunu gösterir ve nesnellik aksine, konuşmanın isteğe bağlı bir özelliğidir.

Bunun yanı sıra Jukova, konuşmanın bilimsel tarzında öznelliği ifade eden en üretken sözcük araçları şu şekilde açıklamıştır:

- Öznel anlamlı kelimeler, kendi içinde bulunan birey ile kişisel bir ilişkinin değerinden ötürü, kendi imlacı anlamını, imkân, arzu, gereklilik ve öznellik anlam alanına erişerek modal kelimeler ve modal fiiller, bazı sıfat ve yüklemelerdir. (örneğin, yapmalıyım, yapabilirim, istiyorum, gerek/lazım,vb.);
- Modal, tanıtım kelimeleri ve cümleleri (elbette, tartışmasız bir şekilde, ne yazık ki, aslında, kural olarak, ilk olarak, ikincisi, bu arada, aksine, aksi halde, bu nedenle, kabul ediyorum, böylece, vb.) (2005:210).

Orehova ise, yabancı öğrencilere sözlü araç kullanma yöntemi için bilimsel konuşmada öznelliğin ifadesi için aşağıdaki faktörler sıralamıştır:

1. İletişimsel ve özellikle stratejik ve söylemsel yetkinliklerin geliştirilmesi, konuşmada modalitenin ifade araçlarını kullanma becerilerinin oluşturulması için bir ön şarttır.
2. Yabancı öğrencilere Rus dilinin genel ve mesleki ustalığı çerçevesinde ussal ifadelerin sözdizim araçlarını öğretmek için metodolojiyi geliştirirken, stajyerlerin bazı bireysel psikolojik özelliklerini, yani özelliklerini hesaba katmak gerekir. Öğretim materyali ve düşünce algısı.
3. Bir metodoloji oluştururken, öznelliği ifade etme sözcük araçlarını incelemek için motivasyonel bir temel oluşturan ve oluşturacak eğitim araçları seçilmelidir.

Bu tavsiyelerle yaratılan metodoloji, yabancı öğrencilerin öznelliğin sözcüksel araçlarından gelen derin ve anlamlı çalışmasına katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda bunları bilimsel konuşmada kullanma becerilerini ve yeteneklerini geliştirmektedir.

4. Yabancı öğrencileri semantik haritaların kullanımına dayalı sözel ifade araçlarına öğretim yönteminin geliştirilmesine önce, yabancı öğrencilerle ilgilenmede yasal olan normatif belgelerin incelenmesi; Ders kitaplarının bölümlerini, öğretim araçlarını ve Rus dili üzerine yabancı dil olarak kullanılan tür testlerini analiz ederek ifade araçlarına adanmış olmak (2011:44).

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminin A1 seviyesi olarak, aşağıdaki yabancı dil öğrencisinin sahip olması gereken öznel (modal) kelimeler ve fiiller, giriş özne kelimeleri, giriş kelimeleri ve ifadelerin sıralamaları verilmiştir: *belki de, ikinci olarak, gerek, demek, elbette, mümkün, mümkün olabilir (yapabilirim, yapabilirsin, yapabilir) lazım, nihayet, aksine, örneğin, (aksine, imkansız, yasak, gerekli, gerekli düşünüyorum, sanmıyorum, öyle düşünüyorsun, yani, bakış açısı, eminim, istiyorum vs.*

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminin A2 seviyesi olarak, aşağıdaki yabancı dil öğrencisinin sahip olması gereken öznel (modal) kelimeler ve fiiller, giriş özne kelimeleri, giriş kelimeleri ve ifadelerin sıralamaları verilmiştir: *kesinlikle, muhtemelen, galiba, ikinciden, belki de, genel olarak, öncelikle, üçüncü olarak, üçüncü sırada, özellikle, gerçekten, bilmeliyiz, demek ki, bu şekilde, tabii ki, bu arada, belki de, mümkün, belli, fırsat olmalı, muhtemelen, mümkün olabiliyor (mümkünse, yapabiliyor, yapabiliyor olabilir) mümkündür, örneğin, aksine, nihayetinde, imkânsız, mümkün değil, gerekli, lazım, görünüşe göre, bence, size göre, bu nedenle, istiyorum, eminim.*

Fakat Rusçanın yabancı dil olarak öğretiminde, yabancı öğrencilerin konuşmasının gözlemlerinde, özneliğin ifade kabiliyeti olan sözcük becerisi, devlet eğitim standartlarının gerekliliklerini karşılamamaktadır (Orehova,2011:46).

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini, özneliği, alıcı ve konuşmacıya, konuşma durumuna, konuşma durumuna, ifade bağlamına odaklanarak, diğer yandan da işlevsel ve anlamsal ilkeyi kavrayabilmek için Rus dilini öğretmenin farklı aşamalarında öğrencilere sunabilir. Özneliğin ifade araçları, yani başlangıçta, belirli araçların kullanılmasının iletişimsel durumunu tanımlar. İletişimsel durumlar, açıklayıcı özneliğin tüm ifade araçlarını açıklayıcı bir materyal olarak giriş (modal) kelimeler, modal parçacıklar, enjeksiyonlar, söylem kelimeleri (durum üzerinde), özel yapılar ve anlam belirleme potansiyelinin bir tanımı, kelime sırası ve konuşma tonlama olasılıkları içermelidir. Özneliğin ifade araçlarını dizgesel olarak gözden geçirmek kısmen A1 seviyesine hazırlamak ve tamamen A2 seviyesine vermek tavsiye edilmektedir.

Sonuç

Böylece özneliğin işlevsel ve anlamsal kategorisinin kavranması son aşamada büyük önem taşır, ancak birçok durumda metnin bir bütün olarak algılanışı ve anlaşılması üzerinde etkili olur. Bu nedenle özneliğin analizi, yabancı öğrencilere sunulan metinlerin örnek materyal olarak üslupla farklılaştırılmasıyla başlamalıdır.

Yapılan araştırmanın bir sonucu olarak, öznelik kategorisinin analizinin işlevsel ve anlamsal ilkesinin uygulanması için, yabancı dil öğretiminde farklı konuşma niyetleriyle öznel kelimelerin ifade araçlarının çeşitli gruplarını ilişkilendirmesine izin verilmelidir.

Kaynakça

- Benveniste, E., Öztokat, E., & Akaş, C. (1994). *Genel dilbilim sorunları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve Kimlik*. Seçkin.
- Kıran, Z., & Kıran, A. (2006). *Dilbilime Giriş* (3. baskı). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Soskina, S. N., & Horolskaya, Y. S. (2009). K voprosu o modalnosti, intentsii i intentsionalnosti. Vestnik Baltayskogo federalnogo universiteta im. I.Kanta. Seriya: Filologiya, Pedagogika, psihologiya, (2).
- Kolshanskiy, G. V. (1961). K voprosu o soderzhanii yazykovoy kategorii modal'nosti. Voprosy yazykoznaniya, 1, 94-98.
- Turayeva Z. YA. Lingvistika teksta i kategoriya modal'nosti // Voprosy yazykoznaniya. 1994. № 3.
- Babenko, L. G. (2009). Otsenochnyy faktor v formirovanii modal'nogo prostranstva teksta. Otsenki i tsennosti v sovremennom nauchnom poznanii: sb. nauch. tr. Kaliningrad, 133-142.
- Gal'perin, I. R. (1981). GAL'PERIN IR Tekst kak ob'yekt lingvisticheskogo issledovaniya.
- Babenko L. G., Vasil'yev I. Ye., Kazarin YU. B. Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta. Yekaterinburg, 2000

- Zenenko, N. V. (2009). Ponyatiye kategorii modal'nosti v strukture yazyka. *Armiya i obshchestvo*, (1).
- Jukova T.A. (2015). Metodicheskaya interpretatsiya kategorii sub'yektivnoy modal'nosti v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (sbornik nauchnykh statey pervogo mezhdunarodnogo foruma v Yaponii po rusistike, kul'ture, pedagogike). *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, (208-211).
- Orehova, Ye. N. (2011). Sub'yektivnaya modal'nost' vyskazyvaniya: forma, semantika, funktsii. M.: Izd-vo MGOU.
- Vinogradov, V. V. (1980). *O yazyke khudozhestvennoy prozy*. Nauka.

IN USED SEVEN CLIMATE TURKISH A1-A2 MOLD WORDS

Ergin BAKI

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi Bölümü Doktora Öğrencisi

Abstract

Cultural transfer is an important element in teaching Turkish to foreigners. Language is the most important part of our culture. Therefore, our language prepares the foundation of our culture. Our language and culture were the basis of our ancient national existence. The Turkish language has changed and evolved with its thousands of years of history. Our vocabulary shows how rich and used our language is. The basic words that constitute the basic vocabulary of Turkish, our proverbs, idioms, mold words, terms and foreign words entering Turkish. The subject of our paper is the words used in the Seven Climate Turkish A1-A2 books. Mold words, traditions and customs, cultural elements, religious symbols, greetings, forms of expression that constitute our forms. In this context, in our study, we have examined and determined the words which are present in the Seven Climate Turkish A1-A2 books according to their titles and frequencies. Topics (1) Describes the words of the greeting, 2. Acknowledgments, the words of courtesy and the words of the apology, 3. The words of the greeting, the words of the words, collected under the heading. A total of 340 molds were used in Seven Climate Turkish A1, while a total of 115 molds were used in the A2 book. In our study, the importance of words on how to teach Turkish to foreigners was carefully mentioned.

YEDİ İKLİM TÜRKÇE A1-A2 KİTAPLARINDA KULLANILAN KALIP SÖZLER

Özet

Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı önemli bir unsur teşkil etmektedir. Dil, kültürümüzün en önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla dilimiz, kültürümüzün oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Dilimiz ve kültürümüz kadim milli varlığımızın esasını oluşturmaktadır. Türk dili binlerce yıllık geçmişle değişime uğramış ve gelişmiştir. Sözcüklerimiz dilimizin ne kadar zengin ve kullanılır olduğunu göstermektedir. Türkçe'nin temel söz varlığını oluşturan temel öğeler, atasözlerimiz, deyimlerimiz, kalıp sözlerimiz, terimlerimiz ve Türkçe'ye giren yabancı sözcüklere, bildirimizin konusunu Yedi İklim Türkçe A1-A2 kitaplarında kullanılan kalıp sözler oluşturmaktadır. Kalıp sözler, gelenek ve adetlerimizi, kültürel öğelerimizi, dini sembollerimizi, selamlaşmalarımızı, ifade biçimlerimizi oluşturan unsurlardır. Bu kapsamda çalışmamızda Yedi İklim Türkçe A1-A2 kitaplarında mevcut olan kalıp sözlerini konu başlıklarına ve sıklıklarına göre inceleyip tespit ettik. Konu başlıkları (1. Selamlaşma bildiren kalıp sözler, 2. Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler, 3. Tebrik bildiren kalıp sözler, 4. Dini inanç bildiren kalıp sözler, 5. Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler olmak üzere 5 ana başlık altında toplanmaktadır). Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 340 kalıp söz kullanılırken, A2 kitabında toplam 115 kalıp söz kullanılmıştır. Çalışmamızda Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda kalıp sözlerin ne denli önemli olduğu konusuna özenle değinilmiştir ve bu çerçevede kalıp sözlerin kullanımıyla ilgili çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin sözcük varlığı, kalıp sözler, Yabancılar Türkçe öğretimi

Giriş

İnsanlar arası iletişimi ve toplumda sosyalleşmeyi sağlayan dil ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Banguoğlu (2015)'na göre dil "insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir" (s.9). Ergin (2002) dili "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir

varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese” (s.13) olarak tanımlamaktadır.

Bir dilin sözcükteki nicelik o dilin ne denli zengin olduğunun göstergesidir. Eker (2016)'e göre “maddi ve manevi yaşamdaki gelişmeler koşut olarak dilin söz varlığında nicelik ve nitelik bakımından değişiklikler meydana gelir” (s.145). Bir dilin sözcükteki incelendiği takdirde genel manada dilin tarihi gelişimindeki sürecine ışık tuttuğu hususu ortaya çıkmaktadır. Yüzyıllar boyunca dil söz, biçim, sözdizimi ve anlam bakımından farklı dillerin etkisiyle devamlı bir değişim içerisinde (Aksan, 2015, s. 19).

Türkçe yapısı gereği sözcük ve kalıp sözler üretmek bakımından oldukça zengin bir dildir. Tarihi ve sosyal değişimler ve gelişimler sonucunda sözler, atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler Türkçenin söz varlığını oluşturan ana unsurları olmuştur (Özdemir, 2017, s. 58).

Kalıp sözler, bir dilin kültürel özelliklerini taşıyan ifade biçimleridir. Günlük hayatta insanlar arası iletişimi sağlamakla birlikte kültür aktarımının en temel unsurlarıdır. Aksan (2015)'a göre “sözcükte içinde yer alan bu öğeler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan bir takım sözlerdir” (s. 42). Güzel ve Barın (2013)'göre kalıp sözler “ belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş klişe sözlerdir” (s. 132). İnsanlar arası iletişimde söylenen “merhaba”, “günaydın”, “iyi akşamlar”, “teşekkür ederim”, “rica ederim” gibi ifade kalıpları gündelik yaşamın vazgeçilmez klişelerindedir. Karağaç (2012)'a göre kalıp sözler “belli durumlarda söylenmesi konusunda toplumun bireyleri arasında üzerinde anlaşmaya varılmış söz öbekleri veya cümlelerdir” (s. 695).

Kalıp sözler atasözleri, deyimler ve ikilemeler gibi milletin hafızasında kalıplaşmış dil unsurlarıdır. Bu sözlerin önemli bir kısmı değişime uğramayacak biçimde orjinal kullanımını muhafaza etmektedir. Örneğin: “Allah rahmet eylesin” kalıbı “Allah rahmet kilsin” şeklinde söylenmesi ve değiştirilmesi mümkün değildir (Gökdayı, 2008, s. 93).

Erol (2007, s.285)'a göre dini konuların ve inanç değerlerinin kalıp sözlerde ciddi bir etkisi vardır. Doğum, ölüm ve hastalık durumlarında kullanılan birçok kalıp sözler mevcuttur. Cümle içerisinde de kullanılmakla birlikte basit konuşmalarda sıkça kullanılmaktadırlar.

Türkçede kalıp sözler birçok durumda kullanılmaktadır. Konuşma dilinde kendimizi daha rahat ifade edebilmemize olanak sağlamaktadır. Örneğin iyi bir haber aldığımızda veya verdiğimizde “gözün aydın”, bir kişiye minnet duyduğumuzda “ Sağol varol”, bir çocuğun doğumunda “Allah analı babalı büyütsün”, nişan merasiminde “Allah tamamına erdiresin” bir çiftin evlenmesine “ Allah bir yastıkta kocatsın”, biri hastalığında “geçmiş olsun”, “Allah şifa versin”, bir kişi vefat ettiğinde “başınız sağolsun”, nezaket ifadelerinde “teşekkür ederim”, “rica ederim” “özür dilerim” gibi kalıp sözleri gündelik hayatımızın her safhasında kullanılarak canlılığını sürdürmektedir.

Kalıp sözlerin işlev özellikleri şöyle özetlenmektedir (Doğançay'dan aktaran Martı, 2014, s.109-110):

Bizleri yeni sözler bulma uğraşından kurtarmaktadır.

Cemiyet içerisinde zor durumlarda bizlere ifade kolaylığı sağlamaktadır.

Mesajın daha net bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır.

Yanlış anlaşılma durumlarını kolayca ortadan kaldırmaya yardımcı olur.

Toplum içinde nezaket kurallarına özen göstermemize yardımcı olmaktadır.

İnsanlar arası iletişimde kolaylık sağlar.

Aidiyet duygumuzun güçlenmesine olanak sağlamaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Yedi İklim Türkçe A1-A2 kitaplarında kalıp sözleri tespit etmek ve sıklıklarının belirtmektir. Bu doğrultunda mevcut kitaplarda bulunan kalıp sözlerin

yabancılara Türkçe öğretiminde ne denli önemli olduğunu vurgulamak çalışmamızın esasını oluşturmaktadır

Problemler

Yedi İklim Türkçe A1-A2 kitaplarında kalıp sözler gerektiği kadar kullanılmış mıdır?

Kalıp sözler konu başlıklarına göre kaçta ayrılmaktadır?

Alt problemler

Kalıp sözler nedir?

Kalıp sözler Yabancılara Türkçe Öğretiminde hedef kitleye neyi kazandırmaktadır?

Kültür aktarımı açısından kalıp sözlerin önemi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Verileri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi yoluyla toplanmıştır

Bulgular ve yorum

A) Yedi İklim Türkçe A1 kitabındaki kalıp sözler tablalolar halinde verilmiştir

Tablo 1

No	Selamlaşma ve tanışma bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Merhaba	57
2	Memnun oldum	20
3	Tanıştığımıza memnun oldum	3
4	Görüşmek üzere	11
5	İyi günler	30
6	Günaydın	13
7	Hoş geldiniz	12
8	Hoşça kal	5
9	Güle Güle	4
10	İyi geceler	3
11	Hoş bulduk	6
12	İyi akşamlar	5
13	Hoş Geldin	2
	Toplam	171

Tablo 2

No	Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler	Sıklık
1.	Teşekkür ederim	42
2.	Teşekkür ederiz	2
3.	Sağ olun	5
4.	Kusura bakma	1
5.	Rahatsız ettim	1
6.	Özür dilerim	2
7.	Affedersiniz	10
8.	Rica ederim	5
9.	Eline sağlık	1
10.	İyi bir uçuş dileriz	1

11	Afiyet olsun	1
12	Üstü kalsın	1
13	Bereket versin	1
14	Kolay gelsin	3
15	Hayırlı işler	6
16	Gözün aydın	1
	Toplam	80

Tablo 3.

No	Tebrik bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Güle güle kullanınız	1
2	İyi ki doğdun	2
3.	Bayramın mübarek olsun	6
4	Kutlu olsun	1
5	İyi Bayramlar	2
6	Ramazan Bayramını kutluyorum	1
7	Nice bayramlara	1
8	Güle güle kullan	1
	Toplam	15

Tablo 4.

No	Dini inançlar bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Çok şükür	1
2	Hayırdır İnşallah	1
3	İNşallah	1
4	Amin	1
5	Hayırlı olsun	3
	Toplam	7

Tablo 5.

No	Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Müsait misiniz acaba?	1
2	Haydi bakalım	1
3	Bugün bendensiniz	1
4	Ne aruz edersiniz?	1
5	Elbette	2
6	Uygun değil	1
7	Pekala	1
8	Tabiki	1
9	Memnun kaldım	1
10	İyi fikir	1
11	Haydi	1
12	Alo	10
13	Canım istemiyor	1
14	Lütfen	3
15	Üstü kalsın	1
16	Merak etme	1
17	Sakin ol	1
18	Tamam	11
19	Eyvah	1
20	Elbette	2
21	Haydi	1
22	Olur tabi	1
23	Çok iyi	1

24	Buyrun	20
25	Hadi bakalım	1
	Toplam	67

A) Yedi İklim Türkçe A2 kitabındaki kalıp sözler tablalolar halinde verilmiştir.

Tablo 6.

No	Selamlaşma bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Merhaba	6
2	Allah'a ismarladık	2
3	Güle güle	2
4	Hoş geldiniz	7
5	Günaydın	2
6	Hoş bulduk	1
7	Görüşmek üzere	1
	Toplam	21

Tablo 7.

No	Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Teşekkür ederiz	2
2	Teşekkür ederim	11
3	Özür dilerim	1
4	Afiyet olsun	1
5	Pardon	1
6	Hayırlı işler	1
7	Affedersiniz	2
8	Ellerinize sağlık	1
9	Çok yaşa	3
10	Sen de gör	3
11	İyi yaşa	1
12	İyi seyirler	1
	Toplam	28

Tablo 8.

No	Tebrik bildiren Kalıp Sözler	Sıklık
1	Tebrik ediyorum	1
2	Tebrik ederim	1
3	Gözün aydın	1
4	Güle güle giyin	1
	Toplam	4

Tablo 9.

No	Dini inançlar bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Hayırdır İnşallah	2
2	Hayrola	1
3	Allah Allah	1
4	Çok şükür	1
	Tablo	5

Tablo 10.

No	Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler	Sıklık
1	Elbette	5
2	Merak etme	3
3	Alo	3

4	Bre adam	1
5	Lütfen	4
6	Tabi	9
7	Maalesef	1
8	Müjde	1
9	Pekala	1
10	Tamam	6
11	Buyrun	11
12	Peki	7
13	Haydi	2
14	Acaba	1
15	Ne güzel	1
16	Çok iyi olur	1
	Toplam	57

Selamlaşma ve tanışma bildiren kalıp sözler:

Selamlaşma ve tanışma bildiren kalıp sözler Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 171, A2 kitabında ise toplam 21'dir . Bu kalıp sözler temel seviyede hedef kitlenin en sık karşılaştığı söz kalıplarıdır. Yabancılara Türkçeyi öğretirken “Merhaba” kelimesiyle başlarız. Merhaba kelimesi en sık kullanılan kalıp sözlerdendir. A1 kitabında 57 defa kullanılırken, bu sayı A2 kitabında 6'ya düşmüştür. Bu kalıp ifadelerden, en çok, “iyi günler”, “iyi geceler”, “güle güle” kalıp sözleri kullanılmıştır.

Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler:

Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 80, A2 kitabında ise toplam 28'dir. Bu kalıp sözler Türkçenin inceliklerini, nezaketini hedef kitleye öğretmektedir. “Teşekkür ederim” kelimesi en sık kullanılan kalıp sözlerdendir. A1 kitabında toplam 42 defa kullanılırken bu sayı A2 kitabında 11'e düşmüştür. Bu kalıp ifadelerden en çok, “Teşekkür ederim”, “Affedersiniz”, “Rica ederim” kalıp sözleri kullanılmıştır.

Tebrik bildiren kalıp sözler:

Tebrik bildiren kalıp sözler Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 15, A2 kitabında ise toplam 4'tür. Bu kalıp sözler hedef kitleye tebrik etme esnasında ne gibi ifadeler kullandığımızı öğretmektedir. “Bayramın mübarek olsun” kalıp sözü en çok kullanılan kalıp sözlerdendir. “Tebrik ederim”, “doğum iyi ki doğdun” kalıp sözleri en sık kullanılan kalıp sözlerdendir.

Dini inanç bildiren kalıp sözler:

Dini inanç bildiren kalıp sözler Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 17, A2 kitabında ise 5 kez kullanılmıştır. Bu kalıp sözler dini inançlarımızı, geleneklerimizi, törelerimizi ihtiva etmektedir. “Hayırlı olsun kalıp sözü tebrik bildiren kalıp sözlerde de yer alabilmektedir. Fakat hayır kelimesinin özünde dini bir unsur kullanıldığından dolayı bu bölümde tasnif etmeyi uygun gördük. Dini inanç bildiren kalıp sözlerden “Hayırdır İnşallah”, “Allah Allah” ifadeleri kullanılmıştır.

Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler:

Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler Yedi İklim Türkçe A kitabında toplam 67, A2 kitabında ise 57 kez kullanılmıştır. Bu kalıp sözleri cümle içerisinde soru sordüğümüzda, cevap verdiğimizde ve durumu ifade ettiğimiz zaman kullanılmaktayız. Bu kalıp sözlerden en çok, “tamam”, “tabi”, “buyrun” “Peki” kelimeleri kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi noktasında en önemli husus olan kültür aktarımının kalıp sözlerle nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalıştık. Çalışma konumuzun esasını teşkil eden kalıp sözlerin tamamını Yedi İklim Türkçe A1-A2 kitaplarında konu başlıklarına ve

sıklıklarına göre tespit ettik. Konu başlıklarına göre kalıp sözler 1. Selamlaşma bildiren kalıp sözler, 2. Teşekkür, nezaket ve özür bildiren kalıp sözler, 3. Tebrik bildiren kalıp sözler, 4. Dini inanç bildiren kalıp sözler, 5. Soru, cevap ve durum bildiren kalıp sözler olmak üzere 5 ana başlık altında toplanmaktadır. Yedi İklim Türkçe A1 kitabında toplam 340 kalıp söz kullanılırken, A2 kitabında toplam 115 kalıp söz kullanılmıştır. Mevcut sayılara bakıldığı zaman A2 kitabında çok az kalıp söz kullanılmıştır. Dolayısıyla A2'yi de temel seviye olarak değerlendirsek kalıp sözlerin daha fazla kullanılması ihtiyacı elzemdir. Kültür aktarımı bakımından büyük bir önem arz eden kalıp sözlerin değişik biçimlerde okuma kitaplarında daha fazla yer edinmesi kaçınılmazdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi hususunda kalıp sözlerin özenle seçilmesi gerekmektedir.

Kalıp sözler kültür aktarımının bir parçası olarak nicel ve nitel bakımından ölçülü bir şekilde verilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerin hedef kitleye hissettirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenci kalıp ifadeyi mekanik olarak değil, bir kültür unsuru olarak ifade etmelidir.

Kalıp ifadelerin daha kalıcı olmasını sağlamak için öğrencilere seviyelerine göre filmler izletilmelidir.

Öğrencileri basit oyunların oynandığı tiyatro temsillerine götürmek gerekmektedir.

Öğrencilerden arkadaşlarıyla diyalog yazmaları istenmelidir.

Öğretmenin kalıp sözleri ders esnasında vurgulayarak öğretmesi gerekmektedir.

Öğrencilere kalıp sözlerin belirgin olduğu şarkılar dinletilmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). Türkçenin Sözcük Varlığı, Ankara Bilgi Yayınevi
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin Grameri, Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları 10. Baskı
- Eker, S. (2016). Çağdaş Türk Dili, Ankara: Grafiker Yayınları, 10. Baskı
- Ergin, M. (2002). Üniversiteler İçin Türk Dili, İstanbul: Bayrak Basım
- Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güzel A.-Barın. E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ankara: Akçağ Yayınları
- Gökdayı. H. (2008). *Türkçede Kalıp Sözler*, Bilig Kış, 44: 89-110
- Karaağaç. G. (2012). Türkçenin Dil Bilgisi, Ankara: Akçağ Yayınları
- Martı L. (2014). *Türkçe Öğrenenler Açısından Kalıp Sözler ve İşlevleri*, s.105-114 (Ed.) Derya Yaylı-Yasemin Bayyurt, Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler, Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı
- Özdemir, B. (2017). *Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözlerin Öğretimi*, s.55-110, (Ed.) Develi H., Yıldız C., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı II. Cilt, İstanbul: Kesit Yayınları

ÖRNEK ÇOCUK OYUNLARI ÜZERİNDEN TÜRKİYE'DE ÇOCUK TİYATROSUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Dr. Öğrt. Üyesi Bilge Bağcı Ayrancı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bilge.ayranci@adu.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Gülnur Aydın

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, gulnur.aydin@adu.edu.tr

Özet

Çocuğun eğitimi ailede başlar ve daha sonra hem sosyal çevre hem de örgün eğitim kurumlarının etkisiyle, toplumda birey olma süreci devam eder. Çocuğun gerek zihinsel, gerek sosyal/duygusal, gerekse dilsel gelişimi, karşılaştığı uyaranların etkisi ile şekillenir. Çünkü çocuk, kendisine sunulanları örnek alır. Bu yüzden ilk karşılaştığı edebî ürünler oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünleri içerisindeki ninniler, tekerlemeler, sayışmacalar, yakıştırmacalar, bilmeceler, şarkılar-türküler vb. çocuğun dikkatini çekmekle birlikte sesleri tanımasına, ritim duygusu kazanmasına, müzikal zevk ve bilinç geliştirmesine, dilsel farkındalık oluşturmaya yardımcı olur. Çocuk, başlangıçta konuşma becerisindeki sesleri, seslerin çıkarılışlarını vb. öğrenirken daha sonraki dönemlerde, bir olaydan sonuç çıkarma, iki olayı kıyaslama, karakterleri örnek alma gibi daha üst düzey becerileri öğrenir. Psikolojik olarak da karşılaştığı her şeyden etkilenebilecek olmasından dolayı çocuğa sunulanlar titizlikle incelenmelidir. Çocuk tiyatrolarında sergilenen oyunlar da bunlardan biridir. Bu araştırma kapsamında, Ankara Devlet Tiyatrosu Akün Sahnesi'nde oynanan Don Kişot ve İzmir Bostanlı Suat Taşer Tiyatrosu'nda oynanan Pepee adlı çocuk oyunları izleyici dikkatiyle değerlendirilmiş, bunlar üzerinden çocuk oyunları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın benzer çalışmalar ve hazırlanacak olan çocuk oyunları için yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk tiyatrosu, Türkçe eğitimi.

ASSESSMENT AND SUGGESTIONS ABOUT CHILDREN'S THEATRE THROUGH EXAMPLE OF CHILDREN'S THEATRE IN TURKEY

Abstract

Begins in the family and then the child's education and social environment and the influence of formal education institutions, will continue the process of becoming individuals in society. The child's mental, social/emotional, and the need for linguistic development, are shaped by the effects of stimuli encountered. Because children are presented to it. That's why it is very important to first met literary products. Children's literature products lullabies, rhymes, within are they, can they put all this, riddles, songs, folk songs, and so taking the child's attention-together to gain a sense of rhythm to the sound of recognition, musical tastes and to develop consciousness, helps create linguistic awareness. The child, originally the speaking skills, while learning the sounds, and so on in later periods, results from an event, such as the characters to compare two event example higher level skills. Psychologically encounters because of the child that may be affected by everything they offered meticulously inspected. Children's theater is one of them exhibited in games. The scope of this research, Ankara State Theatre Akün played in Don Quixote and İzmir Suat Taser Theatre with audience attention at children's games played Pepe evaluated, these are recommendations for children's games with over . Similar studies of the research and therefore is considered to be the children's games to be prepared for the router.

Keywords: Children's literature, Children's Theatre, Turkish education.

Giriş

Tiyatro, düşünerek, inceleyerek ve yorumlayarak okuma, topluluk karşısında rahat konuşmayı, sanat dallarına ilgi duymayı, bunları kullanabilmeyi ve en önemlisi bireyin kendini gerçekleştirmesini öğretir. Tiyatro sadece bu faaliyetlere katılanlara değil aynı zamanda bu faaliyeti izleyenlere de olumlu katkılar sağlar. Tiyatro, toplumsal dayanışma duygusu, ulusal bilincin geliştirilmesi, sorunlar karşısında ortak duyuş ve düşünüşün oluşturulması ve kişinin sahnede izlediklerinden yola çıkarak kendini ve çevresini yeniden sorgulamasına olanak verir (Yalçın ve Aytaş, 2002: 1).

İlk kez 1935 yılında İstanbul Şehir Tiyatrosu'nda başlatılan çocuk tiyatrosu çalışmaları, günümüze kadar aralıksız devam etmiştir. İzmir Şehir Tiyatrosu da bu girişimlere katılmış, 1945-1946 yılından 1948-1949'a kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Devlet Konservatuarı Tatbikat Sahnesi'nde 1947-1948 döneminde başlatılan çocuk temsilleri, 1949 yılında Devlet Tiyatrosu'nun kurulmasından sonra, bu kuruluşun kapsamı içinde de devam etmiştir. Türkiye'de, çocuk tiyatrosu konusunda 1940 yılından beri görülmeye başlanan özel girişimler giderek artmıştır (Samurçay, 1978: 113).

Çocuk tiyatrosunun işlevselliği: Çocuk ve gençlik tiyatroları, çocuklara sanatsal örnekler sunarak bu örneklerde kendilerini evrenle bağlantıları içinde tanımalarını sağlayacak bilgiyi verme, dramatik sanat alanı, çocuklara kendilerini sınama, yaşamlarına ve yaşadıkları tarihsel duruma karşı egemen bir tavır kazanmalarına fırsat yaratma ya da olanak sunma, tiyatroda çocuk, ister oyuncu ister seyirci olsun, bu tiyatro yaşantısındaki aktif rolüyle üretkenliğin zevkini yaşama, birçok rolde oynama, bu rollerden dünyaya ve kendine bakabilme olanağı sunma, insanlara çevreleriyle ilişkilerini ifade etme imkânı sağlama, diğer kültürleri de gündeme getirip tanıtmaya... olarak gösterilebilir (Sokullu 1989'dan akt. Maden, 2010: 236).

Tiyatro deneyim aktarımı, bir tartışmadır: Hayattan aldığı sahne yeniden anlamlandırır ve yeniden hayata sunar. Bu yanılla tiyatro okullarda verili olan eğitim anlayışına alternatif olanaklar sunar: Bir oyunun sahnelenme süreci ya da oyun ve tiyatro işliği öncelikle katılımcının imgelemine, yaratıcılığına, algısına, gözlem yeteneğini geliştirmeyi hedefler (Çevik, 2013: 64).

Çocuklara yönelik tiyatro faaliyetlerinden en iyi şekilde yarar sağlamak için, bu faaliyetin metin aşamasından başlayıp, sahneleme aşamasına kadar geçen sürecinin çok iyi planlanması gerekir. Bu faaliyetteki görevlilerin, çocukları çok sevmesi ve onların ruh dünyalarını anlayan kimseler olması gerekmektedir çünkü ancak böyle olduğu takdirde, çocuklar için yapılan tiyatro faaliyeti, yapaylıktan uzak, doğal ve sıcacık bir güzelliğe sahip olur. Çocuklar için yazılan tiyatro eserlerinde diyalogların uzun olması yanlıştır. Uzun diyaloglar çocukları sıkır, söylenen sözlerin doğru algılanmasını da engeller. Aşırı didaktik bir öğeye sahip olan tiyatro oyunları çocukların ilgisini çekmemektedir. Bunun yerine anlatılan olaya katılmak çocuklar için çok daha faydalıdır. Hareket öğesi fazla oyunlar çocuklar tarafından çok beğenilmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2002: 3).

Çocuk seyirci sahnede gördüklerini şu sırayla algılamaktadır:

a) Oyunun konusu.

b) Oyunun duygusal düzeyi: Üzölmek, gülmek, düşlere dalmak, korkmak.. gibi çocuk seyircilerde doğan etki-tepkileri ortaya çıkaran düzey.

c) Oyuncuların oynayış biçimi: Konuşma ve davranışlar.

d) Kostüm ve dekor

e) Müzik, ses efektleri.

Çocuk-seyirci için oyunun konusu 9 yaştan sonra önem kazanmaktadır. Çocuk seyirci için gerçeklik hep öndedir, fakat çocuk-seyirci söz konusu olduğunda bu gerçeklik, duygusal bir gerçekliktir. Yine sanılanın tersine çocuk seyirci için, cafcacı, renklere boğulmuş parlak dekor kostüm o denli önem taşımamaktadır. Asıl önem taşıyan oyunun duygusal düzeyi ile

oyuncuların oynayış biçimidir. Oynayış düzeyi tutturulmamış ise, oyunun duygusal düzeyi aktarılamamış demektir (Ayvaz, 2014: 706-707).

İsviçreli psikolog Jean Piaget'e göre, altı yedi yaşlarına kadar çocukta düşünce mantık dışıdır ve anlık görünür koşullara son derece bağımlıdır. Zihinsel tasarımımlama olanaklı olsa da bilgi sistemli bir biçimde işlemez. Küçük çocuklar belli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü görebilme yeteneğine sahiptirler. Buradan yola çıkılarak, sahnede soyutlamanın –düşünülenin aksine- küçük seyircinin de dikkatini çektiği ve onlara yönelik oyunlarda rahatlıkla soyutlamaya gidilebileceği söylenebilir. Yeter ki bu durum estetik ve kendi içinde tutarlılık gözetilsin. Anita Twaalhoven'ın “çocuksuluktan uzak bir çocuk tiyatrosu” nitelemesi anlamlıdır. Çocukların imgelemlerindeki ve hayal dünyalarındaki zenginliği, çocuklara yönelik oyunlar hazırlayan her sanatçı önemsemelidir. Özdemir Nutku'nun deyişiyle, “çocuk tiyatrosunun gerçek zenginliği çocuğun yüreğindedir ve biz büyüklerin de oraya bakması gerekiyor” (Aybar, 2011: 78).

Yöntem

Bu araştırmada, Ankara Devlet Tiyatrosu Akün Sahnesi'nde oynanan Don Kişot ve İzmir Bostanlı Suat Taşer Tiyatrosu'nda oynanan Pepee adlı çocuk oyunları izleyici dikkatiyle ele alınmış, içerik analizi ile yorumlanmıştır. Yorumlama işlemi, çocuk tiyatrosuna ilişkin genel literatür taramasındaki kriterler göz önüne alınarak yapılmıştır. Bunlar temel olarak oyunculuk (seslendirme, doğallık/gerçekçilik, karakteristik, vb.), kostüm, sahne (ışıklandırma, dekor, müzikalite, akustik vb.) dikkat çekebilirlik, mesaj vb. olarak ele alınabilir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular üzerinden çocuk oyunları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın benzer çalışmalar ve hazırlanacak olan çocuk oyunları için yönlendirici olacağı düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

14 Ağustos 2017 tarihinde İzmir Bostanlı Suat Taşer Tiyatrosunda saat 19.00'da sahnelenen Pepee çocuk oyunu teknik özellikler bakımından ele alındığında, kostümlerin çocukların ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Işıklılandırmanın olmaması, özellikle çocukların dikkatini çekecek noktaların ışıklandırılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Sahnedeki dekorun zayıf olması da izleyicilerin dikkatini odaklanmasında problemleri görülmüştür. Oyuncular içinde buldukları roller çerçevesinde irdelendiğinde sahneye giriş, sahneden çıkış, söze başlama, vurgu, tonlama, rolün gerektirdiği karakteristik özellikleri yansıtmaya gibi konularda hata yapmamışlardır. Çocuk psikolojisi bakımından oyun özelliklerine bakıldığında 45 dakikalık oyun süresi, aralara serpiştirilmiş müzikler sayesinde çocuklar için sıkılmadan, eğlenerek geçirecekleri bir zaman dilimi olmuştur. Sosyolojik bakımdan ele alındığında ise oyunun çocuklara verdiği arkadaşlık, sevgi gibi mesajlar çocuğun toplumsallaşmasında hem ulusal hem de evrensel değerlerle örtüşür niteliktedir. Estetik açıdan doğal bir seyir içinde geçen oyunun, izleyicisini içine çekebildiği düşünülmektedir. Yine, oyun esnasında çocuk tiyatrosunda önemli bir etken olan izleyiciyi dahil etme (etkileşim) durumu sahneden çocuklara atılan birer büyük balonla ve müzik eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Oyun boyunca dilin doğru kullanımına yönelik pek çok örnek olmasına rağmen karakterlere verilen ve Türkçe olmayan isimler, oyun için gereksiz görülmüştür.

Ankara Devlet Tiyatrosu Akün Sahnesi'nde izlenen Don Kişot isimli çocuk oyunu 29.04.2018 tarihinde saat 13.00'da sahnelenmiştir. Oyun, teknik olarak ele alındığında ışıklandırmanın başarılı olduğu söylenebilir. Bunda, özellikle spot ışıkların dikkat çekmesi gereken oyuncu üzerinde olması etkili olmuştur. Dekordaki çoğu materyalin hareketli olduğu; kostümlerin renkli, ilgi çekici ve sıra dışı olduğu gözlenmiştir. Şarkı ve müzik seçimleri ritmik ve hareketli olmakla beraber ses duyulabilir niteliktedir. Ancak oyuncuların konuşmaları esnasında ses kalitesinin iyi olmaması; akustik yetersizliklerden dolayı arka sıralarda kelimelerin karışık halde duyulması önemli eksikliklerdir. Sahne çok sade, kolay algılanabilir bir düzende olsa da dekor ve aksesuarların fonksiyonel, ilgi çekici olduğu söylenebilir. Kuklalar, sahnede oldukça başarılı kullanılmış; kuklalarla yapılan kuş, ev, tavuk, yel değirmeni vb. betimlemeler gerçekçi bulunmuştur. Sanatsal yönü bakımından oyunda hareketler, anlatımlar, jest ve mimik kullanımı başarılıdır. Sahne adeta bir renk

cümbüşüne dönüştürülmüş, bisikletlere takılan maskelerle eşek ve at yapılması ile kralın arabası figürü estetik olarak başarılı bulunmuştur. Çocuk psikolojisi bakımından ele alındığında, oyun içerisinde kitap okumaya özendirilen bölümlerin bulunması çocuk tiyatrosunun en önemli kazanımlarından biri olarak kabul edilebilir. Oyunda Don Kişot adının seçilirken don gömlek olup olamayacağının tartışılması gibi mizahi söylemler kullanılmıştır. (Örn; “And içer misin?” söylemine “Hem yerim hem içerim” cevabının verilmesi). Kahramanların hayallerinin kuklalarla canlandırılması, çocuğun 11-12 yaşından itibaren soyut işlemler dönemine geçtiği düşünüldüğünde, somutlama bakımından başarılı bulunmuştur. Sanco’ya Don Kişot’un kılıcıyla vurduğu sahnelerin komedi unsuru olarak kullanılması yanlış bulunmuştur. Papazın dua etmesi, “aziz” ifadesinin kullanılması, istavroz çıkarılması gibi sahnelerin metin altı kültürel mesaja uygun bulunmadığı düşünülmektedir. Gereksiz yere çok fazla istavroz çıkarma sahnesi tespit edilmiştir (Örn; Vezirin Don Kişot’u kaçırma sahnesi ve horozun olayları civcive özetleme sahnesinde ironik yalvarışı gibi). Don Kişot’u bulmak için hayalî bir dev saldırısı hikayesinin uydurulması, yani hayale hayalle cevap verilmesi, çocuk yaratıcılığının geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olarak görülmüştür. Olayların anlatımı zaman zaman karmaşık bulunmuş, diyalogların birbiri üzerine yığıldığı hissini vermiştir (Örn; Muz kabukları sahnesi çocuklar için eğlenceli ama karmaşık bir sahne olmuştur). Sanco’ya Don Kişot’un valilik sözü verip tutmaması gibi, çocuklar için kötü örnek teşkil edebilecek davranışlar gibi, dostluk ve vefaya vurgu olarak Sanco ve yeğen örneği dikkat çekici olmuştur. Sosyolojik bakımdan Don Kişot’un herkesle kavga etmek istemesinin cesaret örneği olarak verilmesi yanlış bir mesaj olarak değerlendirilmiştir. Oyundaki hareketler çevik ve dikkat çekicidir. Her güzelliğin emekle olduğuna vurgu yapılması doğru bir yaklaşım olarak görülmüş; oyunun vefaya, maceraya, gurura vurgu yapılarak bitirilmesi yerinde bulunmuştur.

Sonuç

Çocuk tiyatrosunda, başta verilen mesaj olmak üzere, kostüme, dekora, hareketlere, sese, ışığa, süreye, dil kullanımına vb. literatürde bulunan pek çok unsura dikkat edilmesi önemlidir. Bu bakımdan ele alınan iki örnekte de bu kriterlere kısmen dikkat edildiği söylenebilir. Ancak bulgularda da belirtildiği gibi kimi yönlerden eksiklikler bulunmaktadır. Çocukların algıladıklarını örnek aldıkları düşünüldüğünde, bu tarz araştırmaların artması ve sahnelenen oyunların eleştirilerek dilsel, psikolojik, sosyolojik açılardan kişilik gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte iyileştirilmesi yerinde olacaktır.

Kaynaklar

- Aybar, S. (2011). Sahnede soyutlama ve ‘de stilte’: Çocuklar için dans tiyatrosu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 7,5, 73-79.
- Ayvaz, Ü. (2014). Çocuklar için dramatik edebiyat/çocuk tiyatrosu. *Türk Dili*, (756), 705-708.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve tiyatro pedagoğu: Alanı, işlevi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 35(35), 053-067.
- Maden, S. (2010). Türkiye’de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5, 3, 234-246.
- Samurçay, N. (1978). Çocuk psikolojisi açısından tiyatro. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/13660.pdf>, 113-138.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN BİR SEÇENEK: ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİNİN KULLANILMASI

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
bkarakoc@cu.edu.tr

Özet

Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması ve Türkçeyi öğrenebilmeleri açısından okuma becerilerinin stratejik bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çocukların Türkçenin konuşulduğu her ortamda çeşitli amaçlarla okumaya ihtiyaç duyacakları göz önünde bulundurularak okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında üstbilişsel stratejilere yer verilmesi, etkili bir okuma eğitimi gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde okuma becerisinin üstbiliş stratejileri yoluyla geliştirilmesinin genel dil kullanım yetkinliğine ve okuduğunu anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçeden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı, Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin okuma eğitiminde hangi üstbiliş stratejilerini geliştirmeye odaklandıklarını belirlemektir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında hangi üstbiliş stratejilerine yer verdiklerini saptamak amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Anketi” kullanılarak toplanmış, betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin okuma becerisini geliştirme sürecini zenginleştirecek üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarının saptanabileceği, böylece okuma eğitiminde ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenebileceği, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken dille birlikte ülkenin kültürüne de uyum sağlamasında önemli bir rolü olan okuma becerisinin daha etkili şekilde geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, okuma becerisi, üstbiliş stratejileri, okuma eğitimi.

AN OPTION FOR THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE USE OF METACOGNITIVE STRATEGIES

Abstract

Reading skills of Syrian children who receive education in Turkey need to be developed strategically in order for them to adapt to the Turkish education system and learn Turkish. Considering that these children will need to read for various purposes in every environment where the Turkish language is spoken, the inclusion of metacognitive strategies before, during and after reading may enable the development of effective reading education. It is thought that the development of reading skills through metacognitive strategies in teaching Turkish as a foreign language will contribute to the general language competency and reading comprehension skills. The purpose of this study conducted on this subject is to determine on the development of which metacognitive strategies the teachers, who teach Turkish as a foreign language to Syrian children, focus in the reading education of students. In this context, it was aimed to determine which metacognitive strategies are used by Turkish teachers before, during and after reading. In the study conducted with the help of the screening model, the data were collected by using the "Metacognitive Reading Strategies Opinion Form" developed by the researcher and analyzed using descriptive statistical techniques. It is thought that as a result of the study, it can be determined whether the

teachers who teach Turkish to Syrian children use metacognitive strategies in order to enrich the process of developing their reading skills, thus the arrangements needed in the reading education can be determined, and the reading skills, which play an important role in the adaptation of Syrian students to the country's culture with the language while learning Turkish, can be developed more effectively.

Keywords: Turkish as a foreign language, reading skills, Metacognitive strategies, reading education

GİRİŞ

Dil öğretiminin temel amacı dört temel dil becerisinin kazandırılması ve bireyin o dilde iletişim kurmasını sağlayacak nitelikte geliştirilmesidir. Temel dil becerileri genelde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ana başlıkta incelenmektedir. Anlamaya dayalı beceriler okuma ve dinleme, anlatmaya dayalı beceriler ise konuşma ve yazmadır. Anlamaya dayalı becerilerden olan dinleme ve okuma, çeşitli iletileri algılamaya dayanan alıcı dil beceriler olarak da adlandırılmaktadır. Harmer'a (2003: 199) göre alıcı beceriler insanların gördükleri veya duydukları söylemden anlam çıkarma yollarıdır. Her ikisinin de en önemli amacı anlam kurma olmakla birlikte dinleme doğal ortamda, eğitim almadan edinilmekte ve eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Okuma ise genellikle eğitim yoluyla kazanılmaktadır. Bu bağlamda görüş belirten Vygotsky okumanın, yazma gibi ikinci dereceden bir soyutlama olduğunu belirtmiştir (Bruner, 1991: 90).

Wallace (2001) okumayı uygulama, ürün veya süreç olarak görmektedir. Uygulama açısından incelendiğinde araştırmacılar okumayı dil davranışının bir parçası olarak görmüşler ve okuyucular tarafından kullanılan belirli stratejilere dikkat etmeyi reddetmişlerdir. Okuma sürecinin sonu olarak tanımlanan ürün, metnin mesajı ve yapısı ile ilgilenmektedir. Süreç ise okurun anlama ulaşmada kullanacağı okuma stratejilerini ortaya çıkarmak için gereklidir ve okurun detaylı bir incelemesini gerektirmektedir (Alderson, 2000). Yapılan bazı tanımlarda da okumanın bir süreç olarak kabul gördüğü ve zihinsel sürece vurgu yapıldığı saptanmıştır. Akbayır'a (2006: 1) göre okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu tanımla okuma sürecinin sadece yazılı veya basılı sembollerini algılayıp sözlü olarak ifade etmekten çok daha fazlası olduğu belirtilmiştir. Nitekim okumak, okurun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir ve yazılı bir metnin şifresini çözmek, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmek demektir (Günay, 2003).

Okuma eyleminin en önemli amacı anlamadır. Okuduğunu anlama okurun gerçekleri, bilgileri ve fikirleri seçtiği, yazarın iletmeyi amaçladığı anlamları belirlediği, onları önceki bilgileriyle nasıl ilişkilendireceğine karar verdiği, amaçlarına ulaşma uygunluğunu değerlendirdiği bir düşünme sürecidir (Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu & Subrayan, 2010). Bu nedenle okur okuma sürecinde etkin bir varlık olarak kabul edilmelidir.

Okurun Okuma Eylemindeki Rolü

Okuma eyleminin doğası yani gerçekleşme süreci oldukça önemlidir ve bu süreçle ilgili geçmişten günümüze farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Önceden okumanın genellikle gönderilen mesajı alma sürecinden ibaret olduğu düşünülmüş, okunan metnin anlaşılmasının okurun bir algılayıcı olarak metni aynen kendine mal ettiği ve metnin sanki okurun içine doldurulduğu bir süreç olduğu kabul edilmiştir (Yıldız, 2003). Ancak bugün üzerinde önemle durulan ve benimsenen düşünce, okumanın pasif bir algılama, harfleri birbirine çatma ya da çeşitli kodları çözmeye dayalı bir eylem olmadığıdır. Okuma anlamıyla sonuçlandığında gerçekleşen bir eylemdir ve düşünme becerilerinin yoğun bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamamanın düşünmeye dayalı ve düşünme sonucunda gerçekleşen bir eylem olduğu söylenebilir. Thorndike (1917) okumayı düşünme gibi tanımlamış ve okumanın da tıpkı düşünme gibi, öğrenme, yansıtma, analiz, sentez, problem çözüme, sonuç çıkarma, düzenleme, karşılaştırma ve eleştirme içerdiğini belirtmiştir (Akt: Heilman, Blair ve Rupley, 1986). İnsan beyninin temel etkinliklerinden biri olarak kabul edilen okuma, çeşitli zihinsel işlemleri içeren aktif bir süreçtir. Bu bakış açısı doğal olarak okuma eyleminin gerçekleştiricisi olan okuyucunun rolünü de değiştirmiştir.

Okuma, yazarın ortaya koyduğu mesajın okur tarafından algılandığı, anlamlandırıldığı, değerlendirildiği alıcı bir beceri olarak kabul edilmesinin yanı sıra oldukça etkileşimsel bir beceridir. Yazarın ürettiği ve paylaştığı mesaj, okur tarafından yeniden üretilirken yazar ve okur arasında yaşanan etkileşim okuma eylemine dinamik ve canlı bir nitelik kazandırır. Grabe ve Stoller (2002) okuma sürecinin insan zihninde farklı görevleri içerdiğini, bu karmaşık süreci anlamak için metnin yazarı ve okuyucusu arasındaki etkileşimi görmek gerektiğini belirtmişlerdir. McKay'e (1986: 192) göre bu etkileşim dilbilimsel ve kavramsal olarak ortaya çıkabilir. Okurun metinle olan etkileşiminin bir yönü onun dilinin şifresini çözmek, diğer yönü ise metinde sunulan fikirleri anlamaktır (Akt. Razi, 2010: 15).

Okurun sosyal, kültürel ve eğitimle ilgili deneyimleri okuma eyleminin niteliğini etkilemekle birlikte bilişsel süreçleri de okuma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Okurun belli fikirleri kavramak, geri çağırarak veya çıkarımlarda bulunmak, bilgi ve fikirleri yorumlayıp öncekilerle bütünleştirmek, metnin özelliklerini incelemek ve değerlendirmek gibi okuma sürecinde ana ve aktif bir rolü vardır (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006). Wolfrang Iser (1979) okumayı yaratıcı bir süreç olarak görür ve metin ile okurun karşılaşmasından sonraki sürecin yapıtı var ettiğine inanır (Akt. Köseoğlu ve Toprak, 2017). Bu süreçte okurun idraki metni okuma ve metni yeniden yaratma niteliğini etkileyecektir. Adalı'ya (2006) göre her okur her yazıyı anlayamaz. İyi bir okur olabilmek eğitim ve çaba sonucunda gerçekleşir. Nitekim Hosenfeld (1977) başarılı ve başarısız okurlar arasındaki farkları ortaya koymuş, başarısız okurların cümlelerin anlamını kaybettiklerini ve bir okur olarak negatif benlik algısına sahip olduklarını, başarılı okurların ise okurken metnin anlamını zihninde tuttuklarını ve okur olarak pozitif benlik algısına sahip olduklarını belirtmiştir.

Okuduğunu kavrama sürecinde bilinçli okurlar, karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler edinmişlerdir ve bunları hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bilirler. Okuduğunu kavrama konusunda farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar, okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşım ulaşılmadığını değerlendirirler (Karatay, 2009: 61). Bu bağlamda okurların okuma sürecinde başarılı olabilmeleri için çeşitli becerileri edinmeleri ve bazı stratejileri kullanmaları son derece önemlidir. Özellikle de günümüzde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve çeşitli okuma engellerinin aşılabilmesi açısından okuma becerisini aktif ve stratejik olarak kullanan okurların yetiştirilmesinin oldukça gerekli olduğu görülmektedir.

Okuma Becerisi ve Üstbilis Stratejileri

Okuma dil sınıflarındaki en önemli etkinliktir. Bu beceri sadece bilgi kaynağı olması ve eğlenceli bir etkinlik olması nedeniyle değil, aynı zamanda kişinin dille ilgili olarak var olan bilgisinin genişletilmesi ve güçlendirilmesi için de önemlidir (Rivers, 1981: 147). Richards ve Renendya (2002) yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin çok önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmektedirler. Nitekim yabancı dil öğrenen birçok öğrenci kendilerine en önemli hedef olarak okuma becerisini seçmektedir. Ayrıca yazılı metinler tarafından sunulan farklı pedagojik amaçlar da okuma becerisinin önemli olmasına katkıda bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama karmaşık ve çoklu görev içeren bir beceridir. Düşük ve yüksek seviye olmak üzere iki ana tipi bulunmaktadır (Grabe & Stoller, 2002). Daha yüksek düzeyde okuma becerisi sözdizimsel ve anlambilimsel süreçleri içermektedir. Okunanın anlaşılabilmesi için okurun metnin yapısı ve konusu hakkında bilgi sahibi olması, okuma stratejilerinden haberdar olması, bu stratejileri nasıl kullanması gerektiğinin farkında olması gerekir (Pang, 2008). Oxford (1990: 8) stratejileri dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için kullanılan yöntemler ve öğrenene bilginin zihinsel olarak kazanılması, depolanması ve geri getirilmesinde yardım eden adımlar olarak tanımlamıştır. Bu stratejilerden biri üstbilis stratejileridir. Üstbilis stratejileri ile öğrencilerin okuma başarıları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmış (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003; Karatay, Coşkun ve Kartallıoğlu, 2011; Temizkan, 2008), üstbilis stratejilerinin okuma eğitiminde kullanılmasının okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı saptanmıştır.

Üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili bilgisini ifade etmektedir (Flavell, 1976). Üstbilişin, bilgi ve düzenleme olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Üstbiliş bilgisi bir öğrenen olarak kişinin kendi öğrenmesi ve bu performansını etkileyebilecek faktörler hakkındaki bilgisini, stratejiler hakkındaki bilgisini, niçin ve ne zaman strateji kullanacağı hakkındaki bilgisini içermektedir (Kuhn ve Dean, 2004). Üstbilişsel bilgi kısaca kendi bilişsel süreçlerimiz hakkında ne bildiğimiz olarak da tanımlanabilir. Üstbilişsel düzenleme ise öğrenmeyi ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak için uğraştığımız aktif etkinlikleri içerir ve planlama, izleme, değerlendirme etkinliklerinden oluşur (Stephanou & Mpiontini, 2017).

Gelen'e (2003: 24) göre üstbiliş bir düşünme sistematığıdır. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o iş ya da konuya adanma, iş ya da konu hakkında gerekli tutum geliştirme, iş ya da konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde sürekli değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Bu açıdan üstbiliş yani bilişsel farkındalık, hem düşünmenin temelinde yer almakta hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

Okumada üstbiliş, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinliklerini izlemesi, düzenlemesi ve ayarlamasına yönelik kontrol ve farkındalığıdır (Caron, 1997, Akt. Çakıroğlu, 2007). Okumaya yönelik üstbiliş olmaksızın öğrenciler sadece yönsüz öğrenenlerdir (Midori, 2014). Karatay'a (2009: 61) göre bilişsel farkındalık, herhangi bir metni kavrama sürecinde okurun, öğrenmeye çalıştığı konu, bilgi, düşünce ve duygu ile ilgili bilinçli ve amaçlı davranması, ne ve niçin okuduğunun farkında olması durumudur. Okuduğunu kavrama sürecinde bilinçli okurlar, karşılaşılabilecekleri anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler edinmişlerdir ve bunları hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bilirler.

Üstbilişsel becerilere sahip okurlar okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirmekte, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejilerini belirlemekte, buna karşın üstbilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan okurlar doğrudan okumaya başlamakta, niçin okuduklarını bilmemektedirler. Zayıf üstbilişsel becerilere sahip okurların okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığı, metni tahmin etmeden okumaya başladıkları, anlamadıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın üstbilişsel becerilere sahip okurların okumaya dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri saptanmıştır. Okuma sonrasında üstbilişsel becerilere sahip olan okurların okuduklarını anlatabildikleri, ana fikri bulmada başarılı oldukları görülürken, zayıf üstbilişsel becerileri olan okurların ise bunları yapamadıkları tespit edilmiştir (Cook, 1989 Akt. Gelen, 2003).

DeneySEL çalışmalar üstbilişin okuma yeteneğiyle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin okumaya yönelik üstbilişsel farkındalığının doğrudan öğretim yoluyla artırılabilirliğini göstermektedir (ElHindi, 1996). Üstbiliş çalışmaları eğitimde bilişsel süreçlere dair yeni fikirler kazandırmış; öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik nasıl daha fazla farkındalık kazanabileceklerini ve daha etkili öğrenmeleri için bu süreçleri nasıl düzenleyebileceklerini öğretmelerinin önemine ilişkin anlayış kazanmalarına yardımcı olmuştur (Livingston, 1996 Akt. Çakıroğlu, 2007: 17).

Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğreticilerinin üstbiliş stratejilerini kullanmaları okuma becerisinin ve öğrencilerin okumaya yönelik üstbilişsel farkındalığının etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum özellikle yabancı öğrencilerin okuma yoluyla edinecekleri kültürel birikimi, söz varlığı düzeyini, iletişim kurma yetisini ve Türkçenin inceliklerini öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrenciler de Türkçenin konuşulduğu her ortamda çeşitli amaçlarla okumaya ve okuduğunu anlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrencilerin okuma becerisi gelişmediğinde başarılı olmaları veya günlük yaşama uyum sağlamaları mümkün olmayacaktır. Okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmeleri için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlere yani çeşitli okuma stratejilerine ihtiyaçları vardır (Cohen, 1990 Akt. Topuzkanamış, 2009).

Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin de stratejik ve bağımsız birer okuyucu olabilmeleri için okuma eğitiminde üstbilis stratejilerinin kullanılması ve bu stratejilerin öğretime yönelik bir farkındalığın oluşturulması önemlidir. Yapılan araştırma ile Suriyeli çocuklara Türkçe öğreten öğreticilerin okuma becerisini geliştirme sürecini zenginleştirecek üstbilis stratejileri kullanıp kullanmadıklarının saptanabileceği, böylece okuma eğitiminde üstbilis stratejilerinin öğretimi açısından ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenebileceği düşünülmektedir. Böylece Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken dille birlikte ülkenin kültürüne de uyum sağlamasında önemli bir rolü olan okuma becerisinin daha etkili şekilde geliştirilebileceği umulmaktadır.

Bu gerekçeden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin okuma becerisini geliştirme sürecinde hangi üstbilis stratejilerini kullanmaya odaklandıklarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkçe öğreticilerinin,

- okuma öncesinde kullandıkları üstbilis stratejileri nelerdir?
- okuma sürecinde kullandıkları üstbilis stratejileri nelerdir?
- okuma sonrasında kullandıkları üstbilis stratejileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003: 77).

Evren ve Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” kapsamında Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında bir protokol imzalanmış, Adana ilinde görev yapan Türkçe öğreticilerine Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bu proje kapsamında verilen eğitimin birinci etabında görevlendirilen 122 Türkçe öğreticisi oluşturmuştur. Söz konusu 122 Türkçe öğreticisinin 108’inden geçerli veri toplanabildiği için 108 kişiden alınan veriler araştırmaya dâhil edilmiştir. Örnekleme oluşturan Türkçe öğreticilerinin kişisel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğreticilerinin Kişisel Bilgileri

	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	68	63
	Erkek	40	37
Fakülte	Eğitim Fakültesi	104	97,2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	3	2,7
	Diğer (Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi)	1	0,9
	Türkçe Öğretmenliği	26	24,1
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	73	67,6
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	5	4,7
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	3	2,8
Kıdem	Dilbilim Bölümü	1	0,9
	0-5 Yıl	100	92,6
	6-10 Yıl	2	1,9
	11-15 Yıl	3	2,8
	16-20 Yıl	3	2,8

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerinin 68’i kadın, 40’ı erkektir. Çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu olan Türkçe öğreticilerinin 26’sı Türkçe eğitimi, 73’ü sınıf eğitimi, 5’i Türk dili ve edebiyatı eğitimi, 3’ü Türk dili ve edebiyatı bölümü ve 1’i dilbilim

bölümü mezunudur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Anekti” kullanılarak toplanmıştır. Ankette yer alan maddeler okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında kullanılacak stratejileri içermektedir. Anket 28 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipinde geliştirilmiştir. Geliştirilme sürecinde bu konuyla ilgili ölçme araçları incelenmiş, Türkçe eğitimi alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış ve dilsel geçerlik için 25 kişiye pilot uygulama yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Ankette yer alan maddeler okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında kullanılacak stratejilere yöneliktir. Örneğin “Okuma amaçlarını belirlemeleri için rehberlik ederim.” maddesi okuma öncesinde kullanılacak bir stratejidir. “Okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmelerini isterim.” maddesi okuma sürecinde kullanılacak bir stratejidir. “Okuduklarını değerlendirmelerini isterim.” ise okuma sonrasında kullanılacak bir stratejidir. Veriler “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı” kapsamında verilen derslerin ardından Türkçe öğretmenlerine formların dağıtılması ve en az 30 dakika süre verilmesi ile toplanmıştır. Türkçe öğretmenlerinden ankette yer alan maddelere katılma derecelerini “hiçbir zamandan” “her zamana” doğru ilerleyen 5’li derecelendirme ölçütünü dikkate alarak belirtmeleri istenmiştir. Veriler SPSS paket programı aracılığıyla betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Yaygın kabul edilen yaklaşıma ait sınıflamada (George ve Mallery, 2003) bu oran anketin toplam güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Okuma Eğitiminde Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerine Yönelik Bulgular

MADDELER	N	\bar{x}	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Okuma amaçlarını belirlemeleri için rehberlik ederim.	108	1,93	34	31,5	60	55,6	2	1,9	12	11,1	-	-
2. Okuyacakları metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini saptamaya çalışırım.	108	1,87	37	34,3	52	48,1	15	13,9	4	3,7	-	-
3. Okuma öncesinde başlıktan yola çıkarak içeriği tahmin etmelerini isterim.	108	3,26	18	16,7	8	7,4	15	13,9	61	56,5	6	5,6
4. Metinle ilgili görsellerden yola çıkarak içeriği tahmin etmelerini isterim.	108	2,23	25	23,1	51	47,2	16	14,8	14	13	2	1,9
5. Okuma öncesinde metni hızlı bir şekilde gözden geçirip anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini söylerim.	108	1,64	65	60,2	31	28,7	2	1,9	6	5,6	4	3,7
6. Metnin ne ile ilgili olduğunu anlamaları için metni hızlıca gözden geçirmelerini söylerim.	108	1,52	62	57,4	38	35,2	6	5,6	2	1,9	-	-
7. Metnin konusuyla ilgili varsa ön bilgilerini zihinlerinde canlandırmalarını söylerim.	108	1,56	66	61,1	27	25	12	11,1	3	2,8	-	-
8. Metni dikkatlice okumaları için uyarıda bulunurum.	108	3,92	1	0,9	7	6,5	10	9,3	72	66,7	18	16,7
9. Öğrencilerden zaman zaman durarak okuma sürecinde anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini isterim.	108	1,56	57	52,8	42	38,9	9	8,3	-	-	-	-
10. Öğrencilerime okuma sürecinde önemli yerleri vurgulayan kalın, eğik yazılara dikkat etmelerini söylerim.	108	3,26	18	16,7	8	7,4	15	13,9	61	56,5	6	5,6
11. Okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmelerini isterim.	108	3,91	3	2,8	6	5,6	11	10,2	66	61,1	22	20,4
12. Okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını tahmin etmelerini söylerim.	108	1,93	34	31,5	60	55,6	2	1,9	12	11,1	-	-
13. Okurken metinde yer alan olay, duygu veya düşüncelerin gerçek hayatla ilişkisini sorgulamalarına rehberlik ederim.	108	1,58	58	53,7	37	34,3	13	12	-	-	-	-

14. Okuma sürecinde okudukları metinde geçenleri eski bilgileriyle veya deneyimleriyle ilişkilendirmelerini söylerim.	108	1,38	68	63	38	35,2	2	1,9	-	-	-	-
15. Okuma sürecinde önemli yerlerin altını çizmelerini isterim.	108	3,34	-	-	-	-	6	5,6	41	38	61	56,5
16. Okuma sürecinde önemli yerleri not almalarını isterim.	108	1,84	60	55,6	25	23,1	10	9,3	6	5,6	7	6,5
17. Okuma sürecinde anahtar kelimeleri belirlemelerini isterim.	108	1,38	68	63	38	35,2	2	1,9	-	-	-	-
18. Okuma sürecinde okuma amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol etmelerini isterim.	108	1,58	58	53,7	37	34,3	13	12	-	-	-	-
19. Okuma sürecinde okuduklarını anlamalarına yardımcı olması için metindeki görsellerden yararlanmalarını söylerim.	108	1,84	60	55,6	25	23,1	10	9,3	6	5,6	7	6,5
20. Okuma sonrasında metnin ana fikrini bulmalarını isterim.	108	4,51	6	5,6	-	-	-	-	61	56,5	41	38
21. Okuma sonrasında metinle ilgili sorular sorarım.	108	4,50	1	0,9	-	-	-	-	55	50,9	52	48,1
22. Okuma sonrasında okuduklarından anladıklarını özetlemelerini isterim.	108	3,34	10	9,3	15	13,9	26	24,1	42	38,9	15	13,9
23. Okuduklarını değerlendirmelerini isterim.	108	1,58	58	53,7	37	34,3	13	12	-	-	-	-
24. Okuduğunu anlamayı kontrol etmek için öğrencilerin metnin konusunu birbirleriyle tartışmalarını sağlarım.	108	3,26	18	16,7	8	7,4	15	13,9	61	56,5	6	5,6
25. Metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini isterim.	108	3,34	10	9,3	15	13,9	26	24,1	42	38,9	15	13,9
26. Okuma sonrasında metnin konusunu görselleştirmelerini söylerim.	108	3,26	18	16,7	8	7,4	15	13,9	61	56,5	6	5,6
27. Okuma sonrasında öğrencilerin birbirlerine metinle ilgili sorular sormalarını isterim.	108	4,09	1	0,9	5	4,6	5	4,6	69	63,9	28	25,9
28. Metinde birbiriyle çelişkili düşünceler olup olmadığını kontrol etmelerini söylerim.	108	1,58	58	53,7	37	34,3	13	12	-	-	-	-

Tablo 2’de bulunan maddeler “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Anketinde” yer alan maddelerdir. Bu maddelerden okuma amaçlarını belirlemeleri için rehberlik ederim, okuyacakları metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini saptamaya çalışırım, okuma öncesinde başlıktan ve görsellerden yola çıkarak içeriği tahmin etmelerini isterim, okuma öncesinde metni hızlı bir şekilde gözden geçirip anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini söylerim, metnin ne ile ilgili olduğunu anlamaları için metni hızlıca gözden geçirmelerini söylerim, metnin konusuyla ilgili varsa ön bilgilerini zihinlerinde canlandırmalarını söylerim, metni dikkatlice okumaları için uyarıda bulunurum maddeleri okuma öncesinde kullanılabilecek üstbiliş stratejilerini içermektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi bu stratejilerden en çok kullanılanlar öğrencilerin metni dikkatlice okumaları için uyarıda bulunma ve başlıktan yola çıkarak içeriği tahmin etmelerini istemeye yönelik stratejilerdir. Diğer okuma öncesi üstbiliş stratejilerinin ise çoğunlukla nadiren kullanıldığı veya hiçbir zaman kullanılmadığı görülmektedir. Oysaki okuma öncesinde yapılan etkinlikler ve bu aşamada strateji kullanımı çok önemlidir. Okuma öncesi etkinliklerinin amacı, öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini aktif hale getirmek, metinle başa çıkabilecek gerekli dil hazırlıklarını sağlamak ve metni okumak isteyen öğrencileri motive etmektir (Celce-Murcia, 1991). Okuma öncesinde öğrencilerin okuma amacı belirlemelerini sağlamak önemli bir üstbiliş stratejisidir. Ancak bu stratejinin Türkçe öğreticilerinin çoğu tarafından nadiren kullanıldığı saptanmıştır. Bu strateji okuma eyleminin neden yapıldığına, öğrencilerin ne elde edebileceklerine ve nasıl bir sonuca varabileceklerine dair bir farkındalıkla okumaya başlamalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda öğrenmede amaç belirlemenin üstbiliş becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Bonds & Bonds, 1992; Yıldırım, 1993; Manning & Payn, 1996; Underwood, 1997; Vaidya, 1999; Kuhn, 2000 Akt. Gelen, 2003: 239).

Okuma öncesinde öğrencilerin metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini saptamak da oldukça önemli bir stratejidir. Metinle ilgili ön bilgiler okurların metinle daha başarılı etkileşimleri için tahminler yapmasını sağlar ve yorumlamada önemli bir rol oynar. Çünkü başarılı yorumlama büyük ölçüde paylaşılan ön bilgiye bağlıdır (Alderson, 2000). Ancak ön bilgileri

saptamaya yönelik strateji kullanımı da oldukça azdır. Langer (1982) öğrencilerin yeni bilgileri etkin olarak öğrenmelerine ve anlamalarına katkıda bulunmak için öğretmenin derslerine o konuyla ilgili bilinenleri açığa çıkararak başlamalarını önermektedir (Akt. Çakıcı, 2011). Bu nedenle öğretmenler okuma öncesi yapacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek onları yeni bilgilerin edinimine hazır hale getirmelidir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğrencilerinin yarısından çoğunun metnin başlığından yola çıkarak içeriği tahmin etme stratejisini sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Okunacak metnin görsellerinden veya başlığından yola çıkarak yapılan içeriğe yönelik tahminler okuma öncesinde öğrencilerin metinle ilişki kurmasına zemin hazırlamaktadır. Metinle ilgili görselleri incelemek metni anlamaya hazırlayıcıdır ve metni anlamaya yardımcı olur (Nas, 2003). Ünalın (2006)'a göre metne yönelik tahmin öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımlarını sağlamakta, metinde geçen olay ve duygular hakkında merak uyandırmaktadır. Okunacak metinde yer alan söz varlığı ve öğrencilerin söz varlığına yönelik bilgisi de okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardandır. Bu nedenle okuma öncesinde metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin tespitine yönelik strateji kullanımı yabancı bir dilin öğretiminde üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü söz varlığının niteliği o dilde anlama ve anlatma becerilerinin niteliğini doğrudan etkileyecektir. Ancak Türkçe öğrencilerinin çoğu okuma öncesinde metni hızlı bir şekilde gözden geçirip anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini söyleme stratejisini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Karatay'ın (2004:21) ifade ettiği gibi dört temel dil becerisinin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir. Okunacak metin belirlendiğinde okuma öncesi etkinlikler ve açık bir şekilde sözcük çalışmaları yapmak çok yararlıdır. Öğretmenlerin farklı metinlerle karşılaştıklarında sözcük tanıma becerilerini arttırmak için öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak stratejiler kullanmalarını sağlamaları gerekmektedir (Alemi ve Ebadi, 2010). Türkçe öğrencilerinin çoğu tarafından kullanılmayan stratejilerden biri de metni gözden geçirmedir. Okuma eğitiminde oldukça yararlı olan bu strateji öğrencilerin metnin önemli bölümlerini belirlemesine, amacına uygun kısımlarını saptamasına ve metnin ne hakkında olduğunu hissetmesine yardım etmektedir (Beydoğan, 2010: 12). Sonuç olarak yapılan araştırma kapsamında okuma öncesi üstbilis stratejilerinin Türkçe öğrencileri tarafından yeterince kullanılmadığı söylenebilir. Oysaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okur ile metin arasındaki etkileşimi güçlendirmek, okura metinle ilgili ipuçları verebilmek ve metni anlamaya yardımcı olabilmek için okuma öncesinde üstbilis stratejilerine yer verilmesi okuma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Tablo 2'de yer alan maddelerden okuma sürecinde metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerini isteme, önemli yerleri vurgulayan kalın, eğik yazılara dikkat etmelerini söyleme, anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizmelerini ve anlamlarını tahmin etmelerini isteme, metinde yer alan olay, duygu veya düşüncelerin gerçek hayatla ilişkisini sorgulamalarına rehberlik etme, metinde geçenleri eski bilgileriyle veya deneyimleriyle ilişkilendirmelerini söyleme, okuma sürecinde önemli yerlerin altını çizmelerini ve not almalarını, anahtar kelimeleri belirlemelerini, okuma amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını kontrol etmelerini, görsellerden yararlanmalarını isteme okuma sürecinde kullanılabilir üstbilis stratejileridir. Tablo 2'de görüldüğü gibi okuma sürecinde bu stratejilerden sadece önemli yerleri vurgulayan kalın, eğik yazılara dikkat etmelerini söyleme, anlamını bilmedikleri sözcüklerin ve önemli yerlerin altını çizmelerini isteme sık sık kullanılan stratejilerdir. Diğerleri ise çoğunlukla nadiren kullanılmakta veya hiç kullanılmamaktadır. Okuma sürecinde altını çizme stratejisinin sıklıkla kullanılmasına yönelik bulgunun benzerine Erdağı Toksun (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da rastlanmış, öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere en sık uyguladığı stratejinin altını çizerek okuma stratejisi olduğu saptanmıştır. Altını çizme, öğrencinin kendisinde var olan bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar rol oynar (Senemoğlu, 2005: 560). Bununla birlikte okuma sırasında uygulanan stratejiler genel olarak bireye okunanları hatırlamada ve anlamada, okunanlarla ilgili yeterince anlam oluşturamadığında yeni birtakım stratejiler oluşturup bunları uygulamada katkı sağlar (Beydoğan, 2010: 14). Ancak yapılan

araştırmada öğrencilerin okuma sürecinde anlayıp anlamadıklarını ve okuma amacına ulaşip ulaşmadıklarını kontrol etme stratejilerinin Türkçe öğreticilerinin çoğu tarafından kullanılmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde anlayıp anlamadıklarını ve okuma amaçlarına ulaşip ulaşmamalarını kontrol etmeleri sürece yönelik öz değerlendirme yapmalarına, böylece okuma eylemine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda yapılan bazı araştırmalarda (Akt. Gelen, 2003) üstbiliş stratejilerinin kendini değerlendirmeyi arttırdığı (Maitland, 2001); kendini kontrol ve kendini değerlendirmeyi sağladığı (Manning ve Payne, 1996); öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmalarını sağladığı (Diken, 1993; Güzel, 1996) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okurken metinde geçenlerin gerçek hayatla ilişkisini sorgulamalarını sağlama, metinde yer alan bilgileri eski bilgileriyle veya deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlama gibi stratejiler de okuma sürecinde kullanılabilir stratejilerdir. Ancak söz konusu stratejiler de Türkçe öğreticileri tarafından yeterince kullanılmamaktadır. Bu stratejiler öğrencilerin okurken değerlendirme yapmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği için önemlidir. Bir metni anlamak okuyucunun var olan şemalarıyla metin arasındaki karşılıklı etkileşim süreciyle mümkündür. Anlama, kişinin okuma malzemesini önceden edindiği bilgiler ile ilişkilendirmesini gerektirir. Sözcükleri, tümceleri ve tüm metni anlama, kişinin dilbilimsel bilgisinden çok daha fazlasını gerektirmektedir Çünkü okuyucunun geçmiş deneyimleri, yaşantıları, kültürü anlamayı doğrudan etkilemektedir (Carrell ve Eisterhold, 1988; Johnson, 1982: 504 Akt. Çakıcı, 2011: 80-82). Bu nedenle yabancı dilde etkili bir okuma eğitimi gerçekleştirmek ve bu süreçte anlam kurmaya katkıda bulunmak için öğrencilerin okudukları metinde geçen bilgilerle eski bilgilerini ilişkilendirmelerine; deneyimlerini, kültürel birikimlerini okudukları metne yansıtmalarına ve metinle bütünleştirmelerine yardım eden etkinlikler yapılmalıdır. Okuma sürecinde kullanılabilir bir başka üstbiliş stratejisi olan metindeki anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik stratejinin de Türkçe öğreticilerinin yarısından çoğu tarafından kullanılmadığı saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda anahtar kelimeleri belirlemenin zihinsel anlayışı geliştirdiği (Flavel, 1999), eksik bilgileri telafi edici olduğu (Gurb, 1994), bilgileri ilişkilendirmede etkili olduğu (Vaidya, 1999) saptanmıştır (Akt. Gelen, 2003: 247). Okuma sürecinde okuduğunu anlamaya yardımcı olması için metindeki görsellerden yararlanmaya yönelik strateji kullanımı incelendiğinde ise Türkçe öğreticilerinin yarısından çoğunun bu stratejiyi kullanmadığı görülmüştür. Oysaki görseller metinde söylenmeyen anlaşılmaya, örtülü anlamların keşfedilmesine, yaratıcı düşünme becerisinin ve görsel okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Görsel okuma öğrencilerin önceden bildikleriyle yeni öğrendiklerinin birleşmesini, öğrendiklerini zihinlerinde yeniden yapılandırmalarını ve öğrenme potansiyellerinin artmasını sağlamaktadır (Güneş, 2007).

Tablo 2'de yer alan maddelerden öğrencilerden metnin ana fikrini bulmalarını isteme, metinle ilgili sorular sorma, metinden anladıklarını özetlemelerini ve değerlendirmelerini isteme, anlamayı kontrol etmek için öğrencilerin metnin konusunu birbirleriyle tartışmalarını sağlama, metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini isteme, metnin konusunu görselleştirmelerini söyleme, metinle ilgili sorular sormalarını isteme ve metinde birbiriyle çelişkili düşünceler olup olmadığını kontrol etmelerini söyleme okuma sonrasında kullanılabilir üstbiliş stratejileridir. Tablo 2'de görüldüğü gibi okuma öncesi ve okuma sürecinin aksine okuma sonrası üstbiliş stratejilerinin çoğu Türkçe öğreticileri tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. En çok kullanılan stratejiler öğrencilerden okuma sonrasında metnin ana fikrini bulmalarını isteme, metinle ilgili sorular sorma ve öğrencilerin birbirlerine metinle ilgili sorular sormalarını istemedir. Erdağı Toksun (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulguya ulaşılmış, öğretmenlerin metnin anlaşılma durumunu görmek için en çok soru-cevap stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte İnce (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin araştırıldığı çalışmada okuma sonrası en çok kullanılan stratejinin soruları cevaplama olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin soru üretme stratejisini yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Okuma sonrasında metnin ana fikrini bulma stratejisi en çok kullanılan strateji olmuştur. Ana fikir bulma becerisi, okuduğunu anlamının en önemli göstergelerinden biri olup Broek, Lynch ve Landis'e (2003) göre okuduğunu anlamının merkezinde yer almaktadır. Aynı zamanda metnin tümünden bir çıkarım yapmayı gerektiren üst düzey bir beceridir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin ana fikir bulma üzerinde durması ve bu beceriyi öğrencilerin kendi başlarına kazanmalarının zor olduğunu göz önünde bulundurup strateji olarak öğretmesi son derece önemlidir. Kullanılan diğer üstbilgi stratejilerinden olan öğrencilerin metinden anladıklarını özetlemeleri, birbirleriyle tartışmaları ve metnin konusunu görselleştirmeleri anladıklarını kendi cümleleri veya çizimleriyle anlatmalarına olanak sağlamak ve metne yönelik çıkardıkları anlamın niteliğini tespit etmek açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak stratejilerdir. Bu nedenle kullanılmasının oldukça yararlı olduğu söylenebilir. Tablo 2'de görüldüğü gibi bu stratejiler Türkçe öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. Bununla birlikte okuduklarını değerlendirme ve metinde birbiriyle çelişkili düşünceler olup olmadığını kontrol etme stratejilerini ise Türkçe öğrencilerinin yarısından çoğunun hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Oysaki bu stratejiler öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişmesini sağlayacak stratejilerdir. Eleştirel okuma, bireyin okudukları hakkında düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını alışkanlık durumuna getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2011: 17). Güneş'e göre de okuduğunu anlama (2004) metnin anlamını bulma ve üzerinde düşünmenin yanı sıra sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Bu bağlamda okuduğunu değerlendirme, anlamının daha üst basamağında yer almakta ve eleştirel bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eleştirel okur kimliği kazanabilmeleri için okuduklarını değerlendirme stratejisi üzerinde çalıştırılmaları gerekmektedir.

Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretmeyi amaçlayan öğrencilerin okuma sonrası üstbilgi stratejileri dışındaki okuma stratejilerini yeterince kullanmadıkları, okuma öncesinde ve okuma sürecinde kullanılabilecek stratejilerden çok azını kullandıkları saptanmıştır. Oysaki okur okuma eylemini gerçekleştirirken yetkinlik durumuna ve konu, bilinmeyen sözcük, okunabilirlik gibi metinsel değişkenlere göre metni istenen düzeyde kavrayamayabilir. Böyle bir zamanda öğretmenlerin öğrencilere tüm yönleriyle okuma sürecini açıklayarak, bu süreç içerisinde yararlanabilecekleri okuma stratejilerini öğretmesi uygun olacaktır (Ülper, 2010). Öğretmenlik mesleği ile ilgili güçlü yeterlik algısına sahip öğretmenler, daha yüksek düzeyde planlama ve örgütlenme eğilimi sergilerler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin üstbilgi beceri geliştiren stratejilere sahip olması yani neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmeleri yapılan dersin kalitesi açısından çok önemlidir. Üstbilgi beceriye sahip olan öğretmenler öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Paris ve Winograd, 2003 Akt: Özcan, 2007: 64). Araştırma örneğinde yer alan aday Türkçe öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yolun başında olmaları ve yeterlik algılarının yeterince güçlü olmaması üstbilgi okuma stratejilerini yeterince kullanmama nedenlerinden biri olabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğrenciler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için üstbilgi stratejilerini okuma etkinliklerinde kullanmalıdır. Öğreticiler okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında yaptıkları uygulamalarla öğrencilerin üstbilgi okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hizmet verecek dil öğrencileri okuma eğitiminde kullanılabilecek stratejiler konusunda teorik ve uygulamalı olarak bilgilendirilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin üstbilgi becerilerini fark etmelerini ve strateji kullanmalarını sağlayacak metinlere ve okuma etkinliklerine yer verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin dışında dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde üstbilgi stratejilerinin kullanılma durumunun tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2006). *Anlamak ve anlatmak*. Ankara: Pan Yayınları.
- Akbayır, S. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alemi, M. & Ebadi, S. (2010). The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (5), 569-578.
- Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 8-21.
- Broek, P., Lynch, S. J., & Landis, C. E. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95, 707-718.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru* (F. Varış ve T. Gürkan, Çev.). Ankara: A.Ü. Basımevi. (Orijinal baskı, 1961).
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Massachusetts: Heinle & Heinle publishers.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilgi strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişini artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of "college learners". *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- Erdağı Toksun, S. (2017). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 27-42.
- Flavel, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, L. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (s.231-235) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- George D, & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi* (2. bs.). İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretilimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Grabe, W. & Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Harlow, United Kingdom: Pearson.
- Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986). *Principles and practices of teaching reading*. (6. Baskı). USA: Charles E. Merrill Publishing.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-123.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 58-80.

- Karatay, H., Coşkun, S. ve Kartallıoğlu, N. (2011). Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi. *4. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, (16-18 Aralık, Muğla, ss.749-760).
- Köseoğlu, B. ve Toprak, M. (2017). Modern kuramların postmodern yansımaları: okur odaklı edebiyat kuramlarında okurun konumlandırılması. *Diyalog*, 1, 49-70.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Midori, S. A. (2014). Quantitative survey on metacognitive awareness of reading strategy use in English by Japanese university students. *Center for International Education Bulletin*, 14(2), 11-24.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M.; Martin, M.O.; Sainsbury, M. (2006). *Assessment framework and specifications* (2nd Edition). TIMSS & PIRLS International Study Center. Boston College, pp.119- Chp.2, pp.11-20.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma* (8. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for 12 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 1-18.
- Razı, S. (2010). *Effects of a Metacognitive Reading Program on the Reading Achievement and Metacognitive Strategies*. Unpublished Doctorate Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Richards, J. C. & Renanadya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills in a foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stephanou, G. & Mpiontini, M. H. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8, 1941-1975.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 32- 44.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., & Subrayan, A. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212.
- Wallace, C. (2001). Reading. R. Carter; D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, N. (2012). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANAL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatih Kana¹ *

¹Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Alperen Akgün¹

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

*Corresponding author: fatihkana@hotmail.com

Özet

21. yüzyıl bireylerde olması gereken temel becerilerinden biri problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi, bireyin yaşantıları yoluyla karşılaştığı zorluklardan bilgilerini düzenleyerek çözüme ulaşması ve alternatif çözüm yolları bulması olarak tanımlanabilir. Literatürde yanıl düşünme olarak adlandırılan düşünme şeklinde de birey, bilgileriyle getirmiş olduğu fikirlerden hareketle yeni fikirler oluşturur. Fikirler yoluyla kalıp düşüncelerden kurtularak özgün çözüm sürecine ulaşır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yanıl düşünme eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 216 Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Semerci (2016) tarafından geliştirilen Yanıl Düşünme Eğilimi (YALE) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri YALE ölçeği ile toplanmış, verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yanıl düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle cinsiyet, yaş, yaşamını sürdürdüğü yer, ekonomik algılar, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, not ortalaması, sınıf, günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarını ölçek maddelerine verdiği cevapların ortalamasının üzerinde olması, Türkçe öğretmeni adaylarının yanıl düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yanıl Düşünme Eğilimi (Yale), Türkçe Öğretmeni Adayları, Yaratıcı Düşünme, Bakış Açısı, Çözüm Üretme.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilgiyi kullanmak, bilgiyi elde etmekten daha önemlidir, bilgi yeniden yorumlanmakta ve yeniden üretilmektedir (Ekinci ve Aybek, 2010; Saygın, Atılboz ve Salman, 2006). Eğitimde düşünce becerilerinin geliştirilmesi yaşadığımız dünyanın bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Serter, 1997). Modern çağda bilgi aktarımından çok, düşünen, kendi düşünme süreçlerinin farkında ve bu süreçleri yönetebilen, bilgiyi üreten ve bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen öğrenciler yetiştirmek önemlidir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2002). Eğitim ve öğretimde geleneksel yaklaşımlar; öğrencileri ezberle yöneltilmekte, bilgileri yorumlama becerisini ve fikir üretmeyi kazandıramamaktadır (Bukova-Güzel, 2008). Ancak günümüzde kullanılan yapılandırmacı yaklaşım ise kişiye bilginin nasıl kullanması gerektiğini, var olan bilgileri ile öğrendiği bilgileri nasıl sistemli bir şekilde yenileyip değiştirebileceğini, bütünleştirebileceğini ve bilgiyi nasıl üreteceğini öğretir. Bu bilgiler sayesinde birey, bilgiyi yeniden yapılandırır (Keskinçilç ve Keskinçilç, 2005; Arslan, 2009).

Türkçe dersi öğretim programında yer alan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel öğrenme becerileri ile düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme,

analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi ön plana çıkarılan zihinsel beceriler Türkçenin hedefleri açısından büyük önem arz etmektedir (MEB, 2015). Bu zihinsel beceriler incelendiğinde, bu becerileri meydana getiren esas unsurun “düşünme” olduğu söylenebilir. Çünkü “düşünme”nin felsefe bilimindeki anlamı, “*duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi*”dir (TDK, 2017). Bu bağlamda programda kazandırılmak istenilen becerilerin ve benimsenen yaklaşımların düşünmeyi esas aldığı söylenebilir.

Düşünme; problem çözme, keşfetme, yansıtma ve eleştirme, kavramlar ya da olaylar arasında anlamlı bağlantılar oluşturma ve sonuç çıkarma gibi entelektüel süreçleri de içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2003). Bilgiyi kullanma, öğrenme ve problem çözme gibi düşünsel etkinliklerde insanlar farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır (Balay, 2004).

Sungur (1997)’a göre, yanal düşünme; matematiksel-mantıksal düşünme şekline karşı geliştirilmiş olan problem çözme yöntemidir. Yanal düşünme üretken olup düşünme yönü oluşturmak için hareket eder, bu bağlamda hem bir tutum hem de bilgiyi kullanma yöntemidir (Semerci, 2016). Bu yüzden önemli olan düşünme yönü ve hareket değeridir. Yanal düşünmede kişi bilgiyi ve bilginin meydana getirmiş olduğu fikri kullanır, düşünme kalıplarından, kavramlardan, algılardan ve sınırlardan sıyrılarak probleme özgün çözüm üretme amacı taşır (Çetiner, 2014).

Türkçe öğretim programı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama gibi zihinsel becerileri öne çıkartan bir programdır. Yanal düşünmenin de problem çözmeye ve diğer zihinsel becerilerde önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğretmen adaylarının yanal düşünme eğilimlerinin belirlenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmen adaylarının yanal düşünme eğilimlerinin incelenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 14)

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’nin batısında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	136	63,0
Erkek	80	37,0
Total	216	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63’ünün kadın, %37’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yaşları

Yaş	f	%
18-19	79	36,6
20-21	100	46,3
22-23	27	12,5
24+	10	4,6
Total	216	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %36,6'sı 18-19, %46,3'ü 20-21, %12,5'i 22-23, %4,6'sı ise 24 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları

Not Ortalaması	f	%
0-1.99	15	6,9
2.00-2.49	53	24,5
2.50-2.99	100	46,3
3.00-4.00	48	22,2
Total	216	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %6.9'u 0-1.99, %24.5'i 2.00-2.49, %46.3'ü 2.50-2.99 ve %22.2'si 3.00-4.00 not ortalamasına sahiptir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıfları

Sınıf	f	%
1. Sınıf	73	33,8
2. Sınıf	53	24,5
3. Sınıf	75	34,7
4. Sınıf	15	6,9
Total	216	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33.8'si 1. sınıf, %24.5'i 2. sınıf, %34.7'si 3. sınıf ve %6.9'u 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Semerci (2016) tarafından geliştirilen Yanal Düşünme Eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Semerci (2016) tarafından yapılan analizlerin ardından 9 maddelik yan al düşünme eğilimi ölçeği ortaya çıkmıştır. Ölçek içerisinde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.47-0.77 arasında değişmekte olup ölçeğin cronbach alfa değeri 0.75'tir. Araştırmacılar tarafından tekrardan yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin cronbach alfa değeri 0.79, KMO katsayısı ise 0.82 çıkmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS 22 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının yan al düşünme eğilimlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileriyle Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yanal Düşünme	Kadın	136	3.70	.53	214	.53	.60
	Erkek	80	3.75	.48			

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yan al düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($t_{(214)}=.53$; $p> .05$), cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.35	3	.12	.44	.73
	Gruplar içi	55.75	212	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yan al düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.44$; $p> .05$), yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Yaşamını Sürdürdüğü Yer Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.10	3	.03	.12	.95
	Gruplar içi	56.00	212	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının yan al düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.12$; $p> .05$), yaşamını sürdürdüğü yer değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Ekonomik Algılara İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.26	2	.13	.49	.61
	Gruplar içi	55.84	213	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yan al düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.49$; $p> .05$), ekonomik algılar değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 9

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Annenin Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	1.08	5	.22	.83	.53
	Gruplar içi	55.02	210	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.83$; $p>.05$), anne eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Babanın Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	1.13	5	.23	.86	.51
	Gruplar içi	54.97	210	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.86$; $p>.05$), baba eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Anne Mesleğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	1.20	5	.24	.92	.47
	Gruplar içi	54.90	210	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.92$; $p>.05$), anne mesleği değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Baba Mesleğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.35	4	.09	.33	.86
	Gruplar içi	55.75	211	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.33$; $p>.05$), baba mesleği değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Not Ortalamasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.34	3	.15	.43	.73
	Gruplar içi	55.76	212	.26		
	Toplam	56,10	215			

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.43$; $p>.05$), not ortalaması değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Sınıfa İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	1,97	3	.66	2.58	.55
	Gruplar içi	54.13	212	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=2.58$; $p>.05$), sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yanal Düşünme Becerileri ile Günlük İnternet Kullanım Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Yanal Düşünme	Gruplar arası	.70	4	.17	.66	.62
	Gruplar içi	55.40	211	.26		
	Toplam	56.10	215			

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle ($f=.33$; $p>.05$), günlük internet kullanım süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 16

Türkçe öğretmen Adaylarının Yanal Düşünme Eğilimi ile ilgili Görüşleri

Maddeler	\bar{x}	ss
Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözümler üretirim.	4,03	,78
Olaylara çok farklı açılardan bakarım.	3,84	,80
Amaç içinde amaçlarım vardır	3,78	,81
Bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumlar anlatırım.	3,69	,93
Düşünürken kategori, sınıflama ve etiketlerim sabit değildir, değişkenlik gösterir.	3,68	,83
Bir konu etrafında düşünürken bir yön takip etmem yeni yönler üretirim.	3,67	,81
Düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebilirim.	3,64	,91
Bir konunun tüm yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabilirim.	3,59	,80
İnovasyon (yenilikçilik) konusunda zekiyimdir.	3,52	,78

Türkçe öğretmeni adayları, bir problemle karşılaştığımda alternatif çözümler üretebileceklerini, olaylara farklı açılardan bakabileceklerini, amaç içerisinde amaçların olduğunu, bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumları anlatabileceğini, düşüncenin değişkenlik gösterebileceğini, bir konu etrafında düşünürken yeni yönler üretebileceklerini, düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebileceklerini, bir konunun

bütün yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabileceklerini, yenilikçilik konusunda zeki olduklarını ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarını ölçek maddelerine verdiği cevapların ortalamasının üzerinde olması Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerileri ile ilgili görüşleriyle cinsiyet, yaş, yaşamını sürdürdüğü yer, ekonomik algılar, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, not ortalaması, sınıf, günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarını ölçek maddelerine verdiği cevapların ortalamasının üzerinde olması, Türkçe öğretmeni adaylarının yanal düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının temel özelliklerinden biri, bireylere düşünme becerisi kazandırmaktır. Öğretmen adaylarının problem çözme, olaylara farklı açılardan bakabilme, beyin fırtınası ve inovasyon gibi düşünme becerilerinin kendilerinde var olduğunu düşündükleri görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bukova-Güzel, E. (2008). Yapılandırmacılık ve matematiksel düşünme süreçleri. *Education Sciences*, 3(4), 678-688.
- Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetiner, B. G. (2014). Yanal düşünme (lateral thinking). <http://drcetiner.org/egitim-teknikleri/yanal-dusunme-lateral-thinking.html> erişim tarihi: 20.11.2017, 22.40.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın-Dağıtım.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G., ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1).
- Semerci, Ç. (2016). Developing A Lateral Thinking Disposition (Latd) Scale: A Validity and Reliability Study/Yanal Düşünme Eğilimi (YADE) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 358-371.
- Serter, N. (1997). *21. yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Kayhan Matbaası.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TDK, (2017). Güncel Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a1353e9084e73.61553977 erişim tarihi: 20.11.2017, 22.22.

**EL YAZMASI ESERLER ÖRNEĞİNDE BALKANLARDA TÜRK
KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ-SARAYBOSNA GAZİ HÜSREV BEY
KÜTÜPHANESİ 7167/2 NU.DA KAYITLI TEFSİRÜ AYETİL-
KURSİ İSİMLİ ESER-**

Doç. Dr. Burhan BALTACI

Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic
Sciences, baltaci@kastamonu.edu.tr

Özet

El yazması eserler kültürümüzün etkilerini takip etme açısından önemli birer ipucu niteliğindedir. Osmanlı tefsir geleneği içerisinde önemli bir yer tutan müstakil ayet tefsirlerinin her biri tek tek incelenmeye ve araştırmaya değer niteliktedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar Osmanlı tefsiri hakkında bizim açımızdan karanlıkta kalmış olan ciddi bir ilmi birikimi ortaya çıkaracaktır. Bu çalışma ile, Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 7167/2 nu.da kayıtlı Tefsiru Ayetil-Kursi isimli eser örneği üzerinden Balkanlarda Türk Kültürünün İzleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayet tefsirleri kaleme alınırken genel anlamda klasik tefsir usulünde kullanılan usulün takip edildiğini müşahade etmekteyiz. Buna göre, ayette yer alan kavramların anlaşılması için filolojik tahliller yapılmaktadır. Burada modern bilimsel anlayışta olduğu gibi kaynak verme durumu çok azdır. Bazen kaynak olarak kullanılan eserlerin eser ismi ya da müellif isminin zikredildiği görülmektedir. Ayetler tefsir edilirken konusu ile ilgili olan diğer Kur'an ayetlerine de atıflar yapılmaktadır. Bunun yanında Hz. Peygamber'in hadisleri de geniş olarak bu tefsirlerde yer bulmaktadır. Ayet ve hadisler dışında kalan rivayet müktesebatına da yer verildiği de görülmüştür. Bu rivayetlerin doğruluğu ve sağlamlığına dikkat edenler olduğu kadar konu ile alakalı diyerek zayıf rivayetlere de yer verenler de bulunmaktadır. Klasik tefsir usulünde yer alan rivayet ve dirayet metotlarının da, farklılık arz etmekle beraber, kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmamızda Tefsiru Ayetil-Kursi isimli eser incelenecek ve bu eserin bilimsel değeri ile Tefsir ilmi açısından önemi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ayet tefsirleri, yorum bilim, tefsir, Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazmaları.

**TURKISH CULTURE TRACES ON THE BALKANS IN THE
EXAMPLE OF MANUSCRIPTS –MANUSCRIPT CALLED
TEFSİRÜ AYETİL-KURSİ REGISTERED AS 7167/2 IN
SARAJEVO GAZI HUSREV BEY LIBRARY–**

Abstract

Manuscripts serve as an important lead to follow the traces of our culture. Each distinct verse description which has an important role in Ottoman tafsir tradition is worth to be examined and researched one by one. Studies in this field will reveal a significant accumulation of knowledge on Ottoman tafsir which was in the dark for us. This study will try to detect Turkish Culture Traces on the Balkans with the manuscript called Tefsiru Ayetil-Kursi registered as 7167/2 in Sarajevo Gazi Husrev Bey Library Manuscripts. We observe that classical tafsir method is generally followed when writing the description of verses. Therefore, philological analysis is examined to understand the terms in the verse. Contrary to modern scientific understanding, citing is rare in this field. It's observed that sometimes work title or the author name of the manuscript used as a source is cited. When expounding the verses, other Quran verses related to that topic are also referred. Besides,

sayings and deeds of the Prophet Muhammad (hadith) are commonly included to these tafsirs. It's also observed that narrative knowledge other than the verse and hadiths is cited. While there are people who pay attention to the accuracy and integrity of these narratives, there are also people who use weak narratives thinking that they are related to the topic. Narrative and sagacity methods which take place in classical tafsir method are also used with some differences. This research manuscript called Tefsîru Ayetil-Kursî will be examined and its scientific value and its importance in Tafsir will be revealed.

Keywords: Ayat Tafsirs, hermeneutics, tafsir, Sarajevo Gazi Husrev Bey Library Manuscripts.

GİRİŞ

Katalog Verileri

Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 7167/2 nu.da kayıtlı Tefsîru Ayetil-Kursî isimli eser Bakara suresi 2/255. ayet olan ve “Ayat el-Kursî” olarak isimlendirilen ayetin tefsiridir. Ayetin metni şu şekildedir. “**اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ**” Ayetin anlamı Kur’ân Yolu isimli tefsirde şu şekilde ifade edilmiştir: “Allah, O’ndan başka tanrı yoktur; diridir, her şeyin varlığı O’na bağlı ve dayalıdır. Ne uykusu gelir ne de uyur. Göklerde ve yerde ne varsa hepsi O’nundur. O’nun izni olmadıkça katında hiçbir kimse şefaahat edemez. Onların önlerinde ve arkalarında olanları O bilir. O’nun ilminden hiçbir şeyi -dilediği müstesna- kimse bilgisi içine sığdıramaz. O’nun kürsüsü gökleri ve yeri içine almıştır. Onları korumak kendisine zor gelmez. O yücedir, mutlak büyüktür.”¹¹¹

Katalog verilerinde eser R-7167 nu.da bulunan bir mecmuanın ikinci risalesidir. 7167/2 nu.da 24 b-26 a varaklar arasında kayıtlıdır. Katalog numarası 6065’dir. Mecmua’nın birinci risalesi olan ve Candaroğlu İsmail Bey’e ait olan *Hulviyyât* (Karagöz, 2014: 6-31) isimli eserin özetlenmiş olan *İlm-i Hâl-Muhtasar Hulviyyât* adlı eserin (Gazi Hüsrev Kütüphanesi Yazmaları, 7167/2, vr.1 b-24 a) istinsah tarihi katalog verilerinde 1204/1789 olarak yer almaktadır (Lavić, 2002: X, 224). Bu eserler aynı müstensih tarafından istinsah edilmiş ise üzerinde çalışacağımız risale de aynı tarihte veya yakın bir tarihte istinsah edilmiş olabilir. Mecmua’da yer alan üçüncü eser *Tecvîd* (vr. 30a-33b), dördüncü eser *Bâbu’s-Şurût ve’s-Salât* (vr. 34b-47b), beşinci eser *İlm-i Hâl li-Mechûl* (vr. 48a-62) adıyla kaydedilmiş müellifi bilinmeyen bir ilm-i hal bulunmaktadır.

Eserin Risaledeki ismi “Hâzâ Tefsîru Ayeti’l-Kursî” şeklindedir (Gazi Hüsrev Kütüphanesi Yazmaları, 7167/2, vr. 24 b.). Türkçede besmele ile beraber en yaygın olarak kullanılan ayet ismi Bakara Suresi 255. ayete ad olan “Ayete’l-Kursî”dir. Bu isim ilgili ayette yer alan “Kursî (كرسي)” kelimesinin “ayet” lafzı ile beraber kullanımından oluşan ve “Kursî Ayeti” anlamına gelen “Ayetu’l-Kursî” ibaresinin yaygın olarak kullanılan şeklidir. Biz bu çalışmamızda hem aslı şekline uygunluğu hem de Türkçede yaygın olarak kullanılan ifadeyi çağrıştırmaması hasebiyle “Ayete’l-Kursî” şeklinde yazmayı tercih ettik. (Baltacı, 2011, 26 vd.) Katalog bilgilerinde eserin ismi “*Tefsîru Ayeti’l-Kursî ve Ba’di’s-Suvar min Cüz’i ‘Amme* (Tafsir Aya Al-Kursiwa Ba’d Suvar Min Guz Al-Amm)” şeklindedir. (Lavić, 2002, X, 224). Eser, devam eden sayfalarla birlikte isimlendirildiği için katalog verilerinde vr. 24 b-29 b arasında gösterilmiştir. Araştırmamıza konu olan eser 24 b-26 a varaklar arasında yer aldığı için biz bu varaklar arasını göstermeyi tercih ettik. Katalog bilgilerinde 10,5 x 5,7 ebadında 9 satır, Nesih yazı ile yazıldığı belirtilmektedir. İstinsah yılı ve yerinde dair bilgi olmadığı ifade edilmektedir. Eser siyah mürekkeple, yorumlanan ayetin kelimeleri ise kırmızı ile yazılmıştır. Dili eski Türkçedir (Osmanlıca). Yazarına ve müstensihine dair metinde ve katalogda bir kayıt bulunmadığı için tarafımızdan bilinmemektedir. Metin kırmızı bir çerçeve ile sınırlanmıştır.¹¹² Katalog bilgilerinde eserin sonunun eksik olduğuna dair bir ifade

¹¹¹ <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Bakara-suresi/262/255-ayet-tefsiri> (05.08.2018)

¹¹² Araştırmacılar için katalogda yer alan bilginin orijinal haline burada yer vermekte yarar görmekteyiz. “Komentar ajeta iz sure Bekare, te posljednijh nekoliko sura iz Amme džuzu, na turskom jeziku, od nepoznatog

var ise de (Nepotpuno na kraju) bu 29 b'nin sonu ile ilgilidir. Çünkü bizim araştırmamıza konu olan kısmın sonunda eser sona ermektedir ve bir eksik görünmemektedir. (Lavić, 2002, X, 224)

Eserin ilk cümlesi katalogda, “اوله: هذا تفسير آية الكرسي اعوذ بن صفورم التجا ايدرم” şeklinde yer almaktadır. Burada yer alan “صفورم” kelimesinde “fâ” harfi yerine “ğayn” harfi olmalı ve “eûzu” kelimesinin anlamı olan “صغورم” “sığırım” ifadesi olmalıdır. Kelime yanlış okunmuştur. Katalogda eserin cümlesi olarak verilen ibare ise 29 b'de yer alan cümle olmalıdır. İncelediğimiz eser 26 a'da sona erdiği için ve bu cümle araştırmamızla alakalı olmadığından dolayı bahsine gerek görülmemiştir.¹¹³

Eserin Metni

Eserin metni aşağıdaki şekildedir.¹¹⁴

(vr. 24 b)¹¹⁵ “Hâzâ Tefsîru Ayeti'l-Kursî¹¹⁶

(اعوذ) Ben sığırım iltica ederim (بالله) Allah Semi-i Karib'e (من الشيطان الرجيم) merdûd olan şeytan-ı racimin şerrinden (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ) ve dahi ben bed' edip, yani başlarım dünya ve ahiret nimetlerin verici Allah Azimüş-şan'ın ism-i şerifiyle (الله) Tanrı (تَعْرَى) Teâlâ (لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ) ibadete layık ve müstahak bir zat ve bir mevcut yoktur,

(vr. 25 a) illâ (sadece) o Allah vardır (الْحَيُّ الْقَيُّومُ) kaim bi-zatihi mukim li-gayrihidir (لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا) fütur ve nevm ona arız olmaz (لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ) göklerin ve yerlerin dâhilinde ve haricinde olan cümle eşya (her şey) ona mahsustur (مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ) kimdir ol, kim şefaaf edebile hazretinde (huzurunda)

(vr. 25 b)

illa (sadece) onun izniyle eder (يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ) mahlukatın işleyeceklerini ve işlediklerini cümle (tamamını) bilir (وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ) ve dahi bunlar onun ilminden bir şey ihata edip bilmezler illa meğer ki bilmelerini dileye (وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ) Allah Teâlânın kürsisi semavat u arzı muhit oldu (وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا) ve dahi ona sıklet vermez

(vr.26 a)

semavat u arzın hıfzı (وَهُوَ الْعَلِيُّ) ve dahi Allah Teâlâ endâd ve eşbâhtan münezzehtir (الْعَظِيمِ) azamet u celal sahibidir.

Eserin İsmi ve Müellifi

Eserin müellifi belli değildir. Müellifinin belli olmaması eserin anlaşılması ve değerlendirilmesi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Fakat el yazması eserlerde bu sıkça karşılaştığımız bir durumdur. Yazar bazen isteyerek ismine yer vermezken bazen de bu tefsirler müellif nüshası gibi başkaca metinlerden istinsah edildiği için müellif bilgisine rastlanmamaktadır. Eserim ismi “Hâzâ Tefsîru Ayeti'l-Kursî (Bu, Ayetel-Kursî tefsiridir.)” şeklinde yer almaktadır. İsimlendirmeler bazen müellife bazen de müstensihe ait olmaktadır. Metnin dibacesinde veya ferağ kaydında bulunmayan isimlere ihtiyatla yaklaşmak gerekmektedir. Bu eserin ismi de her ne kadar metnin üst kısmında yer alsada

autora. Nepotpuno na kraju. ... (Eserin ilk ve son cümlesi) ... Dimenzije teksta 10,5 x 5,7; 9 redaka. Nash, krupan. Mastilo crno, riječi koje se komentarišu nadvučene crvenom linijom. Tekst uokviren debljom linijom crvene boje. Nema podataka o prepisivaču, godini ni mjestu prepisa.” (Lavić, 2002, X, 224)

113 Yukarıdaki ibarenin okunuşu ve anlamı: “Evveluhû: Hâzâ Tefsîru Ayeti'l-Kursî (Eserin başı: Bu “Ayete'l-Kursî” tefsiridir. Eûzu Ben sığırım iltica ederim...)” (Lavić, 2002, X, 224).

114 Parantez içleri tefsir edilen ve metinde üstü kırmızı ile çizilen kelimeleri, parantez dışları ise ayet metnini açıklayan Türkçe ifadeleri içermektedir. Türkçe kısımdaki parantez içi açıklamalar ve noktalama işaretleri yanlış anlamayı gidermek için konulmuştur. Metne ait değildir. Bir sayfadan diğerine geçişte paragraf yapılmış, cümle sona ermediği için sayfa geçişlerinde noktalama işaretine yer verilmemiştir.

115 Parantez içinde verdiğimiz bu rakamlar incelememize konu olan eserin varak numaralarıdır. Varak numarasından sonra o sayfadaki metne yer verilmiştir.

116 “Bu, Ayetel-Kursî tefsiridir.” anlamına gelen eserin başlığı olarak kabul edebileceğimiz bu cümle Arapça olarak yazılmıştır (vr. 24 b).

117 Parantez içinde yer alan ayetten alınan kelime asıl nüshada sehven “لَا تَأْخُذُحُ” şeklinde yazılmıştır (Gazi Hüsrev Kütüphanesi Yazmaları, 7167/2, vr. 25 a). Biz ayetteki kelimenin doğrusu olan “لَا تَأْخُذُهُ” şeklinde yer verdik. Parantez içinde yer verdiğimiz kısımlarda bazı küçük hareke hatalarının yerine doğrusunu yazdık.

metnin dibacesinde veya ferağ kaydında bulunmadığından dolayı müellife ait olup olmadığı kesin değildir.

Eserdeki Bazı Kavramlar

Eserin başlığı Arapçadır. Diğer kısımlar Türkçedir. Kısa bir tefsir olması hasebiyle “ayetin yorumlu mealidir” diyebiliriz. Genelde Türkçe kelimeler kullanılmakla beraber eserde yazıldığı dönemde kullanılan bazı Arapça kelimeler ile din dilinde kullanılan kavramlar da kullanılmıştır. Bunları kısaca açıklamakta yarar vardır.

Allah: Müellif eserde eûzu'nün şerhinde Allah kelimesini aynıyla kullanmayı tercih ederken Besmele'nin açıklanmasında “Tanrı” olarak açıklamıştır. Geleneğimizde de Allah isminin tefsiri genelde Besmele tefsiri esnasında yapılmıştır. Bunun örneklerine Besmele Tefsirlerinde rastlamaktayız (Baltacı, 2016, 399-402). Müstakil Besmele tefsirlerinde Allah kelimesi hakkında geniş açıklamalar yapılmıştır. Burada dikkat çekici olan Allah isminin “Tanrı (تَعَالَى) Teâlâ” olarak açıklanmasıdır. “Teâlâ” kelimesi Arapça bir kelime olmakla beraber Türkçe “Tanrı” kelimesine eklenerek kullanılabilmiştir. Günümüzde Tanrı ve Allah kelimelerinin günlük kullanımda sanki ayrı varlıkların isimleri gibi algılanmasına karşın bu eserde aynı varlığa ad olan bu iki kelime rahatlıkla birlikte kullanılmaktadır. Bu kullanım, eserin yazıldığı dönemde din dilindeki rahatlığı bize göstermesi açısından önemlidir.

Azamet u celal: Allah'ın büyüklüğünü ve yüceliğini ifade eden “azamet” “Azim” ismi ile bağlantılıdır. Allah'ın isimlerinden olan azim, "emirlerine hiçbir şekilde karşı gelmek mümkün olmayan ve âciz bırakılamayan, zatının ve sıfatlarının mahiyeti anlaşılmayacak kadar ulu varlık" mânasını ifade eder. (Ulutürk, 1988, 134). Allah'ın kahir ve gazabına delalet eden isim ve sıfatları için kullanılan bir tasavvuf terimi ise “celal”dir (Uludağ, 1993, VII, 240).

Endâd ve eşbâh: “denkler ve benzerler” anlamına gelen Arapça iki kelimedir.

Fütur: Ara vermek aralık bırakmak anlamına gelen Arapça bir kelimedir.

İbadet: Arapça aslı “عبد” kökünden türemiştir. Kelimenin kökeni “kulluk” anlamına gelmektedir. Kur'an'da Allah'a kulluk anlamında “ ‘a-b-d” kökünün anlamı; “Varlığına ve birliğine inanılan Tanrıya gönülden boyun eğmek, onun için çalışmak, emirlerini emredildiği şekilde, samimiyet ve sadakatle yerine getirmektir.” Diller arasında kavram geçişi bilinen bir gerçekliktir. Bir dilden başka bir dile kavramlar geçerken aynı anlam alanı ile geçtikleri gibi, bazen anlam genişlemesi bazen de anlam daralmasına uğramaktadırlar. “Kulluk” anlamına gelen “ibâdet” kelimesi de böyledir. Öncelikle şunu belirtelim ki, dini konular iman, ibadet, muamelat ve ahlak olarak ana başlıklar altında toplanır. Görüldüğü gibi Türkçede “ibadet” bu başlıklardan sadece bir tanesidir. Kur'an'da ifadesini bulan Arapça “عبادة/ibâdet” kelimesi ise yukarıda sayılan hususların tamamını içine almakta ve “kulluk” olarak çevirmek daha isabetli olmaktadır. Müellifin “ibadet” kelimesi ile kastı da “kulluk” kelimesinin ifade ettiği anlam alanıdır (Halil b. Ahmed, 2003, III,83; Râğıb, ts., s.319).

İlticâ: Arapça kökenli olan “ilticâ” kelimesi “yönelmek, sığınmak” anlamına gelir.

Kaim bi-zatihi: Allah'ın varlığının kendinden olması başka birine ihtiyaç duymaması anlamına gelir. Kelam ilminde Allah'ın zâtî sıfatları arasında sayılan “kıyam binefsihi”nin bir başka deyişle ifade edilmesidir. Yazar “الْحَيُّ الْقَيُّومُ /el-Hayyu'l-Kayyûm” ibaresini bu şekilde açıklamaktadır. Ayette geçen kelimeler itibariyle “el-hayy” ve “el-kayyum” Allah'ın iki ayrı sıfatıdır. Ayetteki “el-kayyum” kelimesi “mukim li-gayrihi” olarak açıklanmıştır. Bu ifadeye az sonra yer verilecektir. Şimdi “el-hayy” kelimesinin açıklaması ile devam edelim. Ayetteki “el-hayy” kelimesi Allah'ın hayat sahibi olmasına delalet eder. Müfessir eserinde Allah'ın hayat sahibi olması anlamına gelen “el-hayy” sıfatını “kıyam binefsihi” sıfatını çağrıştıran “kaim bi-zatihi” ile tefsir etmiştir.

Karib: Allah'ın her şeye yakın olduğunu ifade eden bir kavramdır.

Kürsi: Kürsi terin olarak “naslarda Allah'a atfedilen ve ilâhî hükümranlığı ifade eden mânevî yahut nesnel varlık” diye tanımlanır. Kürsi, Kur'an'da yer aldığı iki ayetin birinde Allah'a nisbet edilmiş ve O'nun kürsisinin göklerle yeri kuşattığı belirtilmiştir (Kur'an-ı Kerim, el-

Bakara: 2/255). (Yavuz, 2002, XXVI, 572-573; <https://islamansiklopedisi.org.tr/kursi> (12.09.2018).

Mukim li-gayrihi: Bu ifade İslami ilimler geleneğinde “kaim bi-zatihi” ile birlikte kullanılmıştır. Geleneğimizde genelde Allah’ın “el-Kayyüm” sıfatı açıklanırken bu ifadeler kullanılmaktadır. Kadim gelenekte yer bulan bu kavramın (Tahâvî, 1995, s.9.) kullanımı günümüz eserlerinde de devam etmektedir. (Eşkar, 1999, s.205.)

Münezzeh: Her türlü eksik ve noksan sıfattan “tenzih edilen, tenzih edilmiş” anlamına gelir. “Tenzih” ise sözlükte “her türlü kötü ve nâhoş şeyden uzak olmak” anlamındaki nezâhet kökünden türemiştir. “Tenzih” “kusur ve ayıplardan uzaklaştırmak” demektir. Terim olarak “zât-ı ilâhiyenin âcizlik, eksiklik ve yaratılmışlık özelliklerinden arınmış olduğunu benimseyip ifade etme” şeklinde tarif edilir (Yurdagür, 2011, XL, 472). Bu kelime Allah’ın bu tür sıfatlardan ve özelliklerden uzak olduğunu ifade etmek için kullanılır.

Nevm: Uyku anlamına gelen Arapça bir kelimedir.

Semavat ve arz: “Gökler ve yeryüzü” anlamına gelen Arapça iki kelimedir.

Semi: Allah’ın her şeyi duyma sıfatını ifade eden bir kavramdır.

Şefaât: Ahirette Allah’ın izni ile iman edenlerin hayrına olarak gerçekleşecek olan özel durumlardır. Ahirette kimlerin kimlere şefaâtçi olacağı hususu İslam düşünce geleneğinde tartışılmıştır (Yavuz, 2010, XXXVIII, 412-415).

Ayetel-Kursi Tefsirinde Müellifin Yorum Tarzı

Yukarıda da ifade edildiği gibi Ayetel-Kursi tefsiri meal tefsir hüviyetindedir. Bu sebeple her bir ayetin tefsiri bulunmamaktadır. Tefsire konu olan Bakara suresi 2/255. ayet Allah inancı ile alakalı olduğundan ayetin tefsiri den itikadi yönü ağır basan bir tefsirdir.

İtikadi tefsirlerde tenzihçi ve yorumcu yaklaşım olmak üzere iki tür tefsir/yorum biçimi ile karşılaşmaktayız. (Demirci, 2015, s.197 vd.) Eserin yazarının öne çıkardığı yaklaşım tarzı tenzihçi yaklaşım tarzıdır. Bu yaklaşımda haberi sıfatları ihtiva eden ayetlerin veya kelimelerin (müteşabih) tefsir edilmekten/yorumlanmaktan ziyade yorumsuz bırakılması söz konusudur.¹¹⁸ Ayetin tefsirinde yazar “وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ” ayetin tefsirinde “كُرْسِيُّهُ /kürsiyyuhû” kelimesini açıklarken “Allah Teâlânın kürsisi” olarak tefsir etmektedir. Yani yorumlamaksızın aynıyla bırakmayı tercih etmiştir (vr. 25 b).

Müfessirin itikadi bakış açısını yansıtan bir başka ifadeye “وَهُوَ الْعَلِيُّ” ibaresinin tefsirinde rastlamaktayız. Tefsirde “Allah Teâlâ endâd ve eşbâhtan münezzehdir” denilmektedir. Bu ifade ile yazar, İslam düşünce geleneğinde “müşebbihe ve mücessime”¹¹⁹ olarak adlandırılan antropomorfist yorumlara katılmadığı belirtmektedir. Allah’ı insan biçimci tasavvur eden bu anlayışların karşısında olan düşünceye sahip müfessirler bu hususu bazen açıkça dile getirirken bazen de kapalı ifadelerle görüşlerini serdetmişlerdir. “Allah Teâlâ endâd ve eşbâhtan münezzehdir” ifadesi de müfessirin itikadi açıdan fikirlerinin anlaşılması için bizlere ipucu vermektedir.

DEĞERLENDİRME

Bu çalışmamızda Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 7167/2 nu.da kayıtlı *Tefsîru Ayetil-Kursî* isimli eser incelenmiştir. Eser Bakara suresi 2/255. ayet olan ve “Ayet el-Kursî” olarak da isimlendirilen ayetin tefsiridir. Kütüphanelerimizde müstakil

¹¹⁸ Haberi sıfatlarla alakalı konular tenzihçi yaklaşımın ilkeleri “takdis, tasdik, aczi itiraf (kabullenmek), soru sormamak, imsak (yorum yapmamak), keff (bu tür meseleleri düşünmemek), marifet ehline teslim (güvenmek)” olmak üzere yedi maddeden müteşekkildir. (Geniş bilgi için bkz. Gazzâlî, ts., s.319-355).

¹¹⁹ “Müşebbihe” “Allah’ı yaratıklara veya yaratıkları Allah’a benzeten yahut bu sonuçları doğurduğu ileri sürülen inançları benimseyenleri ifade eder.” “Müşebbihe” hakkında bilgi için bkz. Yavuz, 2006, XXXII,156-158; <https://islamansiklopedisi.org.tr/musebbihe> (09.11.2018). “Mücessime” ise “Allah’ın sadece zihinde değil gerçekte de mevcut olduğunu belirtmek ve insan aklının soyut bir varlığı tasavvurdaki aczi karşısında zihinde bir fikir uyandırmak üzere Allah’a arş üzerinde karar kılma (istivâ), yukarıdan aşağıya inme (nüzü) gibi fiillerle; el, yüz, göz (yed, vech, ayn) gibi organlar nisbet eden” guruplar hakkında kullanılan bir ifadedir. “Mücessime” hakkında bilgi için bkz. Üzüm, 2006, XXXI, 449-450). <https://islamansiklopedisi.org.tr/mucessime> (09.11.2018).

olarak bir ayetin tefsirinde hasredilmiş olarak bulunan pek çok ayet tefsiri vardır. En fazla tefsire tabi tutulan ayet -Besmele ile beraber- çalışmamıza konu olan Ayetel-Kursi'dir.

Araştırmamıza konu olan eserin geniş bir tefsir değil, meal tefsir niteliğinde bir eser olduğunu gördük. Bu eserin dili Türkçe olmakla beraber eserde bazı Arapça kelimeler ile dini kavramlar kullanılmıştır. Bu kavramların açıklamasını yapmaya çalıştık. Eserde yazar ayeti tefsir ederken yorumcu yaklaşım tarzı yerine tenzihçi yaklaşım dediğimiz özellikle müteşabih kavramları yorumlamayı tercih etmeyen, aynen kabul eden yaklaşımı tercih etmiştir. Bu yaklaşım selevin yaklaşımı olarak isimlendirilse de İslam ilimler geleneği içerisinde bu bakış açısını benimseyen ilim adamları da bulunmaktadır.

Müellifinin belli olmaması eserin anlaşılması ve değerlendirilmesi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Fakat el yazması eserlerde bu sıkça karşılaştığımız bir durumdur. Yazar bazen isteyerek ismine yer vermezken bazen de bu tefsirler müellif nüshası gibi başkaca metinlerden istinsah edildiği için müellif bilgisine rastlanmamaktadır. İsimlendirmeler bazen müellife bazen de müstensihe ait olmaktadır. Metnin dibacesinde veya ferağ kaydında bulunmayan isimlere ihtiyatla yaklaşmak gerekmektedir. Bu eserin ismi de her ne kadar metnin üst kısmında yer alsa da metnin dibacesinde veya ferağ kaydında bulunmadığından dolayı müellifine ait olup olmadığı kesin değildir.

Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler arasında yer alan diğer ayet tefsirleri tarafımızdan incelenmeye devam etmektedir.

KAYNAKÇA

Basılı Kaynaklar

- Baltacı, B. (2011). "Osmanlı Dönemi Âyet Tefsirleri", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, c. 9, sy. 18, ss. 405-417, İstanbul.
- Baltacı, B. (2013). *Müstakil Ayet Tefsirleri -Kastamonu Yazmaları-*, Emin Yay., Bursa.
- Baltacı, B. (2011) "Kur'ân Ayetlerini İsimlendirme Geleneği," *Çukurova Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 11, sy. 1, ss. 21-53, Adana.
- Baltacı, B., (2016). "Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesinde Yer Alan Besmele Tefsirlerinin Özellikleri ve Tefsir İlmi Açısından Değeri", Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, içinde, ss. 399-402. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- Demirci, M. (2015). *Tefsir Tarihi*, İstanbul: MÜİF Vakfı Yay.
- Eşkar, U.S. (1999). *el-Akîdetu fi'llâh*, Ürdün.
- Gazzâlî. (ts.). Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed (505/1111), "İlcâmu'l-'Avâm 'an 'İlmi'l-Kelâm," *Mecmû'atu Resâili'l-İmâm el-Gazzâlî*, thk. İbrâhîm Emîn Muhammed, el-Mektebetu't-Tevfikîyye, ts. yy., ss. 319-355.
- Halîl b. Ahmed. (2003). *Kitâbu'l-'Ayn*, " 'A-b-d" maddesi, III, 83, thk. 'Abdulhamîd Hindâvî, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- İbn Manzûr. (ts.). Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mukrim el-İfrîkî el-Mısri (h.711), *Lisânu'l-Arab*, I-XV, Kahire.
- Karagöz, N. (2014). *Haneft-Mâturidî Gelenekte Kıyas İçerikli İstidlâl: Hulviyyât Örneği*, Çukurova Ü. SOBE, Basılmamış Doktora Tezi, Adana.
- Karaman, H. (2007). Mustafa Çağrıncı, İbrahim Kâfi Dönmez, Sadreddin Gümüş, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara: DİB Yay.
- Lavić, O. (2002). *Katalog Arapskih, Turskih, Perzijskih, Bosanskih Rukopisa Gazi Husrevbegove Biblioteke (Catalogue of the Arabic, Turkish, Persian and Bosnian Manuscripts in the Ghazi Husrev-Bey Library in Sarajevo)*, London-Sarajevo.
- Râğîb. (ts.). el-İsfehânî (v.502/1108), *el-Mufredât fi Garîbi'l-Kur'ân*, " 'A-b-d" maddesi, s. 319, thk. Muhammed Seyyid Keylânî, Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Şener, A. (2014). M. Cemal Sofuoğlu, Mustafa Yıldırım, *Yüce Kur'ân Açıklamalı-Yorumlu Meâli*, İzmir.
- Tahâvî. (1995). Ebû Ca'fer (ö. 321 h.), *el-Akîdetu't-Tahâviyye Beyânu Akîdeti Ehli's-Sunne ve'l-Cemâa*, Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- Uludağ, S. (1993). "Celâl", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, VII, 240, İstanbul: TDV Yay.
- Ulutürk, V. (1988). *Kur'ân-ı Kerîm Allah'ı Nasıl Tanıyıyor*, İzmir.

- Üzüm, İ. (2006). "Mücessime", TDV İslâm Ansiklopedisi, XXXI, 449-450, İstanbul: TDV Yay.
Yavuz, Y.Ş. (2002). "Kürsî", TDV İslâm Ansiklopedisi, XXVI, 572-573, İstanbul: TDV Yay.
Yavuz, Y.Ş. (2006). "Müşebbihe", TDV İslâm Ansiklopedisi, XXXII, 156-158, İstanbul: TDV Yay.
Yavuz, Y.Ş. (2010). "Şefaât", TDV İslâm Ansiklopedisi, XXXVIII, 412-415, İstanbul: TDV Yay.
Yurdağür, M. (2011). "Tenzih", TDV İslâm Ansiklopedisi, XL, 472, İstanbul: TDV Yay.

İnternet Kaynakları

- <https://islamansiklopedisi.org.tr/musebbihe> (09.11.2018)
<https://islamansiklopedisi.org.tr/mucessime> (09.11.2018)
<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Bakara-suresi/262/255-ayet-tefsiri> (05.08.2018)
<https://islamansiklopedisi.org.tr/celal--tasavvuf> (12.09.2018).
<https://islamansiklopedisi.org.tr/kursi> (12.09.2018).
<https://islamansiklopedisi.org.tr/tenzih> (12.09.2018)
<https://islamansiklopedisi.org.tr/sefaat#2-islamda-sefaat> (12.09.2018).

**SARAYBOSNA GAZİ HÜSREV BEY KÜTÜPHANESİ 3655/2
NU.DA KAYITLI YAZMA AYET TEFSİRİ VE BİLİMSEL DEĞERİ****Doç. Dr. Burhan BALTACI**Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic
Sciences, baltaci@kastamonu.edu.tr**Özet**

Kütüphanelerimizde bulunan ve nadir birer sanat eseri de olan el yazması eserler kültürümüzün etkilerini takip etme açısından önemli birer ipucu niteliğindedir. Osmanlı tefsir geleneği içerisinde önemli bir yer tutan müstakil ayet tefsirlerinin her biri tek tek incelenmeye ve araştırmaya değer niteliktedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar Osmanlı tefsiri hakkında bizim açımızdan karanlıkta kalmış olan ciddi bir ilmi birikimi ortaya çıkaracaktır. Bu çalışma ile, Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 3655/2 nu.da kayıtlı Yazma Ayet Tefsiri örneği üzerinden Balkanlarda Türk Kültürünün İzleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayet tefsirleri kaleme alınırken genel anlamda klasik tefsir usulünde kullanılan usulün takip edildiğini müşahede etmekteyiz. Buna göre, ayette yer alan kavramların anlaşılması için filolojik tahliller yapılmaktadır. Burada modern bilimsel anlayışta olduğu gibi kaynak verme durumu çok azdır. Bazen kaynak olarak kullanılan eserlerin eser ismi ya da müellif isminin zikredildiği görülmektedir. Ayetler tefsir edilirken konusu ile ilgili olan diğer Kur'an ayetlerine de atıflar yapılmaktadır. Bunun yanında Hz. Peygamber'in hadisleri de geniş olarak bu tefsirlerde yer bulmaktadır. Ayet ve hadisler dışında kalan rivayet müktesebatına da yer verildiği de görülmüştür. Bu rivayetlerin doğruluğu ve sağlamlığına dikkat edenler olduğu kadar konu ile alakalı diyerek zayıf rivayetlere de yer verenler de bulunmaktadır. Klasik tefsir usulünde yer alan rivayet ve dirayet metotlarının da, farklılık arz etmekle beraber, kullanıldığı görülmektedir. Elinizdeki çalışmada bu faaliyetlere bir katkı olması babında, Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 3655/2 nu.da kayıtlı Yazma Ayet Tefsiri incelenmiştir. Araştırmamızda eserin içerik analizi ve Tefsir ilmi açısından değerlendirmesi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ayet tefsirleri, yorum bilim, tefsir, Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazmaları.

**DESCRIPTION OF THE VERSE REGISTERED AS 3655/2 IN
SARAJEVO GAZI HUSREV BEY LIBRARY AND ITS SCIENTIFIC
VALUE****Abstract**

Manuscripts in our libraries, which are rare works of art, are important clues in terms of following the effects of our culture. Each distinct verse description which has an important role in Ottoman tafsir tradition is worth to be examined and researched one by one. Studies in this field will reveal a significant accumulation of knowledge on Ottoman tafsir which was in the dark for us. This study will try to detect Turkish Culture Traces on the Balkans with the manuscript called Tefsiru Ayet registered as 3655/2 in Sarajevo Gazi Husrev Bey Library Manuscripts. We observe that classical tafsir method is generally followed when writing the description of verses. Therefore, philological analysis is examined to understand the terms in the verse. Contrary to modern scientific understanding, citing is rare in this field. It's observed that sometimes work title or the author name of the manuscript used as a source is cited. When expounding the verses, other Quran verses related to that topic are also referred. Besides, sayings and deeds of the Prophet Muhammad (hadith) are commonly included to these tafsirs. It's also observed that narrative knowledge other than the verse and hadiths is cited. While there are people who pay attention to the accuracy and integrity of these narratives, there are also people who use weak narratives thinking that they are related to the topic. Narrative and sagacity methods which take place in classical tafsir

method are also used with some differences. In this study, as a contribution to these activities, the manuscript called Tefsiru Ayet registered as 3655/2 in Sarajevo Gazi Husrev Bey Library Manuscripts were examined. Our study will make a content analysis of the work and its evaluation in terms of hermeneutics.

Keywords: Ayat Tafsirs, hermeneutics, tafsir, Sarajevo Gazi Husrev Bey Library Manuscripts.

GİRİŞ

Yapısal İnceleme

Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 3655/2 nu.da vr. 51b-54a'da kayıtlı Yazma Ayet Tefsiri isimli eser Rum suresi 30/41. ayet olan “ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ” ayetin tefsiridir. Ayetin meali “İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu; böylece Allah -dönüş yapınlar diye- işlediklerinin bir kısmını onlara tattırıyor.” şeklindedir. (Karaman vd., 2007, IV, 321)

Kütüphanenin internet sayfasındaki taramada eserin ismi “Tafsîr Âye ğahare al-Fasâd fi Al-Barr va al-Bahr (Tefsîru Âyeti Zahera'l-Fesâdu fi'l-Berri ve'l-Bahr)” şeklindedir. Arapça olan eserin yazarı bilinmemektedir. Eserin müstensihî el-Hâc Ahmed b. Muhammed el-Mostârî bilgisine ulaşılmaktadır. Bu bilgi basılı katalogda bulunmamaktadır. Eserin başlangıcı “الحمد لله حق حمده و الصلوة على اشرف الانبيائه و رسله محمد و اله” şeklindedir.¹²⁰

Katalogdaki ismi Arapça olarak “تفسير الاية ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ” şeklindedir. Eserin başlangıcı katalogda “الحمد لله حق حمده و الصلوة على اشرف انبيائه و رسله محمد و اله و صحبه و سائر امته و بعد قال الله سبحانه و تعالى في “سورة الروم بياناً سبب عقوبته عصانه ... ظَهَرَ الْفَسَادُ” şeklinde yer alır. İçinde bulunduğu *Mecmua*'nın 51 b-54 a varakları arasındadır. Katalogda “51 b-54” şeklinde bu bilgi yer almaktadır. 54 a sayfasında “54” yazması sebebiyle bu şekilde yer verilmiştir (Fajic, 1991, III, 93). Doğrusu “51 b-54 a” şeklinde olmalıdır. Rum suresi 30/41. Ayetin tefsiridir. Katalog numarası 2102/2'dir. Katalogda “Müstensih önceki bölündeki ile aynıdır,” bilgisi verilmiştir. Bir önceki eserde ise müstensih bilgisi olarak “al-hagg Ahamad b. Muhammad al-Mostari (el-Hâc Ahmed b. Muhammed el-Mostârî)”, istinsah yeri Mostar, istinsah tarihi olarak da 1203/1788 yılı Şaban ayının ortası belirtilmiştir (Fajic, 1991, III, 93).

İçerik İncelemesi

(vr. 51 b) Eser Besmele ile başlamaktadır. Geleneğimizde olduğu gibi Allah'a hamd, Peygambere ailesine ashabına ve ümmetine salat u selamdan sonra konuya girilmektedir.

Eserin başlangıcı tefsiri yapılacak olan ayetle ilgilidir. “Allah Teala Rum suresinde, (Allah'ın buyruklarına) karşı gelenlerin günahlarından tövbe ederek dönmeleri için dünya ve ahiretteki (kötü) sonlarının sebebini şu şekilde açıklamaktadır.” Cümlesiyle başlayıp ayetin ilk kelimeleri olan “ظَهَرَ الْفَسَادُ” ibaresine yer verilerek tefsire geçilmiştir.

“ظَهَرَ الْفَسَادُ” (*Fesat meydana gelmiştir.*)¹²¹: Ayette yer alan fesadın meydana gelmesini müfessir birinci görüş olarak şu şekilde yorumlamaktadır. “Ticarette kazancın, ziraatta ürünün azalması suretiyle geçim darlığı ve kıtlığı; insanlar ve hayvanlar arasında ölümlerin olması; zararın çoğalıp faydanın azalması; her türlü şeyde bereketin azalması vb.” bu ifadelerin ardından müfessir “قيل/ kile” lafzı ile diğer görüşlere de yer vermektedir. Tefsirde bu ifade kullanılarak ortaya konulan görüşler müfessir tarafından zayıf kabul edilen ya da kendisinin katılmadığı görüşlerdir. İkinci olarak “şer ve fitnelerin ortaya çıkması” olarak yorumlamaktadır.

“فِي الْبَرِّ” (karada): Müfessir “berr” kelimesini -belki nüzul dönemini düşünerek- çöl ve badiye olarak yorumlamıştır. “وَالْبَحْرِ” (denizde): Müfessir “bahr” kelimesini “su üzerindeki köyler/yerleşim bölgeleri” olarak tefsir etmektedir.” Ardından da “her iki yer de dalalet ve günahla dolmuş, bunlar her iki bölgeye de etki etmiştir” şeklinde bir açıklama getirmiştir. Bu açıklamanın ardından her iki kelime hakkında diğer yorumlara da “و/veya” lafzıyla şu

¹²⁰ http://virtual.ghb.ba/GHB/#ghb_rk_view_eng?id=&value_display=0000000000000095386 (09.09.2018)

¹²¹ Bu kelime müfessir tarafından açıklanacağı için ayetteki ifadenin anlamı “*Fesat meydana gelmiştir.*” şeklinde çevrilerek asıl kelimenin korunması tercih edilmiştir. “Kuraklık, kıtlık ve ahlaki çözüme” vb. şekillerde yorumlanmıştır. (Şener vd., 2014, s. 436)

şekilde yer vermektedir. “Berr” “organlar”, “bahr” “kalpler”dir. “Berr” “erkekler”, “bahr” “kadınlar”dır. “Berr” “fakirler”, “bahr” “zenginler”dir. “Berr” “halk”, “bahr” “sultan”dır. Devamında ise “فيل/kile” lafzı ile “bahr” ile kastedilen “gerçek denizdir.” Çünkü müfessire göre, “yağmur kesildiği zaman deniz hayvanlarında eksiklik meydana gelir. Sedefler incileri meydana getiremez. Çünkü sedefler yağmur yağdığı zaman açılarak su yüzeyine doğru açılarak yükselir. Yağmur yağıp oraya ulaştığı zaman inci meydana gelir. Şu bir gerçektir ki, yağmurun azalması karada olduğu gibi denizde de fesada yol açar.” Müfessirin bu yorumundaki incinin oluşması hakkında verdiği bilgiyi genel geçer bilimsel bir veri olarak kabul etmek yerine kendi zamanındaki yaygın bir bilgi olarak kabul etmek daha doğru olacaktır.

“بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ” (İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden): “Karada ve denizdeki günah ve isyanları sebebiyle.”

“لِيَذِيبَهُمْ” (tattırıyor): “(Yaptıklarının karşılığını) tattırmak için, Allah onların dünyada yaptıkları sebebiyle onları ifsat etmiştir, onları tahkir etmiştir.”

“بِعِضِّ الَّذِي عَمَلُوا” (işlediklerinin bir kısmını): “Yani, ahirette hepsinden hesaba çekmeden önce dünyada yaptıklarının vebalini (karşılığını)...”

“لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ” (dönüş yapsınlar diye): “Buldukları durumdan...”

Şakik ez-Zâhid¹²² şöyle demiştir. “Haram yiyen, bütün insanlara ihanet etmiştir.”

(vr. 52 a) “Denilmiştir ki: Kim bir günah işlerse, insanlar, hayvanlar, vahşi yaratıklar, kuşlar, inciler vb. bütün mahlûkat kıyamet günü ona hasım olur. Çünkü Allah Teala günahların uğursuzluğundan dolayı yağmur yağdırmaz, bu yüzden denizde ve karada olanların tamamı zarar görür.”

Huzeyfetu'l-Yemânî'den (ra) (Başaran, 1998, XVIII, 434-435)¹²³ nakledilen bir rivayette o şu şekilde anlatır: “Veda Haccında Hz. Peygamber bizimle beraber haccetmekteydi. Mübarek sırtını Beytullah'a (Kabe) yasladı. Yanakları ıslanincaya kadar ağladı. Huzeyfe, “Efendim, Allah'ın Rasulü! Seni ağlatan nedir? Allah korkusu hariç, Allah senin gözünü ağlatmaz, kalbini üzmez.” dedi. Hz. Peygamber (sa) “Nasıl ağlamayayım, Huzeyfe.” dedi.” Ben, sadece zalim hükümdarın, cimri zengin, yalan yere yemin edenin, zulmeden hâkimin, aşırı zalimin görüleceği bir zamandayım. İnsanlar helali zarar, haramı ganimet görecekler. İnsanların hayırlıları dua ettiği zaman karşılık verilmez. Bütün yerleşim yerlerinde fiyatlar artar. Kadınlardaki korku ve haya kaybolur. Alimler aşağılanır, fakirlere sövülür. Küçükler büyüklere saygı göstermez, büyükler küçüklere şefkatle davranmaz. İnsanların söyledikleri yalan, övündükleri dedikodu ve gıybet olmuştur. Söylemleri baldan tatlı eylemleri hanzaladan da acıdır. (“Hanzala” hkk. bkz. İbn Manzûr, ts., XII, 1025.)¹²⁴ Hakkı gördüklerinde bırakır batılı/haksızlığı gördüklerinde yapışırılar. Fakiri gördüklerinde hakaret ederler. Onlara göre sultan/yöneticileri aslan, vali kurt, avenesi köpek, münafık yılan, mümin ise sanki zayıf bir koyun gibidir. Heyhat, aslanın, kurdun, köpeğin ve yılanın arasında koyun ne yapsın. Hal böyle olunca Allah Teala fitneyi diğer yerlere ve bölgelere de verir, onlar da dar kafeslerdeki kuşlara dönerler.

Huzeyfe anlatmaya devam ediyor: “Ardından Hz. Peygamber (sa) yine ağladı. Huzeyfe dedi ki: “Seni ağlatan nedir Allah'ın Rasulü? Allah korkusu hariç, Allah senin gözünü ağlatmaz.” (vr. 52 b) Hz. Peygamber (sa) “Huzeyfe!” dedi, “ağlamam ümmetim adına korktuğumdan.” Huzeyfe, “onlar İslam dininin ahkâmı üzere yaşarken, ümmetin adına neden korkuyorsun,” diye sordu. Hz. Peygamber (sa) dedi ki; “Benden sonra İslam (yaşantısı) silinecek, ümmetim de silinecek, sadece görüntüleri kalacak.” Huzeyfe, sana kıyamete kadar olacakları anlatayım. Ümmetimde ortaya çıkacak on özellik ile Allah onlara on bela verecek. Huzeyfe, “Senden sonra ümmetine bela olarak verilecek on şey nedir Ey Allah'ın Rasulü?” dedi. Hz.

¹²² Horasanlı süfi Ebü Ali Şakik b. İbrâhîm el-Ezdi el-Belhi (ö. 194/810) kastedilmektedir.

¹²³ Metinde Huzeyfetu'l-Yemânî adıyla anılan sahâbi Huzeyfe b. Yemân'dır (ö. 36/656). Kaynaklarda Hz. Peygamber'in sırdaşı olan bu sahâbinin tam adı Ebü Abdillâh Huzeyfe b. Huseyl (Hisl) b. Câbir el-Absî şeklinde yer almaktadır. (Başaran, 1998: XVIII, 434-435) <https://islamansiklopedisi.org.tr/huzeyfe-b-yeman> (16.11.2018).

¹²⁴ Hanzala “حَنْظَلَة” kelimesi bir şeyin acılığının fazlalığını ifade etmek için Arapçada kullanılan “acı bir meyvenin” adıdır (İbn Manzûr, ts., XII, 1025).

Peygamber: “Huzeyfe!” dedi (ve şöyle devam etti): “Ümmetim duayı terk ederse üzerlerine bela yağar. Zekatı vermeyi bırakırlarsa yağmur azalır. Devleti yönetenler (zulüm ve adaletsizlikle) yoldan çıkarsa halk helak olur. Ölçü tartıyı eksik yaparlarsa ürün azalır. Ölçüde hile yaparlarsa bereket azalır. Adaletle hükmetmezlerse Allah onlara sıkıntılı ölüm verir. Arpaya toprağı hurmaya da kötüsünü karıştırırlarsa Allah onların göğüslerine sıkıntı kalplerine de darlık verir.

Huzeyfe “Bunlar ne zaman olacak Allah’ın Rasulü” dedi. Hz. Peygamber: “Yollar kesildiği; mümin ihanete uğrayıp hain güvenilir olduğu; yalancıya doğru sözlü, doğru söyleyene yalancı muamelesi yapıldığı; güven azalıp ihanetler çoğaldığı; mescitler/camiler çoğalıp içinde namaz kılanlar azaldığı; kahve içildiği, namaz konusunda hassasiyet yitirildiği; sabah namazını cemaatle kılmak yerine uykunun tercih edildiği; baba ve analarla övünüldüğü; camilerde tartışırken seslerin yükseltildiği (fikir ayrılıklarının camilere yansıdığı); gıybet ve dedikodu için özel alanların tahsis edildiği; iyilik azalıp kötülüklerin arttığı; yerin ve göklerin Rabbine isyan ettikleri; hakimlerin rüşvet aldığı zaman...”

Müfessir devamında diyor ki: “Kardeşlerim! Şunu iyi bilin ki; bu özellikler bizde bir araya gelirse dualar(ımız)a icabet edilmez (karşılık verilmez). Bazı hakimlerin/hikmet sahibi kimselerin “dua etmek de cevap/karşılık verilmesi de bize bağlıdır.” dediği gibi. Allah Teala “Bana dua edin, duanızı kabul edeyim.”¹²⁵ demişti. (Kur’ân-ı Kerim: 40/60) Çünkü sizde, duanızın göğe yükselmesini engelleyen yedi özellik vardır. Onlar nedir diye sorulunca dedi ki: (vr. 53 a) Birincisi: Siz Rabbinizi kızdırdınız, onun rızasını istemediniz. Yani Allah’ın öfkesini celbeden işler yaptınız ve bundan vaz geçmediniz, pişman da olmadınız. İkincisi: Siz “Biz Allah’ın kullarıyız” diyorsunuz, kulluğun gerektirdiği şeyleri yapmıyorsunuz. Şöyle ki; köle (bile) efendisinin dediğini yapar, emrettiğinin dışına çıkmaz. Üçüncüsü: Siz Kur’ân okuyorsunuz, harflerini(n anlamlarını) düşünmüyorsunuz. Yani tefekkür ederek ve saygıyla okumuyorsunuz, orada emredilene de yapmıyorsunuz. Kur’ân okuyanın tefekkür ve tazimle (düşünerek ve saygıyla) okuması ve orada emredilene yapması gerekir. Dördüncüsü: Siz Muhammed’in (sa) ümmetiyiz diyorsunuz, onun sünnetini yapmıyorsunuz. Yani şeyken yapıyorsunuz sünnet olduğu şekliyle yapmıyorsunuz. Beşincisi: Siz dünya geçicidir diyorsunuz, ona tamah (tama) ediyorsunuz. Altıncısı: Haram ve şüpheli şeyleri yiyorsunuz, ondan vazgeçmiyorsunuz. Yedincisi: Ahiret dünyadan daha hayırlıdır, diyorsunuz; ahireti elde etmek için çalışmıyorsunuz. Dünyayı ahirete tercih ediyorsunuz. (Hal böyle iken) duanız nasıl kabul olsun...

Fakih (rh)¹²⁶ der ki: Allah’a dua edenin içinin haramdan temizlenmiş olması gerekir. Çünkü haram (duanın) kabul(ün)e engel olur. Sa’d b. Ebi Vakkâs (ra) (ö. 55/675) “Yâ Rasulallah! Allah’a dua ediyorum, duam kabul olmuyor.” dedi. Hz. Peygamber (sa) şöyle buyurdu: “Sa’d! Haramdan uzak dur. Herhangi bir karına haram lokma girerse duası kırk gün kabul edilmez.”

Dua eden kimsenin tövbe etmesi, haksız davranışları terk etmesi, bütün duyu ve duygularıyla (himmet) Allah’a yönelmesi gerekir. İşte bu duanın kabul olmasında yakınlığa sebep olan şeydir.

Ka’b el-Ahbâr’dan (ö. 32/652-53 [?]) şu rivayet aktarılmıştır: Musa (as) zamanında insanlar aşırı bir kıtlık yaşadı. Musa (as) insanlarla beraber yağmur duasına çıktı fakat yağmur yağmadı. Allah Teala Musa (as)’a “Aranızda dedikoducular (nemmâm) varken senin ve seninle beraber olanların duasını kabul etmem.” diye vahyetti. Musa (as) “Yâ Rabbi, kim o? (Bilelim de) aramızdan çıkaralım.” dedi. Allah Teala “Musa! Onları dedikodudan (nemime) men et, (vr. 53 b) tövbe etsinler Allah da onlara yağmur yağdırsın.” diye vahyetti.

Sufyân es-Sevrî (ö. 161/778) şöyle anlattı: Bana ulaşan bilgilere göre, İsrailoğulları yedi sene kıtlık yaşadı. O kadar ki, çöplerdeki ölüleri ve çocukları yediler. Bu yüzden (Allah’a) yakarmak için dağlara çıktılar. Allah Teala onların peygamberlerine şu şekilde vahyetti: Şayet, dizlerinizin üzerinde sürünerek bana gelirsiniz, elleriniz göğün bulutlarına ulaşırsa,

¹²⁵ Ayetin anılan bölümünün metni ve meali şu şekildedir. “وَقَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ” “Rabbiniz şöyle buyurdu: Bana dua edin, duanızı kabul edeyim.” (Kur’ân- Kerim, Mümin: 40/60).

¹²⁶ “Fakih” ifadesinden müellifin kastettiği “Ebû’l-Leys es-Semerkandi’dir (ö. 373/983). 54 a’da “Fakih Ebû’l-Leys es-Semerkandi” ifadesinden de bu husus anlaşılacaktır.

dilleriniz dua etmekten bitkin düşerse duanızı kabul ederim. Haksızlıkları sahibine iade etmediğiniz sürece ağlayana merhamet etmem.” Gereğini yaptıka, aynı gün yağmur yağdı.

Mâlik b. Dinâr (ö. 131/748’den önce) şöyle anlattı: İsrailoğullarına kıtlık isabet etti. Pek çok defa (yağmur duasına) çıktılar. Allah Teala şöyle vahyetti: “Katıma düşük bedenlerinizle çıkıyorsunuz. Kan döken ve karınlarınızı haramla dolduran ellerinizi bana kaldırıyorsunuz. Şimdi, size olan gazabım arttı. Benden uzaklıktan başka bir şey alamazsınız. Rivayete göre İsa (as), yağmur duasına çıktı. Çöle çıktıklarında İsa (as) “Günaha bulaşmış olan varsa geri dönsün” dedi. Herkes geri döndü, geride sadece bir adam kaldı. İsa (as) “Senin günahın yok mu?” dedi. Adam: “Vallahi bilmiyorum. Sadece, bir gün namaz kılıyordum. Bir kadın geldi. Ona baktım. Geçip gidince parmağımı gözüme soktum. Zorla çıkardım. Kadının arkasından attım. İsa (as) “Sen dua et, ben âmin diyeceğim.” dedi. Adam dua etti. Gök bulutlanarak gürledi. (Yeri) ıslatıncaya kadar yağdı.

Bir rivayete göre Ömer b. El-Hattâb (ra) (ö. 23/644)Abbâs’la (ö. 32/653) beraber yağmur duasına çıktı. Ömer duasını bitirince Abbâs dedi ki: Sadece günah sebebiyle gökten bela gelir. (Bu bela) ancak tövbe ile ortadan kalkar. Peygamberinin (sa) yerinde olduğun için kavmin bana yöneldi/teveccüh etti. Bu sana (yönelen) günahkâr ellerimiz, tövbekâr alınımızdır. Sen çobansın, kaybolanı (koyunu) bırakma. Kırık olanı bilinmeyen bir yerde bırakma. Küçükler boynunu bükmüş, yaşlılar hassaslaşmıştır. (Şikâyet sebebiyle) yakarışlar yükselmektedir. (Allah’ım,)Sen gizliyi de açığı da çok iyi bilmektesin. (vr. 54 a) Allah’ım, ümitlerini kesmeden, onları Ganiyy (zengin) ismin ile zenginleştir, aksi halde helak olurlar. (Çünkü) “*Kâfir milletler dışında hiç kimse Allah’tan ümidini kesmez.*” (Kur’ân-ı Kerim: 12/87)¹²⁷ sözü daha tamamlanmamıştı ki, gökyüzü dağlara doğru kendini salıverdi ve suvarıldılar.

Kardeşlerim, biliniz ki; Allah Teala’ya tövbe ve yakarma, kötülükleri terk etme, emredilenleri yerine getirme, yasaklanan şeyleri de terk etme duanın kabul olmasına sebeptir. Fakih Ebû’l-Leys es-Semerkindî (rh) der ki: “Günah iki türlüdür. (Birincisi) seninle Allah arasında olan günahdır. Bunun tövbesi dil ile istiğfar (af dilemek), kalben pişman olmak ve günaha dönmemeyi içinde saklı tutmaktır. Bu şekilde yaparsa bağışlanmadan (Allah’ın) huzur(un)dan ayrılmaz. Ancak farzlardan herhangi birini terk ederse terk ettiğini yerine getirmediği ve sonrasında pişman olup bağışlanmayı dilemediği (istiğfar) sürece tövbesi fayda vermez. Seninle kullar arasındaki günaha gelince helalleşip onları razı etmediğin sürece tövbenin sana bir faydası olmaz.”

Fakih (rh) der ki: Tövbenin gerçekleşmesi için tövbe eden kişinin, ecelini iki gözü arasında¹²⁸ kabul etmesi, yaptığı günahlarını düşünmesi, istiğfarı (bağışlanmayı) çokça yapması, Allah’ın kendisine tövbe istiğfarı nasip ettiği ve de buna muvaffak olduğu için şükretmesi gerekir. Ayrıca ahiret sevabını da düşünmesi gerekir. Çünkü kim ki ahiret sevabını düşünürse iyiliklere/hasenata yönelir. Sonunu düşünen kötülüklerden/seyyiattan uzak durur.

Derler ki: Kul günahlardan tövbe ettiği zaman önceki günahlarının hepsi iyiliğe/hasenata dönüşür. Yine İbn Mes’ûd’dan (ra) (ö. 32/652-53) şöyle dediği rivayet edilmiştir: İnsan kıyamet günü (amellerinin kayıtlı olduğu) kitabına bakar. Baş tarafında günahları son tarafında da iyilikleri görür. Kitabın baş tarafına (tekrar) döndüğünde hepsinin hasenat olduğunu görür. Ebû Zerr el-Ğıfari (ra) (ö. 32/653) de Hz. Peygamber’den (sa) benzer şekilde rivayette bulunmuştur. Bu husus Allah Teala’nın şu buyruğu ile aynı anlamdadır. “Allah işte onların kötülüklerini iyiliklere çevirir.” (Kur’ân-ı Kerim: 25/70)¹²⁹

¹²⁷ Alıntı yapılan Yusuf 12/87. ayette ifade edilen cümlenin tamamı şu şekildedir. “*وَلَا تَيَاسُوا مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيَاسُ مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِلَّا الْكَافِرُونَ*” “Allah’ın rahmetinden ümit kesmeyin. Çünkü *kâfirler* topluluğundan başkası Allah’ın rahmetinden *ümidini kesmez.*” (Altı çizili kısım kitapta alıntılanan cümledir.)

(http://www.kuranmeali.org/12/yusuf_suresi/87.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx) (20.09.2018)

¹²⁸ Türkçede bu ifade “eceli iki kaşının arasında” şeklinde söylenir.

¹²⁹ Ayetin eserde yer alan metni şu şekildedir. “*فَأُولَئِكَ يَبْدُلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ*” Ayetin tamamının çevirisi “Ancak tövbe edip de inanan ve salih amel işleyenler başka. Allah işte onların kötülüklerini iyiliklere çevirir. Allah, çok bağışlayandır, çok merhamet edendir.” (http://www.kuranmeali.org/25/furkan_suresi/70.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx) (20.09.2018)

Müellif şu dua cümleleri ile eserine son vermektedir. “Allah’ım kötülüklerimizi/seyyiatımızı iyiliklere/hasenata döndür, merhametinle bizi yüce cennetlere koy. Rasulün (sa) hürmetine/hatırına, (Allah ona, aline ashabına ve etabına salat eylesin) Âmîn.”

Değerlendirme ve Sonuç

Saraybosna Gazi Hüsrev Kütüphanesi El Yazması eserler 3655/2 nu.da 51b-54a’da kayıtlı Yazma Ayet Tefsiri isimli eseri incelediğimizde eserin, Rum suresi 30/41. ayeti tefsir etmek maksadıyla yazıldığı anlaşılmaktadır. Ayetin meali “İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu; böylece Allah -dönüş yapsınlar diye- işlediklerinin bir kısmını onlara tattırıyor.” şeklindedir.

Eserde öncelikle ayette ifadesini bulan “düzen bozuldu” ifadesinin tefsiri yapılmıştır. Buradaki bozulmadan nelerin anlaşılacağı ile ilgili olarak müfessir kuvvetli veya zayıf kabul ettiği çeşitli yorumları ve görüşlerini (ticarete, ziraatta vb. bozulmalar gibi) bizlerle paylaşmıştır. Ardından ayetin “karada ve denizde” ifadelerinin neler olabileceği hakkında yorumlara yer vermiştir. Burada yer verdiği bazı yorumların ayetin anlam açısının dışında kalabilecek yorumlar olduğunu da ifade etmek gerekmektedir. Bu bölümde müfessirin verdiği bazı bilgileri genel geçer bilimsel veriler olarak görmemek, kendi zamanı ve şartları içerisinde edindiği dönemsel bilgi birikiminin okuyucuya aktarılması olarak kabul etmek daha yerinde olacaktır.

Ayet tefsir edilirken isnadı belirtilmeksizin çeşitli rivayetlere atıf yapılmaktadır. Bunlardan en önemlisi tefsiri omurgasını teşkil eden Huzeyfe b. Yemân rivayetidir. Yazar uzunca bu rivayet üzerinde okuyucularına nasihat etme çabası içerisinde. Rivayetin ana fikri karada ve denizdeki bozulmanın insanın bozulmasının bir sonucu olduğudur. İlaveten sahabeden Hz. Ömer ve Hz. Abbâs arasında geçen bir hadiseye atıf yapılmaktadır.

Sahabeden İbn Mes’ûd ve Ebû Zerr el-Ğıfari’ye ayrı ayrı yapılan iki atıfta ise -ki eserin sonlarına doğrudur- bozulmanın sebebi olmakla beraber insanların tövbe etmeleri neticesinde ahirette Allah tarafından günahlarının affedileceği ve hatta iyiliklere döndürüleceğine dair rivayete yer verilmiştir. Bu Kur’ân bütünlüğüne de uygun bir sonlandırma olmuştur. İlaveten Sa’d b. Ebî Vakkâs ve Ka’b el-Ahbâr’dan da rivayetler mevcuttur.

Eserde fakih, müfessir ve sūfî olan Ebû’l-Leys es-Semerkindî’ye de bazılarında “Fakih” ifadesiyle adı anılmaksızın birkaç defa atıf yapılmaktadır. Buradan hareketle müellifin amelde Hanefî, itikatta Mâturidî mezhebine mensup olduğuna dair bir kanaat ortaya koyabiliriz.

Eserin işâri tefsir boyutu da bulunmaktadır. Tasavvufî açıdan ayetlerin yorumlanmasına ad olan işâri yorumlara da eserde yer verilmiştir. Müellif önemli mutasavvıflardan Şakîk el-Belhî’nin, ilk zahitlerden Mâlik b. Dînâr’ın görüşlerine atıfta bulunmuştur. Tebe-i Tabiin neslinin önemli isimlerinden Süfyân es-Sevrî de müellifin atıf yaptığı kimselerdendir.

Sonuç olarak eserde kendi dönemine ait bazı bilimsel izahlara yer vermesi hasebiyle bilimsel yorum izleri görülmekle beraber eser, işâri tefsirin özelliklerine yakındır. Müellif muhataplarını/okuyucularını vaaz ve nasihat üslubu içerisinde bir ayet tefsiri üzerinden eğitmeyi amaçlamaktadır. Çok sık yer alması da eserde geçen “Kardeşlerim, biliniz ki,” gibi ifadeler bunun önemli bir göstergesidir. Her ne kadar ayetin yorumunda denizdeki ve karadaki bozulmanın sorumluluğu başlangıçta insanın ve hatta inanan insanın üzerine yüklense de sonunda insan/inanan, tövbe olgusu kendisine hatırlatılarak üzerine yüklenen bozulmanın sorumluluğu altında ezilmekten kurtulmaktadır.

KAYNAKÇA

Basılı Kaynaklar

- Baltacı, B. (2013). *Müstakil Ayet Tefsirleri -Kastamonu Yazmaları-*, Bursa: Emin Yay.
- Baltacı, B., (2016). “*Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesinde Yer Alan Besmele Tefsirlerinin Özellikleri ve Tefsir İlmi Açısından Değeri*”, Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, içinde, ss. 399-402. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- Baltacı, B. (2011). “Osmanlı Dönemi Âyet Tefsirleri”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, c. 9, sy. 18, ss. 405-417, İstanbul.
- Başaran, S. (1998). "Huzeyfe b. Yemân", TDV İslâm Ansiklopedisi, XVIII, 434-435, Ankara: TDV Yay.
- Fajić, Z. (1991). *Katalog Arapskih, Turskih i Perzijskih Rukopisa*, Sarajevo.
- İbn Manzûr. (ts.). Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mukrim el-İfrîkî el-Mısırî (h.711), *Lisânu'l-Arab*, I-XV, Kahire.
- Karaman, H. (2007). Mustafa Çağrıç, İbrahim Kâfi Dönmez, Sadreddin Gümüş, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara: DİB Yay.
- Şener, A. (2014). M. Cemal Sofuoğlu, Mustafa Yıldırım, *Yüce Kur'an Açıklamalı-Yorumlu Meâli*, İzmir.

İnternet Kaynakları

- http://virtual.ghb.ba/GHB/#ghb_rk_view_eng?id=&value_display=00000000000000095386
(09.09.2018)
- http://www.kuranmeali.org/12/yusuf_suresi/87.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
(20.09.2018)
- http://www.kuranmeali.org/25/furkan_suresi/70.ayet/kurani_kerim_mealleri.aspx
(20.09.2018)
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/huzeyfe-b-yeman> (16.11.2018)
- <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/R%C3%BBm-suresi/3450/41-ayet-tefsiri> (20.09.2018)

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Özet

Yabancı dil öğretiminde 80'lerden itibaren ağırlık taşıyan iletişimsel yöntem içerisinde kendine yer bulan kültürlerarası yaklaşım günümüzde de taşıyıcı rolüne devam etmektedir. Bu taşıyıcı rolün öğretim sürecine yansımalarının gerek müfredatın gerek öğreticinin gerekse de ders malzemelerinin etkin ve verimli kullanılması ile gerçekleştiğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Ancak genel olarak yabancı dil öğretimi özel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yoğun bir biçimde kullanılan ders kitaplarında günümüz şartlarında tartışmasız kabul edilen kültür öğelerinin de hedef dil bağlamında aktarılması gerçeğinin ne denli yer bulduğuna yönelik yapılan birçok bilimsel çalışmaya rağmen konunun öneminin yeterince kavranılmadığı da hiç kuşkusuz göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir. Buna koşut olarak bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültür öğelerinin aktarılma süreçleri karşılaştırmalı bir bakış açısıyla değerlendirilecek ve bu değerlendirme ışığında yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının daha etkin kullanılabilmesi için eleştiriler ve öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, ders kitabı, müfredat

Giriş

Yabancı dil öğretimi dendiğinde özellikle halk arasında o dilin yeterli seviyede konuşulması anlaşılır ve dile getirilir. Ancak yabancı dil öğretimi alanında çalışan araştırmacılar ve uzmanlar açısından bu bilgi çok da yeterli değildir. Geçmişten günümüze kadar süren yapı içerisinde dil öğretiminde bilinen dört yetinin dili öğrenen tarafından mümkün olduğunca kullanılabilirliği üzerine sayısız çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu dört yeti doğal olarak yabancı dil öğretimi yöntemleri içinde de kendisine ayrı yer bulmuştur. Buna koşut olarak yabancı dil öğretiminde bir taraftan bu dört yetinin içinde var olduğu düşünülen diğer taraftan da bu dört yetinin yanında beşinci bir yeti olarak tartışılması gereken kültürlerarası yeti kavramı göz ardı edilmemelidir. Bunun etkin bir sonucu olarak yabancı dil öğretiminde 80'lerden itibaren ağırlık taşıyan iletişimsel yöntem içerisinde kendinden söz ettiren kültürlerarası yaklaşım günümüzde de taşıyıcı rolüne devam etmektedir. Bu taşıyıcı rolün öğretim sürecine yansımalarının gerek müfredatın gerek öğreticinin gerekse de ders malzemelerinin etkin ve verimli kullanılması ile gerçekleşeceğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Güneş'in de (2001: 22) vurguladığı gibi "kültür, hayatın diğer alanlarıyla ilgili anlam kodlarını derler, değerlendirir ve onları hayatın nihai bir özeti olarak yeniden topluma arz eder. Gündelik yaşamda bir selamlaşma tarzı, oturma şekli, bazen bir şarkı, bir jest, bir kelime ya da bir kavram olarak karşımıza çıkar, bu oluşum. Çoğu zaman nedenini açıklamakta güçlük çektiğimiz bir alışkanlık (belki toplumun büyük bir kesimi tarafından tekrarlanan bir alışkanlık) kültürün açıklanması güç bir unsuru olarak önümüze çıkar".

Her ne kadar kültürlerarası yaklaşım kendi değerini 80'li yıllardan itibaren bulsa da Wittgenstein'in ölümünden sonra 1953'de yayınlanan felsefi soruşturmalar adlı eserinde belirttiği gibi dilin, sayısız yetenekten ve beceriden oluşan, dilsel olan veya olmayan toplumsal edimlere dayanan bir yeti olduğundan hareketle vurguladığı "bir dil imgelemek, bir yaşam biçimi imgelemektir" sözü aslında dilin kültürden soyutlanamayacağını çok açık bir göstergesidir (Bkz. Wittgenstein, 2014: 241). Ona göre sözcükleri anlamlandıran da bu yaşama biçimleridir, yani onun için anlam, bir yanı sıra ancak yaşayarak edinilen bir şeydir. Wittgenstein'in kitabından yaklaşık altı sene sonra Politzer, 1959 yılında dil öğretiminde kültür aktarımının pedagojik bakımdan gerekliliğini şöyle vurgular: "Yabancı dil öğretirken

söz konusu dilin ilişkili olduğu kültürü aktarmazsak dil öğrenene yanlış anlamlar yükleyebileceği anlamsız semboller öğretmiş oluruz” (Politzer, 1959: 100). Burada üzerinde durulması gereken nokta Politzer’in bu sözünün üzerinden yaklaşık altmış yıl geçmesine karşın yabancı dil öğretiminde kültür öğelerinin aktarılması açısından hangi aşamaya gelindiğidir.

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı özelden genele bir yaklaşımla değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu yaklaşım içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları, yabancı dil öğretimi müfredatı ve Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları üzerinde durulacaktır.

Ders Kitapları Açısından

Genelde dil öğretimi özelde yabancı dil öğretimi kapsamında ders kitapları kuşkusuz ciddi bir dayanak noktasıdır. Hangi alan, hangi seviye olursa olsun ders kitabı eğitimin-öğretimin her seviyesinde kullanılan vazgeçilmez bir eğitim aracıdır. Günümüzde öğrencilerin öğrenenleri aktif hale getirmelerinde, öğretim materyallerinden yararlanmaları da önem taşımaktadır. Sadece ülkemizde değil dünyanın hemen hemen bütün bölgelerinde öğretim aşamasında ders kitapları farklı hedef kitlelere farklı düzeylerde hazırlanarak öğretici aracılığıyla öğrenene sunulmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de geçmişten günümüze çeşitli dil düzeylerinde çok farklı ders kitapları hazırlanmış ve çeşitli kademelerde kullanıma sunulmuştur. Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında kullanılan ders kitaplarının büyük bir çoğunluğunun devlet üniversiteleri ya da devlete bağlı kurumlar tarafından hazırlandığı ve yayınlandığı görülmektedir. Bunlardan önde gelenleri bilindiği gibi Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan İstanbul, Dokuz Eylül Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan İzmir ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim ders kitaplarıdır. Adı geçen ders kitapları öğretim seti olarak hazırlanmış ve Avrupa Konseyinin öngördüğü üç dil düzeyine göre ayrı ayrı basılmıştır. Ders kitaplarının dil öğretimindeki tartışmasız konumundan bahsedildiğinde ders kitaplarında sunulması beklenen kültür aktarımının da incelenmesi ve değerlendirilmesi kaçınılmazdır.

Ders kitabı incelemesi için ayrıca eşzamanlı ve artzamanlı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Eşzamanlı yaklaşım kitabın yazımında etkili olan yöntem ve diğer etkenler; bu etkenlerin birbiriyle olan ilişkisi incelenerek elde edilir. Bu etkenler:

- a) Toplumun okul ve bu alana ilişkin görüşü,
- b) Eğitim ile ilgili yaklaşımlar,
- c) Ders planı, dersin haftalık ders programındaki yeri, yönetmelikler gibi kurumsal faktörler,
- d) Yabancı dil öğretim teorileri,
- e) Dilbilimi, metin bilimi ve ülke bilgisi alanındaki gelişmeler
- f) Kitabın yazımı, piyasası, fiyatı ve kapsamı gibi materyal ile ilgili faktörler.

Artzamanlı yaklaşıma göre ise ders planları, ders amaçları, içerikleri, yöntemleri ve ders kitapları zamanla değişmektedir. Buna bağlı olarak ders kitapları kullanıldıkları ülkeye, gruba ve zamana uygun olarak yazılmalıdır (Bkz. Durukafa, 2000: 211).

Genel olarak bakıldığında adı geçen bu dört ders kitabının farklı ağırlıkta kültür öğeleri üzerinde durduğu söylenebilir. Kimi ders kitabı ünitelerin içinde kimi ders kitabı ise kitapta belli bir yer ayırarak farklı konular eşliğinde bunu sunmaktadır. Diğer bir ayırt edici nokta ise yabancılara Türkçe öğretirken verilen bilgilerin ve örneklerin teorik değil pratikte kullanıldığı gibi olması gerektiğidir. Çünkü Barın’ın (2004: 24) vurguladığı gibi “dili öğrenen yabancı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerinin uygulamaya dökülmeli ve çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmelidir. İletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaştıracaktır”.

Müfredat Açısından

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür aktarımı konusuna müfredat açısından bakıldığında üzerinde tartışılması gereken veriler içerdiği gözlemlenmektedir. Dil öğretimi üzerine yöntem geliştirmeye çalışan araştırmacılar, dil öğretiminde de artık anadili konuşucularının taklit edilmesinden çok, dil öğrencisinin öğrendiği dilin kültürünü kavrayarak kültürlerarasılık becerisini geliştirmesine yönelik yöntemler üzerinde çalışmaktadır. Bu yöntemlerle öğretim müfredatı oluşturulmakta ve geliştirilen müfredat ile de dil öğrencilerinin iletişimsel yeterlik düzeyleri yükseltilmektedir (Gökmen, 2005: 70). Bu bakış açısıyla dil öğretiminde belki de ders kitaplarından daha da önemli bir yere sahip olan müfredat belirleme ve uygulama gerek akademik gerekse de eğitsel çalışmaların bir bütünü olarak değerlendirilmelidir. Günümüzde Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerek devlet üniversitelerinde gerekse de özel üniversitelerde lisans programının olmaması konuyu daha düşündürücü hale getirmektedir. Lisans programı olmayan bir alanın müfredatından bahsetmek çok anlamlı olmayabilir. Ancak özellikle üniversitelerin Erasmus programı kapsamında Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilere yönelik düzenlenen Türkçe öğretimi programları müfredat ile ilgili çalışmaları kaçınılmaz kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından müfredat ile ilgili örnek alınabilecek yapı kuşkusuz öğretmen yetiştiren fakültelerin hem Türkçe eğitimi hem de yabancı diller eğitimi bölümleridir. Yüksek öğretim kurumunun haziran 2018’de öğretmen yetiştiren fakülteler için hazırlamış olduğu ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan lisans programlarına bakıldığında Türkçe eğitimi dışında beş yabancı dil eğitimine yönelik programın olduğu gözlemlenmektedir. Bunlar sırası ile Almanca öğretmenliği, Arapça öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Japonca öğretmenliği lisans programlarıdır. Söz konusu bu beş lisans programının müfredatı incelendiğinde alan dersleri içerisinde herhangi bir kültür dersinin olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra genel kültür dersleri içerisinde seçmeli olarak kısıtlı sayıda kültürel içeriğe sahip dersler bulunmaktadır. Ancak bu dersler ise yabancı dil öğretimi içerisinde kültür aktarımının nasıl sunulacağına ilişkin işlenmesi ötesinde sadece genel anlamda kültürel bilgiyi içermektedir. Buna koşut olarak Türkçe eğitimi bölümü lisans programı incelendiğinde sekiz yarıyıl içerisinde sadece sekizinci yarıyıldan itibaren haftada iki kredilik ‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi’ adlı bir ders ile karşılaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında gerek Türkçe eğitimi gerekse de yabancı diller eğitimi lisans programları düzleminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ve buna bağlı olarak kültür aktarımının gerektiği değeri ve önemi görmediğinin çok açık bir göstergesidir. Ülkemizde bir taraftan dört milyonun üzerinde göçmenin yaşıyor olması ve her geçen sene yabancı öğrenci sayısının artması diğer taraftan ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için herhangi bir lisans programının olmaması ciddi bir tezat oluşturmaktadır.

Yükseköğretim Programları Açısından

Türkiye’de yükseköğretim alanında sunulan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına bakıldığında birkaç özel öğretim kurumu dışında gerek devlet gerekse de özel üniversitelerin ilgili alana yönelik sertifika programları açtığı görülmektedir. Aşağıdaki sayılar 2018 - 2019 öğretim yılı itibarıyla öğrenci alan program sayılarıdır. Bu bağlamda ülke genelinde 44 yabancı dil olarak Türkçe sertifika programı bulunmaktadır. Doğal olarak bu programların isimlerinde küçük farklılıklar bulunmaktadır. Şöyle ki; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programı olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları aktif olarak öğrenci kabul etmektedir. Ancak isimlerdeki bu farklılıklar içerik düzleminde yerini aynı hedef doğrultusunda oluşturulmuş benzerliklere bırakmaktadır. Burada şunu da açıkça belirtmek gerekir ki, söz konusu sertifika programları tam anlamıyla bilimsel ve araştırmaya yönelik programlar olarak görülmemelidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında deneyim kazanmak isteyenler ile hâlihazırda söz konusu alanda çalışan öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sunma gayesini taşıyan bu sertifika programları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki eğitim sürecine henüz dahil olmamış lisans programlarının yerini tuttuğu gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarında da adı geçen alan ile ilgili eğitimler verilmektedir. Gerek devlet gerekse de özel üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarına bakıldığında 2018-2019 öğretim yılı

itibariyle öğrenci alan 12 yüksek lisans programı ve bununla birlikte de 2 doktora programı yer almaktadır. Genellikle üniversitelerin Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde öğrenci kabul eden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans ve doktora programları söz konusu alanın lisans programı olmamasından dolayı herhangi bir fakülteye bağlı olmaksızın direkt enstitülere bağlı bilim dalı olarak eğitim öğretim sürecine dahil olmaktadır. Özellikle yüksek lisans programlarına başvuru yapan ve daha sonrasında da programa kabul edilen öğrencilerin eğitim fakültesi yabancı diller eğitimi bölümü lisans mezunu öğrenciler olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum şöyle de ifade edilebilir: İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olan bir öğrenci yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programına başvuru yapmakta ve programa kabul edilmektedir. Yani öğrencinin yüksek öğretim süreci yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile başlayamamakta buna karşın genelde yabancı dil öğretimi özelde ise yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine eğitim alınmaktadır. Dolayısıyla süreç başka bir yabancı dilin öğretilmesiyle ilgili olan yöntem ve yaklaşımların Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de uygulanmaktadır. Diğer taraftan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde lisans programının olmaması alanın doktora programını da kısıtlamaktadır. Bunun en anlamlı göstergesi de Türkiye genelinde doktora programı sayısının 2 olmasıdır. Bir öğrenci lisans eğitimini İngilizce öğretmenliğinde aldıktan sonra yüksek lisans eğitimini yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde devam ettirmekte ve doktora eğitimini de tekrar İngilizce öğretmenliğinde tamamlamaktadır. Bu şekilde eğitim ve öğretim alan bir kişinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ne kadar verimli olabileceği tartışılması gereken ayrı bir konudur.

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde gerek kültüre yönelik bilgilerin sunulması gerek bu bilgilerin yabancı dil öğrenene aktarılması gerekse de kaynak kültür ve hedef kültür arasında bağ kurularak yabancı dil öğretim sürecinin zenginleştirilmesi yukarıda da sözü edildiği gibi Wittgenstein ve Politzer başta olmak üzere birçok araştırmacı tarafından tartışmasız bir şekilde kabul görmüştür. Dolayısıyla sürekli bir biçimde yabancı dil öğretiminde hedef kültür öğelerinin aktarılıp aktarılmayacağını tartışmanın alana katkı sağlamayacağı söylenebilir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise yüksek öğretim düzeyinde lisans programı olmayan bir alanla ilgili olarak kültürel çalışmaların yapılmasının ne kadar anlamlı olduğu da ayrıca tartışılmalıdır. Buna koşul olarak yüksek öğretim alanında sunulan yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların sekiz yarı yıllık ders planlarına bakıldığında adı net bir şekilde konmuş belirgin ve uygulama odaklı kültür derslerinin olmaması süreci daha da ilginç hale getirmektedir. Bu nedenle gerçek anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni gerek kuram gerek uygulama boyutuyla yetiştirilmek isteniyorsa ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının kendi yöntem ve yaklaşımlarının oluşturulması bekleniyorsa bir an önce alanla ilgili olarak lisans programının kurulması ve hızlı bir şekilde de programa öğrenci alınması önem taşımaktadır. Bununla birlikte var olan ya da oluşturulması düşünülen yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlara hem hedef kültür hem de kültürlerarası etkileşimi sağlayacak derslerin konulması küçük bir köy haline gelen günümüz dünyasında kültürlerarası iletişim ve etkileşimin sağlam adımlarla ilerleyebilmesi açısından etkin ve verimli bir rol oynayacaktır.

Kaynakça

- Barın, E . (2004). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler". Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD). Sayı: 1. 19-30
- Durukafa, G. (2000). "Ders Kitabı Analizi ve Analiz Ölçütleri". Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Çanakkale.
- Gökmen, M. E. (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç". Dil Dergisi. Sayı: 128. 69-77.
- Güneş, S. (2001). Medya ve Kültür. Vadi Yayınları. İstanbul.
- Politzer, R. (1959). Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching, pp. 99-105. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Wittgenstein, L. (2014). Felsefi Soruşturmalar. Çev. Haluk Barışcan. Metis Yayınları. İstanbul. s. 241.

27 Eylül
2018

ULUSLARARASI TÜRK KÜLTÜRÜ VE DİLİ SEMPOZYUMU

Yükseköğretim Kurulu. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.

<http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/->

[/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946)

**MAKEDONYA VE KOSOVA'DA KAMUSAL ALANDA TÜRKÇE:
KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇÖZÜMLEME*****Fahri TÜRK**Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, E-mektup:
fahriturk11@gmail.com**Giriş**

Makedonya ve Kosova Türklerinin büyük bir kısmı Balkan savaşları ve 1953 yılından sonra yaşanan göçlerle Makedonya ve Sırbistan'ı terk etmek zorunda kalmışlardır. Kalanların önemli bir kısmı ise Makedon ve Sırların baskıları yüzünden Türkçeye sahip çık(a)madıklarından zamanla bu ülkelerde yaşayan diğer etnik gruplar ve Müslüman topluluklar içinde eriyip gitmişlerdir. Makedonya ve Kosova Türkleri Yugoslavya döneminde (1949-1991) nüfuslarının ciddi oranda azalmasıyla birlikte başlangıçta Türkçenin kamusal alanda kullanılmasıyla ilgili ciddi sorunlarla karşılaşmış olsalar da 1974 yılında kabul edilen anayasalarla Türkçenin kamusal alanda kullanılması konusunda bazı haklara sahip olmuşlardır. Bu durum Yugoslavya'nın tarihe karışmasından sonra gerilemiş olsa da 2000'li yıllarda Türkçenin kamusal alanda kullanılması hususunda bazı iyileştirmeler yapılmıştır.

Bu çalışmanın konusu Makedonya ve Kosova'da Türkçenin kamusal alanda kullanılmasını karşılaştırmalı bir yöntemle ortaya koymaktır. Balkan ülkeleri arasında Makedonya ve Kosova'nın örnek olaylar olarak seçilmesinin temel nedeni, her iki ülkede yaşayan Türklerin, Türkçenin kamusal alanda kullanılmasına dair benzer tecrübelerle sahip olmalarıdır. Bunun haricinde gerek Makedonya'da gerekse Kosova'da Türklerin nüfusları ve Türkçenin kamusal alandaki durumları birbirine benzemektedir. Dolayısıyla Makedonya ve Kosova'daki Türkler, nüfusları ve anayasal hakları itibarıyla Karadağ, Arnavutluk ve Sırbistan gibi ülkelerle karşılaştırılabilir olmaktan uzaktır. Diğer yandan Bulgaristan ve Yunanistan'da yaşayan Türkler hem nüfus bakımından hem de Türkçenin kamusal alandaki yaygınlığı açısından araştırmaya konu olan iki ülkeden de farklı bir mecra izlemişlerdir.

Bu çalışmada kamusal alanda Türkçenin kullanımı üç "karşılaştırma noktası" (tertium comparationis) takip edilmek suretiyle çözümlenmeye tabi tutulacaktır. Bunlardan birincisi, Türkçenin resmi dil statüsüne sahip olduğu belediye sınırları içerisinde ve resmi belgelerde kullanılmasıdır. Esasında Türkçenin eğitim dili olarak kullanılması da söz konusu dilin kamusal alanda kullanılmasıyla alakalı bir durumdur. Ancak eğitim dili olarak Türkçe bu çalışmanın kapsamını aştığından değerlendirme dışında tutulacaktır. İkinci karşılaştırma noktası ise, Türkçenin matbuat, görsel ve işitsel medya alanlarındaki görünürlüğünü kapsamaktadır. Üçüncüsü ise sivil toplum örgütlerinin Türkçenin kamusal alandaki varlığına yapmış oldukları katkılardır. Bu karşılaştırma noktalarından ilk ikisi karşılaştırılan olgular arasındaki benzerlikleri oluştururken, üçüncüsü ise karşılaştırmaya konu olan olgular arasındaki farklılığa dayanmaktadır. Bu farklılığın nereden kaynaklandığına gelinecek olursa aşağıdaki gerekçe ileri sürülebilir: Kosova'da Piriştine, Prizren ve İpek şehirlerinde Yunus Emre Enstitüleri¹³⁰ bulunduğundan bu ülkedeki sivil toplum örgütleri Türkçe öğretimine el atmamışlardır. Buna karşılık sadece bir adet Yunus Emre Enstitüsü bulunan Makedonya'da ise Türkçe öğrenme talebini karşılamak için ülkedeki sivil toplum örgütleri TİKA'nın desteğini de arkalarına almak suretiyle bu açığı kapatmak için kolları sıvamışlardır.

Yukarıda vurgulandığı gibi Makedonya ve Kosova'da Türkçenin kamusal alanda kullanılması hakkında 1991-2018 döneminde karşılaştırmalı bir yöntemle bilgi vermeyi amaçlayan bu makalede ilkin konunun tarihsel arka planına dair kısa bir bilgi verildikten sonra özellikle 1990'lardan itibaren Makedonya ve Kosova'da Türkçenin kamusal alanda kullanımı üzerinde durulacaktır. Daha sonra ise söz konusu dönemde her iki ülkedeki

* Bu çalışma esasında yazarın "Balkanlarda Yaşayan Türk Azınlıkları ve Türkçeye Yönelik Dil Politikaları" başlıklı derleme kitabında kaleme almış olduğu "Makedonya" ve "Kosova" bölümlerinin güncellenerek karşılaştırmalı bir yöntemle ele alınmış halidir.

¹³⁰ Bu şehirlerde bulunan Yunus Emre Enstitülerinin faaliyetleri için ayrıntılı olarak bkz. <https://www.yec.org.tr/>, (11.07.2018)

Türkçe matbuat, görsel ve işitsel düzeydeki televizyon ve radyolar mercek altına alınacaktır. Son olarak bu bağlamda ayrıca Makedonya'da sivil toplum örgütlerinin Türkçenin kamusal alandaki görünürlüğünün artmasına yaptıkları katkılar ele alınacaktır.

Tarihsel Arka Plan

8 Eylül 1991 tarihinde Makedonya'nın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra aynı yıl yapılan Makedonya Anayasası'nda Makedoncanın tek resmi dil olarak kabul edilmesiyle birlikte 1974 Anayasası'nda resmi dil statüsü elde etmiş olan Türkçe ve Arnavutça bu statülerini kaybetmişlerdir. Bağımsızlıktan sonra yaşanan gelişmeler doğrultusunda Makedonya Türkleri ve Arnavutlar 1974 Anayasası'na göre sahip oldukları kurucu millet olma vasfını kaybederek siyasal ve hukuksal düzeyde diğer küçük etnik gruplarla eşit düzeye indirgenmiş ve uygulamada azınlık durumuna düşürülmüşlerdir. Ancak devlet radyo ve televizyonunda zamansal olarak kısıtlı fakat düzenli olarak Türkçe ve diğer azınlık dillerinde programlar yayımlanmaya devam etmiştir.

Kosova'da ise 1974 Anayasa'sı Türkçenin kamusal alanda kullanılmasının önündeki engelleri kaldırarak bu dilin yayıldığı ve konuşulduğu bölgeleri net bir şekilde tarif etmiştir. İşte bu anayasanın 221. paragrafına göre Türkçe, Arnavutça ve Sırpça-Hırvatçanın yanında resmi dil statüsü elde etmiştir. Bu anayasa Kosova Türklerini tarihte ilk kez Yugoslavya'nın kurucu milletlerinden biri olarak kabul etmiştir. Böylece Türkçe bütün resmi belgelerde kullanılmaya başlanmış ve Yugoslavya makamları Türkçe kimlikler dağıtmaya başlamışlardır.¹³¹ Bu anayasal haklar 1977'de kabul edilen dil ve yazı kanunuyla da teyit edilmiştir. Ancak Slobodan Miloseviç 1974 Anayasası'nı askıya aldığı anda, artık Kosova'nın özerkliğinden bahsetmek mümkün değildi. Böylece Türkçe ve Arnavutça Kosova'nın kamusal yaşamında etkisini yitirmiş oluyordu. Bu şartlar altında 1991 yılında kabul edilen Dil Yasası'nda sadece "Sırpça" ve "diğer halkların dilleri" ifadelerine yer verilmiştir. Böylece Türkçenin kamusal alanda kullanım alanı daraltılmıştır. Kosova'da Türkçenin resmi statüsünün kaybetmesine giden yolda Miloseviç dönemi uygulamaları önemli bir adım teşkil ederken, aşağıda görüleceği gibi, Birleşmiş Milletler Kosova Geçici İdaresi (UNMIK) bu uygulamaları pekiştirmiştir.

Kamusal alanda Türkçe

Bu bölümde Makedonya ve Kosova'da Türkçenin kamusal alanda kullanılması konusu karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle ortaya konulacaktır. Ülkeler bazında ilkin Türkçenin hangi belediyelerde hangi yasal dayanaklar temelinde resmi dil olarak kullanıldığı ele alındıktan sonra söz konusu dilin resmi belgelerde yer almasının önünde herhangi bir engel olup olmadığı belirtilecektir. Sırasıyla Makedonya ve Kosova'da Türkçenin kamusal alandaki durumları ayrıntılı olarak tartışıldıktan sonra karşılaştırma bölümünde ise her iki ülkede Türkçenin kamusal alanda kullanımı çözümlenerek geleceğe yönelik öngörülerde bulunulacaktır.

Makedonya

Makedonya Anayasası'na ve Ohri Çerçeve Anlaşması'na göre günümüzde Makedonya'da bulunan 83 belediyeden dördünde [Plasniça (%97,2), Merkez Jupa (%80,2), Vraneştiça (%20,9) ve Mavrova-Rostuşe (%31,1)] Türklerin nüfus içindeki oranları yüzde 20'nin üzerinde olduğundan Türkçe resmi dil statüsündedir. Buna karşılık nüfus içindeki oranları yüzde 20'nin altında olan dört belediyede [Gostivar (%9,9), Vrapçište (%12,3), Çayır (%6,9) ve Studeniçani (%19,0)] ise belediye meclislerinin almış olduğu kararlar doğrultusunda resmi kullanımdaki dildir (bkz. Tablo 1). Çayır ve Gostivar'da Türklerin nüfusu yüzde onun altında olsa bile "dillerin geleneksel olarak kullanım" ilkesinden hareketle belediye meclislerinin almış olduğu kararlar doğrultusunda Türkçeye "resmi kullanımdaki dil" statüsü verilmiştir. Günümüzde Türklerin on bir belediyede yüzde onun, on belediyede ise yüzde beşin üzerinde oldukları düşünüldüğünde Türkçe gerekli girişimlerde bulunulduğu zaman yerel idarelerin belediye meclislerinin alacakları kararlar doğrultusunda resmi kullanımdaki dil statüsü kazanabilecektir. İbrahim Murat hâlihazırda Türkçenin resmi

¹³¹ Constitution of Autonomus Socialist Region of Kosovo 1974.

kullanımında olduğu belediyelerin Arnavutlar tarafından yönetildiğini vurgulayarak, Makedonya Türklerinin seçimlerde Makedon partileri yerine Arnavut partilerini desteklemek suretiyle bu ülkede 25 belediyede Türkçenin resmen kullanılmasını sağlayabileceklerini savunmaktadır.¹³² Üsküp'e bağlı Çayır Belediye Meclisi 2014 yılında almış olduğu bir kararla belediye sınırları içerisinde Türkçenin kamusal alanda kullanılmasının önünü açmıştır. Bu kararın alınmasından sonra Türkçe bu bölgede 100 yıl aradan sonra tekrar resmi dil statüsü kazanmıştır.¹³³

Her ne kadar Ohri Çerçeve Anlaşması Türkçenin kamusal alanda kullanılmasını kolaylaştırmış olsa da, kimi zaman yerel yönetimlerin keyfi uygulamaları çerçevesinde Türkçenin resmi hayattaki varlığı tehlikeye girebilmektedir. Örneğin, Gostivar ve Tetova'nın Arnavut Belediye Başkanı 1997 yılında nüfusları yüzde 20'nin altında olduğu gerekçesiyle belediye sınırları içinde Türkçenin kamusal alanda kullanılmasını yasaklamıştı. Diğer yandan Türk Demokratik Partisi bu kararın yetersiz delillere dayandığını ve Azınlıkları Koruma Çerçeve Konvansiyonuna aykırı olduğunu vurgulayarak bu düzenlemeye karşı çıkmıştı. Çünkü bu konvansiyon azınlık dillerinin sayısal üstünlüğe bakılmaksızın geleneksel olarak konuşulduğu bölgelerde kamusal alanda kullanılabileceğinin altını çizmektedir.¹³⁴

Tablo 1: Türkçenin Resmi Dil ve Resmi Kullanımdaki Dil Statüsüne Sahip Olduğu Yerler 2016

Belediyeler	Türkçe Resmi Dil (Türklerin nüfusu % 20'nin üzerinde)	Resmi Kullanımdaki Dil (Türklerin nüfusu % 20'nin altında)	Yasal Dayanak
Plasniça	X	----	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması
Merkez Jupa	X	----	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması
Vraneştiça	X	----	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması
Mavrova-Rostuşe	X	----	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması
Gostivar	----	X	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması
Vrapçište	----	X	Anayasa, Belediye Meclisi
Çayır	----	X	Anayasa, Belediye Meclisi
Studeničani	----	X	Anayasa, Belediye Meclisi

Kaynak: yazar tarafından künyesi verilen makaleye istinaden oluşturulmuştur. (İbrahim Murat, Makedonya'da Türkçenin Zorlu Yolculuğu, Yeni Balkan Gazetesi, 07.09.2015, <http://www.yenibalkan.com/kose-yazilari/makedonyada-turkcenin-zorlu-yolculugu-h4446.html>, (19.02.2016).

Kosova

Sosyalist Yugoslavya dönemi Kosova'da Türkçenin altın yılları olmuştur. Esasında bu dönemde 1974 Anayasası'nda Türkçe resmi dil statüsüne kavuşmuştur. Birleşmiş Milletler Geçici İdaresi ve Kosova Cumhuriyeti dönemlerinde Türkçe resmi dil statüsünü yitirmiş ancak eğitim dili olarak kullanılmaya devam etmiştir. 2000'li yıllarda verilen mücadeleler sonunda 2015 yılında Türkçe tekrar kamusal alanda etkinlik kazanmıştır.

¹³² İbrahim Murat, Makedonya'da Türkçenin Zorlu Yolculuğu, Yeni Balkan Gazetesi, 07.09.2015, <http://www.yenibalkan.com/kose-yazilari/makedonyada-turkcenin-zorlu-yolculugu-h4446.html>, (19.02.2016).

¹³³ Makedonya'da Türkçe resmi dil oldu, Sabah 02.03.2014, <http://www.sabah.com.tr/marmara/2014/03/02/makedonyada-turkce-resmi-dil-oldu>, (11.02.2016).

¹³⁴ Sylvie Gangloff, The relations between Turkey and Macedonia: The incoherencies of a political partnership, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00583229/document>, (31.01.2016), s.10.

10 Haziran 1999 tarihinde Birleşmiş Milletler Kosova Geçici İdaresinin kurulmasından sonra Türkçe Kosova'da resmi dil statüsünü kaybetmiştir. UNMIK'nin yöneticisi Bernard Kouchner 25 Temmuz 1999 tarihinde yayınlamış olduğu genelgeyle Kosova Türk azınlığı yetkilileriyle görüşme dahi yapmadan hem 1974 Anayasası'na hem de kurumunun daha önce aldığı kararlara mugayir bir şekilde bütün resmi belgelerin Arnavutça, Sırpça ve İngilizce olarak yayınlanmasına karar vermiştir. Bir diğer ifadeyle Türkçenin kamusal alanda kullanılmasına resmen son vermiştir. Böylece Türkçe, remi belgelerden ve tabelalardan kaybolmuştur. Söz gelimi, Kosova adliyelerine alınacak personel ilanları Türkçe verilmeyip bu pozisyonlara müracaat edecek adayların sadece Arnavutça ve Sırpça bilmesi yeterli görülmeğe başlanmıştır. Böylece Türkler otomatikman bu işler için elenmiş oluyorlardı.¹³⁵ Kouchner'e göre Kosova'da Türk bulunmaktaydı olsalar bile buradaki Türkler gerçek Türkler değildiler. Böylece UNMIK idaresi altında verilen kimliklerde Türkçe karakterler olan "ı", "ü", "ö", ve "ş" gibi harfler kullanılmamıştır. Kosova Türkleri bu uygulamaları protesto etmek için bu dönemde yapılan nüfus sayımına ve 2000 yılındaki yerel seçimlere katılmamışlardır.¹³⁶ Bir süre sonra UNMIK bu uygulamadan vazgeçmiş ve Türkler, Türkçe karakterlerle hazırlanmış yeni kimliklerine kavuşmuşlardır. Ancak Türkçe 2001 yılında yapılan anayasa hazırlıkları kapsamında kamusal alandan tamamen dışlanmıştır.¹³⁷ Bu dönemde herhangi bir etnik grubun adının kullanılmasından özenle kaçınılarak muğlak ifadeler kullanılmıştır. Bu anayasa çalışmaları döneminde yapılan bütün görüşme ve yayınlanan belgelerde Arnavutça ve Sırpça kullanılmıştır. Bu yüzden Kosova Türkleri bu görüşmeleri boykot etmiş olsalar da Türkçenin resmi dil statüsünü kaybetmesinin önüne geçememişlerdir.

Yukarıda ele alınanların haricinde Türkçenin resmi dil statüsünü kaybetmesinde önemli rol oynayan adımlardan biri de hiç kuşkusuz 15 Mayıs 2001 tarihinde kabul edilen "Kosova Geçici Öz Yönetim Anayasal Çerçevesi" adlı belgedir. Azınlık kavramının kullanılmadığı bu belgenin toplumsal grupların haklarının belirtildiği dördüncü maddesinin a, b ve c bentlerinde sırasıyla; toplumsal kesimlerin kendi dillerini ve alfabelerini mahkemelerde ve diğer resmi kuruluşlarda serbestçe kullanabilecekleri, kendi dillerinde eğitim görebilecekleri ve bilgiye erişebilecekleri hususları vurgulanmıştır. Anayasal çerçevede ayrıca, meclis ve komisyon toplantılarının ve bütün resmi belgelerin Arnavutça ve Sırpça yazılacağı ve yayınlanacağı kayıt altına alınmıştır. Diğer etnik gruplara mensup olan milletvekillerine kendi ana dillerinde meclise hitap etme ve belge sunma hakkı tanınmamıştır. Diğer yandan yürürlüğe giren yasaların; Arnavutça, Sırpça, Boşnakça, İngilizce ve Türkçe olmak üzere beş dilde yayınlanacağı esası hükme bağlanmıştır.¹³⁸

Kosova Türk Demokratik Partisi, 2006 yılında kabul edilen Dil Yasasında Türkçenin resmi dil statüsünün korunmasında ısrar etmiş olsa da, Başbakan Ramush Hadinay Türklerin bu isteğini dikkate almamıştır. Bu yasa Arnavutça ve Sırpçayı Kosova'nın resmi dili haline getirmiştir. Böylece Türkçe 1974 Anayasası ile elde etmiş olduğu resmi dil statüsünü kaybetmiştir.¹³⁹ Diğer yandan 17 Şubat 2008 tarihinde Kosova bağımsızlığını ilan ettikten sonra kabul edilen yeni Anayasada da Türkçeye resmi dil olarak yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca Diller Kullanım Yasasına göre Arnavutça ve Sırpça merkezi düzeyde resmi dil statüsüne sahipken, Türkçenin yerel düzeyde Prizren ve Mamuşa belediyelerinde resmi dil olarak kullanılabilmesi ön görülmüştür. Ayrıca Gilan, Mitroviça, Priştine ve Vıçitırın gibi Türkçenin resmi kullanımda olduğu şehirler ve beldeler vardır. Esasında Diller Kullanım Yasasına göre şayet bir topluluk bir belediyede nüfusun yüzde beşinden fazlasını oluşturuyorsa, söz konusu topluluk mensuplarının anadilleri resmi dil statüsündedir. Bunun istisnası Prizren'de Türkçenin belediye düzeyinde kullanılmasıdır.¹⁴⁰

¹³⁵ Recepoğlu Altay Suroy, Kosova Türk Toplumunun ve Üyelerinin Hakları, Özel Yayın, Prizren, 2005, s.196.

¹³⁶ Altay Suroy Recepoğlu, Kosova'da Kimlik veya Türkçe Mücadelesi, Sırint Basımevi, Prizren, 2004, s.19.

¹³⁷ www.unmikonline.org/pub/misc/FrameworkPocket_TUR.pdf, (12.05.2008).

¹³⁸ Recepoğlu, Kosova Türk Toplumunun ve Üyelerinin Hakları, s.29.

¹³⁹ Recepoğlu, Kosova'da Kimlik veya Türkçe Mücadelesi, s.220-221.

¹⁴⁰ Kosova'da Dil Kullanım Yasasına göre, dilleri resmi dil statüsünde olmayan etnik gruplar şayet bir belediyede nüfusun yüzde üçünden fazlasını meydana getiriyorsa, anadilleri resmi kullanımdaki dil statüsünü kazanmaktadır. Bu konuda ayrıntılı olarak bkz. Diller Kullanım Yasasının Uygulanması El Kitabı, Priştine, Haziran 2014, s.12, http://www.poverenik-ks.org/repository/docs/UDhezues_TRO_web.pdf, (21.08.2015).

Tablo 2: Kosova'da Türkçenin Resmi Dil ve Resmi Kullanımdaki Dil Statüsüne Sahip Olduğu Yerleşim Yerleri

Belediye	Resmi Diller	Resmi Kullanımdaki Diller	Yasal Dayanak
Gilan	Arnavutça/Sırpça	Türkçe	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi (2009)
Mitroviça	Arnavutça/Sırpça	Türkçe	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi (2009)
Priştine	Arnavutça/Sırpça	Türkçe	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi (2009)
Prizren	Arnavutça/Sırpça/ Türkçe/Boşnakça	-----	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi
Vıçitırın	Arnavutça/Sırpça	Türkçe	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi (2009)
Mamuşa	Türkçe/Arnavutça/ Sırpça		Belediye Statüsü

Kaynak: http://www.komisioneri-ks.org/repository/docs/3-Gjuhet_zyrtare_dhe_ne_perdorim_zyrtar_ne_komuna_shq-lat.pdf, (17.09.2015).

Türk milletvekilleri Türkçenin kimlik belgelerinde yer alması için bir önerge vermişler ve yaptıkları girişimlerle yukarıda belirtilen şehir ve kasabalarda Türkçenin resmi dil olarak kabul edilmesini sağlamışlardır.¹⁴¹ Böylece Kosova Türklerinin vermiş oldukları uzun mücadeleler sonunda Temmuz 2015'te resmi belgelerin Türkçe olarak düzenlenmesinin önü açılmıştır. Böylece Kosova'da bulunan kırk civarındaki belediyede; doğum, vatandaşlık, ikametgâh ve nikâh belgeleri Arnavutça ve Sırpça gibi resmi diller haricinde Türkçe olarak ta verilmeye başlanmıştır. Bu durum Kosova'da yaşayan Türk toplumunun ileri gelenleri tarafından sevinçle karşılanmıştır.¹⁴²

Ancak Türkçenin resmi belgelerde kullanılması hususunda bütün bu yasal altyapıya rağmen halen ciddi sorunlar yaşanmaktadır. KDTP Milletvekili Enis Kervan, Kamu Hizmetleri Bakanlığı tarafından Kosova belediyelerine dağıtımı yapılan programlar, evraklar, kütük defterleri, başka belgeler ve formlarda Türkçe kullanımına yeterince önem verilmediğini belirterek Dillerin Kullanımı Yasasının ihlal edildiğini ifade etmiştir. Örneğin Prizren Belediyesine gönderilen programların, formların, şahsi belgelerin (ikametgâh belgesi, doğum belgesi, nikâh belgesi vb.) ve evrakların çoğunda Türkçe yer almamaktadır. Ayrıca birçok belgede halen UNMIK amblemleri kullanılmaktadır.¹⁴³

Karşılaştırma ve Değerlendirme

Makedonya ve Kosova aynı tarihsel mirasa sahip olduklarından dolayı bazı bakımlardan ortak bir kaderi paylaşmış ve paylaşmaktadırlar. Bu durum Türkçenin kamusal alanda kullanılması mevzu bahis olduğunda da geçerlidir. Her iki ülkede de Yugoslavya Cumhuriyeti döneminde Türkçe 1974 yılında kabul edilen Anayasa'ya istinaden resmi dil statüsüne sahip olmuştu. Ancak bu durum 1991 yılından sonra birlik cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarının ardından hızla değişmiştir. Hem Makedonya hem de Kosova'da bu dönemde Türkçe resmi dil statüsünü kaybederek kamusal alandan büyük ölçüde dışlanmışlardır. Söz konusu bu gelişmeler Kosova'da Miloseviç'in 1974 Anayasası'nı askıya almasıyla, Makedonya Cumhuriyeti'nde ise 1991 Anayasası'nın kabulüyle birlikte gerçekleşmiştir. Diğer yandan Türkçenin kamusal alandaki durumuna bağımsızlık sonrası dönemde bakılacak olursa, Türkçenin Makedonya'da sekiz, Kosova'da ise altı belediye sınırları içinde resmi dil olarak kullanıldığı görülmektedir. Makedonya'da Türkçenin belediye

¹⁴¹ Kosova Meclisinde Türk milletvekillerinden sert tepki, <http://www.bugun.com.tr/kosova-meclisinde-turk-milletvekillerinden-sert-tepki-haberi/1763308>, (20.08.2015).

¹⁴² Kosova'da Türkçe resmi dil oldu, <http://www.yenimeram.com.tr/kosovada-turkce-resmi-dil-oldu-130037.htm>, (20.08.2015).

¹⁴³ Kosova'da Dil Yasası İhlal Ediliyor, <http://turkdunyasihd.org/detay.aspx?kategori=4&sayfa=152>, (20.08.2015).

sınırları içerisinde resmi dil olarak kullanılabilmesi için Türklerin nüfusunun söz konusu belediye sınırları içerisinde yaşayan ahalinin nüfusunun en az yüzde onu olması gerekirken, Kosova'da resmi dil olma eşiği yüzde beştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Makedonya ve Kosova'da Türkçenin Kamusal Alandaki Durumu

Ülkeler	Yugoslavya		Geçiş Dönemi		Bağımsızlık Dönemi				
	Resmi Dil Statüsü	Yasal Dayanak	Resmi Dil Statüsü	Yasal Dayanak	Belediye sayısı	Belediyeler	Resmi Dil olma Eşiği	Yasal Dayanak	Resmi Evraklarda kullanılma
Makedonya	Evet	1974 Anayasası	Hayır	1991 Anayasası	8	Plasniça M. Jupa Vraneştiça Mavrova Rostuşe Gostivar Vrapçište Çayır Studenicani	% 10	Anayasa, Ohri Çerçeve Anlaşması ve Belediye Meclisi	Evet
Kosova	Evet	1974 Anayasası	Hayır	Anayasanın askıya alınması ve UNMIK	6	Gilan Mitroviça Pristine Prizren Vıçitrın Mamuşa	% 5	Dillerin Kullanımı Düzenlemesi (2009) ve Belediye Meclisi	Evet

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Her ne kadar Tablo 3'te Türkçenin kamusal alanda kullanılması bakımından Makedonya niceliksel olarak daha iyiymiş gibi görünse de bu durum aldattıcıdır. Çünkü Makedonya Türklerinin ülke nüfusu içindeki oranları yüzde 3,9 iken, Kosova için bu oran yüzde 1,1'dir.¹⁴⁴ Dolayısıyla son anılan ülkede Türklerin oranının genel nüfus içerisinde düşük olmasına rağmen Türkçenin kamusal alandaki görünürlüğü daha fazladır. Bu durumun ortaya çıkmasında Kosova'da azınlık haklarının Makedonya'ya nispeten daha iyi bir anayasal çerçeveye sahip olması da önemli bir rol oynamaktadır.

Türkçe Matbuat, Görsel ve İşitsel Medya

Bu bölümde Makedonya ve Kosova'da 1991 sonrası dönemde mevcut olan Türkçe matbuat, görsel ve işitsel medya organları üzerinde durulacaktır. Söz konusu bu alanlarda Türkçe yayın organlarının durumu karşılaştırmalı bir perspektiften değerlendirilecektir. İlk televizyon yayınlarının mahiyetleri ve geçmişten günümüze yayın saatlerindeki değişim değerlendirilecektir. Daha sonra ise sırasıyla radyolar ve matbuat (gazeteler ve dergiler) incelenecektir. Bu bölümün son başlığında ise her iki ülkedeki medya organları ve bunların durumları çözümlenecek ve öngörülerde bulunulacaktır.

Makedonya

Makedonya'da matbuatın durumu inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. Bu ülkede iki savaş arası dönemde toplam on bir gazete çıkarılmış olsa da 2000'li yılların başına gelindiğinde Birlik gazetesi ile Sevinç ve Tomurcuk dergilerinin yayın hayatına son verilmiştir.

Tablo 4: Makedonya'da Çıkarılan Türkçe Gazeteler ve Dergiler 1991-2016

Adı	Kurucu/Editör	Faaliyet Yılı/Dil	Tür/Süre
Ufuk	Enes İbrahim ve Sezen	2009-	İki ayda bir /dergi

¹⁴⁴ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/kv.html>, (12.07.2018).

	Seyfullah	Günümüz	
Köprü	Leyla Şerif Emin	2002- Günümüz	Dergi/3 ayda bir
Yeni Balkan	Mürteza Sulooça	2003- Günümüz	Gazete/haftalık
Hikmet Dergisi	Fadıl Hoca (ADEKSAM)	2003- Günümüz	İlmi Araştırma Dergisi/6 ayda bir

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

“Makedonya Türklerinin sesi” olmak iddiasıyla 2004 yılında kurulmuş olan Yeni Balkan gazetesi bu ülkedeki Türkçe matbuat arasında başı çekmektedir. Bu gazete bir bakıma 2003 yılında yayın hayatına son veren Birlik gazetesinin devamı olarak görülmektedir. İlk Kosova’da Yeni Dönem gazetesiyle birlikte basılmaya başlanan Yeni Balkan daha sonra Üsküp’te çıkarılmaya başlanmıştır. Diğer yandan 2010 yılında gazeteyle aynı adı taşıyan bir yayınevi kurulmuş, 2011 yılında ise Makedonya Haber Ajansı yayın hayatına merhaba demiştir. 2012 yılına gelindiğinde Yeni Balkan Medya Grubu artık televizyon programları, belgeseller ve diziler çeken bir basın-yayın organı durumuna yükselmiştir. Haftalık olarak çıkarılan Yeni Balkan gazetesinin tirajı 2000’dir. Otuz kişinin istihdam edildiği Yeni Balkan gazetesinin TRT-Avaz ve Anadolu Ajansı ile resmi düzeyde işbirliği mevcuttur.¹⁴⁵

Makedonya’da günümüzde yayın hayatına devam eden dergi 2009 yılında çıkmaya başlayan Ufuk dergisidir. Bir yıl kadar üç ayda bir çıkarılan bu dergi 2010 yılından itibaren okuyucusuyla iki ayda bir buluşmaya başlamıştır. Bir edebiyat ve kültür dergisi olan Ufuk, Türkçenin korunmasına ve yaşatılmasına gayret etmektedir. Diğer bir dergi ise gene 2009’da aylık olarak yayınlanmaya başlanan “Kardelen” adlı çocuk dergisidir. Bu dergi Türk çocuklarına okullarda ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Esasında bu dergi Makedonya’da Türkçeyi korumak ve yaşatmak amacıyla başlatılan bir proje çerçevesinde çıkarılmaktadır.¹⁴⁶

Günümüzde Makedonya Türklerinin sahip oldukları Türkçe işitsel ve görsel yayın organları oldukça yetersizdir. Makedonya’nın ilk Türkçe radyosu 1944 yılında Vranovça’da yayın hayatına başlayan ve yayın süresi 15 dakika olan radyo idi.¹⁴⁷ Diğer yandan 1945 yılında Makedonya Radyo ve Televizyonu (MRTV) kurulduğunda günlük 25 dakikalık bir Türkçe radyo programı yayınlanmıştır. Bu programın on dakikalık bölümü haber 15 dakikası ise müzik yayınlarından ibaretti.¹⁴⁸ Makedonya Radyosunda 1967 yılında kurulan Türkçe bölümünün başına İlhami Emin adlı bir Türk getirilmiştir. Emin’den sonra sırasıyla Emine Adem (1974) ve Nedim Abbas (1992) bu görevi ifa etmişlerdir. Bu tarihten itibaren günlük 30 dakika yayın yapan radyonun programları da çeşitlenmiştir. Bir yıl sonra yayın süresi 15 dakika artırılan radyoda, hafta sonları birer saatlik gençlik ve çocuk programları yayınlanmaya başlamıştır. Sonraki dönemde yayın süresi 120 dakikaya çıkarılmıştır. 1990’lı yılların hemen başında yayın süresi önce 210 dakikaya daha sonra ise 240 dakikaya yükseltilmiştir. 1991’den sonra yayın politikası değişen radyo Türk tarihi ve kültürü gibi konularda program yapımına ağırlık vermeye başlamıştır. 1993 yılında Türkçe yayın süresi günlük beş saate yükseltilmiştir. Bu radyo TRT ile yoğun bir ilişki içindedir.¹⁴⁹

Makedonya’nın bağımsızlığını kazanmasından sonra özel radyoculuk sektörünün ivme kazanmasıyla birlikte Gostivar’da 2012 yılından bu yana varlığını devam ettiren Rumeli-FM adlı özel bir radyo kurulmuştur. Daha sonraları 2000-2005 yılları arasında Makedonya Türkleri tarafından Üsküp, Gostivar ve İştıp gibi şehirlerde ve kasabalarda hayata geçirilmiş

¹⁴⁵ Alban Tartari, Turkish traditional media in Kosovo, Macedonia and Albania, The First International Conference on Communications and Media Studies, “Global Information and National Cultures”, 29-30th of May, Prishtina, 2015, s.85-86.

¹⁴⁶ Tartari, a.g.e., s.86-87.

¹⁴⁷ Baskın Oran, Balkan Türkleri Üzerine İncelemeler, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt 48, No.1-4/1993, s.135.

¹⁴⁸ Reyhan Rahman, Makedonya’da Türk Azınlık ve Makedonya-Türkiye İlişkileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012, s.26.

¹⁴⁹ Gayur Şeh, Makedonya’da Türkçe Radyo ve Televizyon Programları, Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni Bildiriler, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1999, s.310.

olan Süper-FM, Dost-FM, Turka-FM, Habeş-FM ve Vrapçište-FM gibi radyolar maalesef kelebek ömürlü radyolar olarak basın tarihine geçmiştir. Bu dönemde Gostivar bölgesi adeta Makedonya Türk radyoculuğunun kalbgâhı durumuna gelmiştir.¹⁵⁰

Tablo 5: Görsel ve İşitsel Türkçe Yayın Organları

Adı	Kuruluş Yılı	Kuruluş Yeri
MRTV (Türkçe radyo yayını)	1967- Günümüz	Üsküp
MRTV (Türkçe TV yayını)	1969- Günümüz	Üsküp
Balkan FM	2012- Günümüz	Gostivar

Kaynak: Gayur Şeh, Makedonya’da Türkçe Radyo ve Televizyon Programları, Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni Bildiriler, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1999, s.309-311.

Makedonya’da 1989 yılında MRTV’de sadece Türkçe ve Arnavutça haftada 130’ar dakikalık programlar yayınlanmıştır. MRTV-2’de yayınlanan Türkçe televizyon programlarının süresi 2000 yılına gelindiğinde haftalık 370 dakikaya çıkarılmıştır.¹⁵¹ Türkçe televizyon programları 2002 yılından itibaren MRTV-2 adlı devlet televizyonunda her gün 15.30-18.00 saatleri arasında yayınlanmaya başlanmıştır.¹⁵²

Diğer yandan Makedonya makamlarının 1998 yılında vermiş oldukları 57 adet özel televizyon lisansının 20’si azınlık dillerinde yayın yapan televizyonlardı. Gene aynı yıl verilen 80 adet özel radyo lisansının ise 26’sı azınlık radyoları tarafından alınmıştı.¹⁵³ Bu veriler ışığında günümüzde yerel düzeyde Türkçe yayın yapan sadece Balkan-FM adlı özel bir radyonun bulunduğu dikkate alındığında, bu ülkedeki Türk televizyonculuğunun ve radyoculuğunun içler acısı durumu net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Makedonya’da faaliyet gösteren Türkçe basın-yayın organları ciddi sorunlarla karşı karşıyadırlar. Özellikle MRTV ve Yeni Balkan gazetesi haricindeki basın çalışanları fahri olarak görev yapmaktadırlar. Ayrıca Türkçe medya organlarının en önemli sorunu finansmandır. Türkçe yayın yapan basın kuruluşlarına yeterli miktarda reklam verilmediği için önemli bir parasal kaynağın eksikliği söz konusudur. Bunlardan başka medya çalışanlarının eğitimlerini iletişim bölümlerinde almamış olmaları yapılan yayınların kalitesini etkilemektedir. Ayrıca Türk medya organlarının Makedonya Devleti’nden ciddi oranda maddi yardım alamamaları ve radyoların yaptıkları frekans başvurularının kabul edilmemesi bu kuruluşların yaşadığı en önemli sorunlardandır.¹⁵⁴

Kosova

Kosova’da 1990’lı yıllardan sonra birçok bilimsel, ticari (meslek odaları kuruluşları) ve düşünce (Atatürkçü Düşünce Dernekleri) derneği kurulmuştur.¹⁵⁵ Priştine’de “İttifak” (1992), Prizren’de “Sesimiz” (1996), “Balkan” (1999), “Yeni Dönem” (1999) ve “Demokrasi Ufku” (2001) adlı gazeteler yayımlanmaya başlanmıştır. Diğer yandan kesintili de olsa Türkçe radyo ve televizyon yayınları da faaliyete geçirilmiştir. Şöyle ki, 1951 yılında Priştine Radyosunda günde yedi saat Türkçe yayın başlamış ve bu yayınlar 1999 yılına kadar kesintisiz devam etmiştir. Gene aynı tarihe kadar Priştine Televizyonunda günlük 30 dakikalık haber ve haftalık 30 dakikalık çocuk programı yayınlanmıştır. Bunlardan başka Mitroviça Televizyonunda da Türkçe yayınlar yapılmıştır. Ayrıca Türkiye’nin desteğiyle 2005 yılında kurulan Yeni Dönem Televizyonu Türkçe, Arnavutça, Boşnakça ve Romca yayınlar

¹⁵⁰ Gostivar’da İlker Yusuf’un girişimleriyle 2012 yılında günümüzde hâlen yayın hayatını sürdüren Balkan-FM adında 24 saat Türkçe yayın yapan bir radyo kurulmuştur (Furkan Purde ile yapılan görüşme).

¹⁵¹ Friedman V. A., Macedonia Language Situation, Keith Beown (Ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics, Elsevier, Second Edition, Oxford, 2006, Vol. 7, s.355, <http://home.uchicago.edu/~vfriedm/Articles/194Friedman06.pdf>, (18.02.2016).

¹⁵² Necati Çayırılı, Günümüz Makedonya Türkleri, s.27., Balkan Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği, <http://www.balturk.org.tr/gunumuz-makedonya-turkleri/>, (04.02.2016).

¹⁵³ Friedman, a.g.e., s. 355.

¹⁵⁴ Balkan-FM Radyosu Genel Yayın Yönetmeni Furkan Purde ile Makedonya’da Türk Medyası üzerine 11 Ocak 2016 tarihinde Edirne’de yapılan görüşme.

¹⁵⁵ Bu konuda ayrıntılı olarak bkz. Recepoğlu, Kosova’nın Türk Dernekleri, s.65-100.

yapmıştır.¹⁵⁶ Bu yayınların 21 saati Türkçe, birer saati ise Arnavutça, Boşnakça ve Rom dillerinde yapılmaktaydı.¹⁵⁷ Esasında Yeni Dönem 2000 yılında haftalık gazete, 2001 yılında radyo kanalı, 2005 yılından itibaren de televizyon kanalı olarak medyanın üç dalında faaliyet göstermiştir. 2007 yılında yapılan bir kamuoyu araştırmasına göre Yeni Dönem gazetesi yüzde 83,2 ile Kosova'da en çok okunan gazete olmuştur. Ancak gazetecilikte gösterilen bu başarı işitsel ve görsel medya alanında gösterilemediği için söz konusu radyo ve televizyon kanalı 2008'de satılmıştır. Bu durumun meydana gelmesinde Arnavut idarecilerin radyonun ve televizyonun lisanslarını iptal etmelerinin ve yeni lisans vermemelerinin büyük etkisi olmuştur.¹⁵⁸

Günümüzde Prizren Radyosunda günde iki saat, Kosova Radyo ve Televizyon Kurumunda ise günde 70 dakika Türkçe yayın yapılmaktadır. Bunların dışında Kent FM Radyosu ise Priştine merkezli günde 24 saat Türkçe yayın yapan medya organı konumundadır. Kosova'da Prizren ve Priştine dışında ülke genelinde yayın yapılamaması ciddi bir sorundur.¹⁵⁹ Ayrıca Kosova Haber adlı çevrimiçi yayın yapan bir gazete de bulunmaktadır. 2006 yılında matbu olarak çıkmaya başlayan bu gazete on sayı çıkarıldıktan sonra maddi imkânsızlıklar nedeniyle çevrimiçi olarak yayınlanmaya başlanmıştır.¹⁶⁰

Karşılaştırma ve Değerlendirme

Makedonya ve Kosova'da görsel ve işitsel medyanın durumuna bakıldığında, her iki alanda da ilk anılan ülkenin daha iyi olduğu görülmektedir. Ancak matbuat söz konusu olduğunda Kosova'nın sayısal olarak üstünlüğü göze çarpmaktadır. Bu durum Türklerin her iki ülkede nüfus içindeki oranlarına bakılarak değerlendirildiğinde Kosova'nın üstünlüğü bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Matbuat alanında dikkat çeken diğer bir husus ise Makedonya'da toplam beş adet matbuatın sadece bir tanesini gazete, diğerlerini dergiler oluştururken Kosova'da ise altı adet matbuatın tamamı gazetelerden oluşmaktadır (Bkz. Tablo 6). Genel olarak söylenecek olursa özellikle Makedonya Türklerinin medya alanında yeterli güce sahip olmadıkları aşikârdır. Makedonya Türkleri bu alanda mutlaka yatırım yapmak ve bilinçlenmek suretiyle ülke siyasetinde daha fazla söz sahibi olabilirler. Aksi halde Arnavutlar gibi diğer güçlü Müslüman azınlıkların gölgesinde kalarak zaman içerisinde asimile olmaları kaçınılmaz hale gelebilir. Dolayısıyla uzak gelecekte Makedonya Türklüğü tamamen yok olabilir.

Tablo 6: Makedonya ve Kosova'da Türkçe Matbuat Görsel ve İşitsel Medya

Ülkeler	Televizyonlar		Radyolar		Matbuat	
	Televizyon	Yayın Süresi	Radyo	Yayın Süresi	Gazeteler/Dergiler	Adet
Makedonya	MRTV	Günde, 2,5 saat	Balkan FM MRTV	24 Saat Günde 5 saat	Yeni Balkan Ufuk Köprü Hikmet Dergisi Kardelen (Çocuk Dergisi)	5 (1 gazete ve 4 dergi)
Kosova	KRTV	Günlük 70 dk	Prizren Radyosu Kent FM	Günde 2 saat 24 saat	Yenidönem İttifak Sesimiz Balkan Demokrasi Ufku Kosova Haber	6

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

¹⁵⁶ Recepoğlu, Kosova'nın Türk Dernekleri, s.103-125.

¹⁵⁷ Bilgehan Atsız Gökdağ, Kosova Türkleri, Orman Karatay, Bilgehan Atsız Gökdağ (Der.), Balkanlar El Kitabı, Çağdaş Balkanlar II. Cilt, KaraM Vadi Yayınları, Ankara, 2007, s.113.

¹⁵⁸ Oruç Zülküf, Balkanlarda Türk Olmak, Vadi Yayınları, Ankara, 2013, s.205-206.

¹⁵⁹ Oruç, a.g.e., s.206.

¹⁶⁰ Oruç, a.g.e., s.205-206.

Sivil Toplum Örgütleri ve Türkçe

Bu bölümde çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere Makedonya'da sivil toplum örgütlerinin Türkçenin kamusal alanda görünürlüğüne yapmış oldukları katkılar Kırçova örneğinde masaya yatırılacaktır. Çünkü Kosova'da üç adet Yunus Emre Enstitüsü bulunduğu için bu ülkede sivil toplum örgütlerinin Türkçe kursları düzenlemelerine gerek kalmamıştır. Çalışmanın bu boyutu esasında bir karşılaştırmada olması gereken "farklılıklar" bağlamında değerlendirildiği için önemlidir. Aşağıda özellikle Makedonya'da Türkçe kursları düzenleyen sivil toplum örgütlerinin Torbeşlerin yoğun olarak yaşadıkları Kırçova bölgesinde kümelendikleri görülmektedir.

Makedonya

Bu bölümde Makedonya'daki Türk STÖ'ler içerisinde Türkçe eğitime ve bu alanda karşılaşılan sorunların çözümüne eğilen dernekler üzerinde durulmaktadır. Bunlar içerisinde ilk sırada anılması gereken dernek, 1997 yılında Gostivar'da Tahsin İbrahim tarafından kurulmuş olan "Abdülhakim Hikmet Doğan Eğitim Kültür ve Sanat Merkezi" (ADEKSAM) adlı kuruluştur. Bu kuruluşun Türkçe eğitime vermiş olduğu destek hayata geçirmiş olduğu projelerde kendini göstermektedir: "[...] anaokullarından başlayarak ilkokul, lise ve üniversite seviyesine kadar Türk eğitim sorunlarının incelenmesi ve sorunlar hakkında çözüm üretilmesine gayret göstermektedir. Ayrıca Türk dili üzerine eğitim yapan okullara öğrenci temin etmek[...] Türkçe kurslarının düzenlenmesi gibi etkinlikler de gerçekleştirilmektedir."¹⁶¹ Türkçeye verilen önem bağlamında anılması gereken bir diğer dernek ise Türkçe medya organlarının alt-yapılarının iyileştirilmesini amaçlayan "Makedonya Türkçe Medya Geliştirme Derneği" (MTMGD) adlı kuruluştur. Çevrimiçi gazeteciliği de teşvik eden MTMGD Ocak 2000'de faaliyete geçirilmiştir.¹⁶²

Diğer yandan Kırçova bölgesinde faaliyet gösteren derneklerin önemli bir kısmında Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu derneklerin başında 2010 yılında Kırçova merkezde kurulmuş olan Umut Derneği gelmektedir. Başkan Muhammet Süleyman'ın verdiği bilgiye göre dernek bünyesinde hafta içi her gün iki saat Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu kurslara 2015-2016 eğitim-öğretim yılında takriben 50 öğrenci katılmıştır. Ortalama 100 saat süren bu kursların sonunda katılımcılar sertifika alabilmektedirler. Bu kurslara katılan öğrenciler bedava eğitim görürlerken, yetişkinlerden ise sembolik bir ücret olan 80 Amerikan doları talep edilmektedir. Kursların masrafları TİKA tarafından karşılanmaktadır. TİKA ayrıca bu derneğe yıllık 1.300 avro yardım yapmaktadır.¹⁶³

Kırçova'da Türkçe kursları düzenleyen diğer bir dernek ise 2003 yılından bu yana faaliyetlerini sürdüren Gayret Eğitim Kültür ve Sanat Derneği'dir. Söz konusu yıldan bu yana Türkçe kurslarının kesintisiz bir şekilde yapıldığını belirten Dernek Başkanı Elvin Kansu bu kurslara bazı yıllar 40 bazı yıllarda ise 30 civarında öğrencinin katıldığını ifade etmiştir. Bu dernek bünyesinde yapılan Türkçe dersleri ilkokul çocuklarına yönelik olup hafta içi her gün iki saat olarak hayata geçirilmektedir. Diğer yandan Türkçe öğretim için büyük mücadele veren Kırçovalılar bu dilde eğitim taleplerini dile getirmek amacıyla 2002 yılında 1.800 imza toplamışlardır. Bu girişimler neticesinde Kırçova'da Türkçe eğitim 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren başlatılmıştır. Alandan elde edilen bilgilere göre, 2015-2016 öğretim yılında Kırçova, Plasnisa ve Debre bölgelerindeki orta dereceli okullarda toplam olarak binin üzerinde öğrenci Türkçe eğitim alıyordu. 2000'li yılların başında Kırçova bölgesinde bazı veliler çocuklarının Türkçe yerine Makedonca veya Arnavutça dersler görmesini yeğler iken, günümüzde mevcut durum tam tersine dönmüştür. Örneğin, 2016 yılında Kırçova'da bürokrat kesimlerden sadece üç-dört aile çocuklarını Makedonca veya Arnavutça öğretim veren okullara gönderiyorlardı. Geri kalan veliler ise çocuklarının eğitimlerini Türkçe müfredata sahip okullarda tamamlamaları doğrultusunda tercihte bulunmuşlardır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim okullarında toplam

¹⁶¹ Çayırılı, Makedonya'da Türk Kimliği ve Kültürü, s.10-11.

¹⁶² Çayırılı, Makedonya'da Türk Kimliği ve Kültürü, s.12.

¹⁶³ Umut Derneği Başkanı Muhammet Süleyman ile 14 Mayıs 2016 tarihinde Kırçova'da yapılan görüşme.

olarak 1.780 öğrenci Türkçe öğretim görmekteydi. Bu bölgede yaşayan Romanlar bile çocuklarının Türkçe eğitim almasını talep etmektedirler.¹⁶⁴

Sonuç

Makedonya ve Kosova'daki mevcut duruma karşılaştırmalı olarak bakıldığında esasında bu ülkede Türkçenin kamusal alanda kullanılmasının önünde herhangi bir engel bulunmadığı görülmektedir. Ancak bu iki ülkeye diğer Balkan ülkeleri nezdinde bakılacak olursa söz konusu ülkelerin Türkçenin kamusal alanda kullanılması bakımından daha ileride oldukları görülmektedir. Örneğin, Bulgaristan'da Türkçeye kamusal alanda hayat hakkı tanınmadığı hatta Bulgar idaresinin yer adlarını bile değiştirdiği düşünüldüğünde, Makedonya ve Kosova'da yaşayan Türklerin Türkçeyi kamusal alanda sorunsuz bir şekilde kullanması demokratik kurumlara ve normlara bağlılığın önemini göstermektedir. Buradaki asıl sorun Makedonya Türklerinin hâlihazırda idarede, basın-yayımda, medyada ve eğitim kurumlarında Türkçenin tam olarak kullanılmasını sağlayacak maddi ve insan kaynaklarından yoksun olmasıdır.

Kosova'da 1991 yılında başlayan Sırp idaresiyle birlikte Türkçe resmi dil statüsünü kaybetmiştir. Bu durum daha sonra Birleşmiş Milletler İdaresinde pekişerek Türkçe kamusal alandan tamamen dışlanmış. Kosova Türkleri Türkçenin resmi dil statüsünü korumak için büyük bir gayret sarf etmişlerdir. Ancak gene de Kosova genelinde birkaç istisna dışında dillerinin kamusal alandan dışlanmasını önleyememişlerdir. Bu durum gelecekte Kosova Türklerinin kültürel ve dilsel haklarının kullanılmasını derinden etkileme potansiyeline sahiptir. Hatta önümüzdeki on yıllarda Kosova Türklerinin asimile olması hızlanabilecektir. Geçmişte Kosova'nın diğer yerlerinde de tıpkı Prizren'de olduğu gibi çok sayıda Türk'ün yaşadığı dikkate alınacak olursa, böyle bir durumun ortaya çıkması sürpriz olmayacaktır. Kısacası Türkçenin resmi dil statüsünü kaybetmesi ileride Kosova Türklerinin kültürel anlamda yok olup gitmelerinin önünü açabilecektir. Kosova Türkleri Türkçenin resmi dil statüsünü Birleşmiş Milletler Geçici İdaresi döneminde kaybettiklerinden dolayı bu kuruma karşı olan güvenleri derinden sarsılmıştır. Diğer yandan Türklerin dil ve insan hakları Birleşmiş Milletler Örgütü tarafından da ihlâl edilmiştir. Dolayısıyla bu durum söz konusu kurumun Müslüman ve Türkler gündeme geldiklerinde çifte standart uyguladığını gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

- Balkan FM Radyosu Genel Yayın Yönetmeni Furkan Purde ile 11 Ocak 2016 tarihinde Edirne'de Makedonya'da Türk Medyası üzerine yapılan görüşme.
- CIA factbook Resmi İnternet Sayfası, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/kv.html>, (12.07.2018).
- Çayırılı Necati, Makedonya'da Türk Kimliği ve Kültürünün Korunmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü, Euroasian House, Dosya No. 3, Yıl 2016, s.1-16. <http://www.eurasianhouse.net/upload/makedonyada-turk-kimligi-38292.pdf>, (01.02.2016).
- Çayırılı Necati, Günümüz Makedonya Türkleri, Balkan Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği, <http://www.balturk.org.tr/gunumuz-makedonya-turkleri/>, (04.02.2016).
- Demir Necati ve Kayadibi Nuray, Makedonya'dan Uzanan Türkçe Bir Köprü: Köprü Dergisi, Journal of World of Turks (ZfWT), Vol. 4, No.3 /2000, s.10, http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/399/demir_kayadibi, (09.02.2016).
- Friedman V. A., Macedonia Language Situation, Keith Beown (Ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics, Elsevier, Second Edition, Oxford, 2006, Vol. 7, s.355, <http://home.uchicago.edu/~vfriedm/Articles/194Friedman06.pdf>, (18.02.2016).
- Gangloff Sylvie, The relations between Turkey and Macedonia: The incoherencies of a political partnership, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00583229/document>, (31.01.2016).

¹⁶⁴ Gayret Eğitim Kültür ve Sanat Derneği Başkanı Elvin Kansu ile 14 Mayıs 2016 tarihinde Kırçova'da yapılan görüşme.

Gayret Eğitim Kültür ve Sanat Derneği Başkanı Elvin Kansu ile 14 Mayıs 2016 tarihinde Kırçova'da yapılan görüşme.

Makedonya'da Türkçe resmi dil oldu, Sabah 02.03.2014, <http://www.sabah.com.tr/marmara/2014/03/02/makedonyada-turkce-resmi-dil-odu>, (11.02.2016).

MATÜSİTEB Tüzüğü, <http://matusiteb.org.mk/matusiteb-tuzugu/>, (01.02.2016).

Murat İbrahim, Makedonya'da Türkçenin Zorlu Yolculuğu, Yeni Balkan Gazetesi, 07.09.2015, <http://www.yenibalkan.com/kose-yazilari/makedonyada-turkcenin-zorlu-yolculugu-h4446.html>, (19.02.2016).

Oran Baskın, Balkan Türkleri Üzerine İncelemeler, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt 48, No.1-4/1993, ss.121-149.

Rahman Reyhan, Makedonya'da Türk Azınlık ve Makedonya-Türkiye İlişkileri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksel Lisans Tezi, Ankara, 2012.

Şeh Gayur, Makedonya'da Türkçe Radyo ve Televizyon Programları, Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni Bildiriler, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1999, ss.309-311.

Tartari Alban , Turkish traditional media in Kosovo, Macedonia and Albania, The First International Conference on Communications and Media Studies, "Global Information and National Cultures", 29-30th of May, Prishtina, 2015, ss.85-86.

Türk Fahri ve Giesel Christoph, Makedonya Türkleri ve Türkçe, Fahri Türk (Ed.) Balkanlarda Yaşayan Türk Azınlıkları ve Türkçeye Yönelik Dil Politikaları, Astana Yayınları, Ankara 2016, ss.129-177.

Umut Derneği Başkanı Muhammet Süleyman ile 14 Mayıs 2016 tarihinde Kırçova'da yapılan görüşme.

Yunus Emre Enstitüsü Resmi İnternet Sayfası, <https://www.yee.org.tr/>, (11.07.2018).

**KÜLTÜR AKTARIMINDA EDEBİYATIN ROLÜ: YADE KARA
ÖRNEĞİ**

Dr. Öğr. Üyesi Nurhan ULUÇ
Sakarya Üniversitesi

Özet

Almanya’da 90’lı yıllarda yabancı kökenli yazarların çağdaş Alman edebiyatında önemli bir rol oynadığı tartışmasızdır. Yazarların çoğu Türk asıllı Alman yazarlardır ve aynı zamanda çoğunlukla Almanca yazmaktadırlar. Onların çağdaş Alman edebiyatında kültürlerarası devrimi gerçekleştirerek başarılı bir yere geldiği söylenebilir. Söz konusu yazarların hem Alman hem de Türk kültürüne yönelik yaşam içinden gelen tecrübeleri ve gözlemleri kültürlerarasılık olgusu için kuşkusuz önemli veriler taşımaktadır. Bu verilerin kullanılması da edebiyat alanında yeni eserlere hatta yeni bir edebiyat türünün oluşmasına kaynak oluşturmuştur. Böylelikle okuyucu kitlesi yazarlar vasıtasıyla hem Türk hem de Alman kültürü hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Bu yaklaşımın en önemli katkılarından biri de, okuyucu kitlesinin farklı kültürleri öğrenmesi, kendi kültürüyle karşılaştırma imkânı bularak gerek kendi kültürünü gerekse de öteki kültürleri daha iyi tanımaya olanak tanınmasıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türk asıllı Alman yazar Yade Kara’nın *Cafe Cyprus* adlı eserini kültürlerarası bakış açısı ile incelemektir. Adı geçen eserde Türk kökenli Almanya doğumlu başkahraman Hasan üzerinden Türk kültürünün nasıl aktarıldığı farklı kategoriler ışığında örneklerle değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk-Alman edebiyatı, Türk kültürü, Yade Kara

Giriş

Türk azınlığın Almanya’ya göç sürecinde 70’li yıllarda Türk yazarlara rastlanmaktadır. 60’lı yıllarda Almanya’ya göç eden bazı Türkler bir süre sonra ilk eserlerini yazmaya başlamışlardır. 70’li ve 80’li yıllarda da Türk yazarların eserler yazmaya devam ettiğini görülmektedir. Karakuş’un (2006: 175) vurguladığı gibi “50 yıldan beri Almanya’yı yeni bir ev olarak gören göçmenler gidişlerinden kısa süre sonra edebi açıdan da kendilerini göstermeye başlamışlardır”. 90’lı yıllarda yabancı kökenli yazarların çağdaş Alman edebiyatında eserleriyle daha önemli bir rol aldığı da tartışılmazdır. “Almanya’ya giden insanlar beraberinde kendi dinlerini, yaşam ve düşünce şekillerini de götürmüşlerdir, bu insanlar yaşadıklarını anlatma, içinde buldukları yeni ve yabancı çevreyle yüzleşme ihtiyacı duymuşlardır” (Özbakır 2002: 212). 90’lı yıllarda Alman edebiyatının içinde kendisini ifade eden Türk kökenli yazarların oluşturduğu bir edebiyat gelişmiştir. İkinci ve üçüncü kuşaktan olan bu yazarlar çağdaş Alman edebiyatında önemli bir rol almaktadırlar. Bu yazarlar gerek Alman toplumu içinde yaşamaları gerekse Almancaya hâkim olmaları nedeniyle eserlerini Almanca yazmışlardır. Hofmann’a göre (2006: 196) “Türk-Alman edebiyatının ikinci ve üçüncü kuşağı herhangi bir şeyi ya da kimseyi temsil etmemiştir. Kendi dillerini kullanarak öne çıkmışlardır. Kendi biyografik ve toplumsal ama sadece bunlarla da sınırlı kalmayan deneyimlerinden oluşan edebi konsept ve modeller geliştirmişlerdir”. Türk kökenli yazarların bu dili kullandıkları metinlerde hem kendi hem de yabancı kültürü ön plana çıkarması açısından oldukça önemlidir. Buna paralel olarak Aytaç da (1991: 155) bu yazarların iki farklı kültür içinde olmalarının ve deneyimlerini Almanca yazmalarının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında söz konusu yazarların çağdaş Alman edebiyatında kültürlerarası devrimi gerçekleştirerek belli bir başarı elde ettiği söylenebilir. Bu başarı günümüzde de Türk Alman edebiyatının Alman edebiyatı içinde önemli bir role sahip olduğunun açık bir göstergesidir. Kuruyazıcı ise (2002: 33) “göçmenlerin bu yeni sosyokültürel çevreyle karşılaşmasının yeni eserler ve yeni bir edebiyatın oluşmasında önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu eserlerde öz ve ötekine ait kültür özellikleri gözlenebilmektedir”. Söz konusu yazarların hem Alman hem de Türk kültürüne yönelik yaşam içinden gelen tecrübeleri ve gözlemleri kültürlerarasılık olgusu için kuşkusuz önemli veriler taşımaktadır. Bu bağlamda kültür

aktarımında edebiyatın rolü: Yade Kara örneği' adlı bu çalışmada, Türk asıllı Alman yazar Yade Kara'nın *Cafe Cyprus* adlı eseri kültürlerarası bakış açısı ile incelenecektir.

Etkinliğini Almanya'da sürdüren Türk kökenli göçmen edebiyatı incelendiğinde üç yazar tipi karşımıza çıkmaktadır: Sadece Türkçe yazan, hem Türkçe hem Almanca yazan, yalnızca Almanca yazan yazarlar.

1965 yılında Türkiye'de dünyaya gelen ve altı yaşındayken ailesiyle Almanya'ya göç eden Yade Kara sadece Almanca eser veren yazarlardandır. 2003 yılında yazdığı *Selam Berlin* adlı eseriyle 2004'te, Alman kitap ödülleri en iyi çıkış yapan yazar ödülünü ve göçmen kökenli edebiyatçıları teşvik için her sene verilen Adalbert Chamisso ödülünü kazanmıştır. Londra, Hong Kong ve Berlin gibi metropollerde bir süre yaşayan yazar, eserlerini buradaki izlenimlerini ve yaşantısına yön veren olayları kullanarak oluşturmuştur. 2008'de ise ikinci romanı *Cafe Cyprus* yayımlanmıştır.

Adı geçen romanda Hasan Kazan, Almanya'ya göç eden bir Türk ailenin çocuğudur. Annesi ev hanımı babası da turizm acentesi sahibidir. *Cafe Cyprus* adlı eser *Selam Berlin* adlı eserin devamı niteliğinde yazılmış bir romandır. Eserde Hasan'ın Londra'daki hayatı konu edilir. Hasan geleceği ile ilgili olarak ne yapmak istediğini tam olarak bilmemektedir, hem hayatı biraz kendi akışına bırakmak hem de dil öğrenmek için Londra'ya gitmeye karar verir. Fakat pahalı bir şehir olan Londra 'da hayat hiç de kolay değildir. Hasan geçimini kendi başına sağlamak zorundadır. Bu yüzden dil kursu dışında kalan zamanını çalışarak geçirmektedir. Kıbrıs kökenli bir iş adamı olan Ali Bey'in gıda maddeleri satan dükkânında işe başlar. Dükkânın bir bölümü de *Cafe Cyprus* adlı bir kahvehane olarak kullanılmaktadır.

Cafe Cyprus adlı eserde Türk kökenli Almanya doğumlu başkahraman Hasan üzerinden Türk kültürünün nasıl aktarıldığı farklı kategoriler ışığında örneklerle değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Yeme içme kültürü

Döner Türk kültüründe bilinen bir Türk yemeğidir ve eserde de sıkça bahsedilmektedir. Örneğin: *"Döner nasıl da bu kadar berbat bir hale getirebildiler ki, eski döner ustaları bunu görselerdi ve tadına baksalardı, bugün mezarlarında ters dönerlerdi"* (Kara 2008: 18). Aynı zamanda eserde dönerin Adana ve Antep yörelerine ait olan bir yiyecek olduğu da vurgulanır.

Eserin başkahramanı Hasan'ın ifadelerinden Türk mutfağında ekmeğin de ne kadar önemli ve temel besin maddelerinden biri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin: *"Et ya da ekmeğin, proteinler ve karbonhidratlar Türk mutfağının temelini oluştururlar. Onun için Türklerin çoğunun da göbeği vardır"* (Kara 2008: 28). Bu örnekten de anlaşıldığı gibi Türklerin ana besin maddelerinden biri ekmeğidir ve Türk kültüründe önemli bir yer almaktadır. Evlerde ve lokantalarda ekmeğin çoğu zaman mevcuttur. Örneğin pide, lavaş, somun, katmer, tandır, bazlama, vs. Türkiye'de tüketilen ekmeğin çeşitleridir. Ekmeğin aynı zamanda Türk kültüründe dini açıdan yadsınamaz bir yeri vardır. Hasan'ın annesi düşen ekmeği yerden alır, öper ve alnına koyar. Türk kültüründe ekmeğin nimettir ve ondan dolayı atmak günahdır: *"Yemekte bir parça ekmeğin masadan düşer, annem hemen yerden alır, önce dudaklarına sonra alnına koyar ve kaldırır. Daha sonra başka bir şey için kullanır. Atmak saygısızlıktır"* (Kara 2008: 231).

Aynı zamanda eserde simitten de bahsedilir. Öğün yerine geçebilecek düzeyde sevilen ve yenilen bir yiyecek olarak kabul edilebilir. *"İstanbul'daydı, sadece pide ve simit için bile buraya tekrar uğrar"* (Kara 2008: 112). Türk mutfağında şerbetli bir tatlı olan baklavadan da eserde söz edilir. Örneğin: *"Yemeklerden sonra bir meyve tabağı ve baklava ikram edilir"* (Kara 2008: 190). Baklava yufkadan yapılan, fıstık ve cevizli türleri olan şerbetli bir Türk tatlısıdır. Genellikle bayramlarda, özel günlerde, düğünlerde, doğumlarda, asker uğurlamalarında yapılan ve ikram edilen bir tatlıdır. Eserde Türk yemeklerinde maydanozun da çok sık kullanıldığından bahsedilir. Örneğin: *"Türk mutfağında maydanoz eksik olamazdı, onsuz bir şey eksikti. Maydanoz salatalara, çorbalara, köftelere, böreklerle konulur..."* (Kara 2008: 228). Çiğköfte adı verilen bulgur, kıyma ve çeşitli baharatlardan yapılan meze

türünün de kitapta yeri vardır. Şanlıurfa ve Adıyaman yörelerine ait olan bir yiyecek türüdür.

Türk mutfağının vazgeçilmez bir içeceği de hiç kuşkusuz Türk kahvesidir. Sadece özel günlerde ve durumlarda içilen bir içecek değildir. Cezve kullanılarak ocakta pişirilen Türk kahvesini içtikten sonra da fincanı kapatıp fal baktıran kişiler de eserde vurgulanır: “Türk kahvesi içerken Hannah’ın yaz tatili hakkında konuşuyorduk...”(Kara 2008: 190). Türk mutfağının farklı bir içeceği de rakıdır. Eserde rakının nasıl içildiğinden ve onun yanında ne tür yiyecekler tüketildiğinden bahsedilmektedir. Örneğin: “*Meze tabaklarından bazı şeyleri yedim, iki bardağa aslan sütü koydu, birini benim önüme verdi, omzuma vurdu ve bana ‘şerefe’ dedi... Rakı uzun ince bardaklara konulur ve azar azar içilir. Bir yudum rakıdan sonra bir yudum su içilir, ardından bir parça kavun ve beyaz peynir yenilir*” (Kara 2008: 179). Türkiye de bilhassa kış aylarında içilen başka bir içecek de bozadır. Eserde bu içecekten de bahsedilir. Örneğin: “*Soguk kış akşamlarında boza satıcısı booozaaaa diye bağıyor...*” (Kara 2008: 79).

Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan birkaç yiyeceğe ve içeceğe örneklerle değinildikten sonra Türklerin günlük yaşamından da örnekler verilmeye çalışılacaktır.

Günlük yaşam

Eserde veresiye defteri de sıkça geçmektedir. Veresiye defteri, Türkiye’de ticaret hayatında küçük esnafın bulunduğu yerlerde bakkal defteri ya da veresiye defteri olarak kullanılmaktadır. İnsanlar bakkallardan aldıkları şeylerin parasını deftere yazdırırlar ve maaş aldıkları zaman deftere yazdırdıklarının ücretini öderler. Veresiye defteri tutan esnaf bazen de bu ödemeleri alırken zorluk çekebilir. Onun için de Ali, Hasan’a veresiye defteri tutma ve para hesaplarını yapma görevini verir. Örneğin “*Seni tanımıyorlar, sana bir şey diyemezler ve sana zarar veremezler. Sana paraları mutlaka ödeyeceklerdir*” (Kara 2008: 41). Veresiye listesi oldukça uzundur ve Ali Bey müşteriyle karşı karşıya gelmek istemediğinden alacaklarını toplamakta zorlanmaktadır. Hasan’ın müşterilere karşı gösterdiği nezaket Ali Bey’i ümitlendirmiş, tahsilât görevini Hasan’a vererek şansını denemek istemiştir. Eserde söz edilen diğer bir nokta ise lakaplardır. Türkiye’de özellikle köylerde yaygın olan lakap takma alışkanlığı da romanda görülebilir. Örneğin: “*‘sıska Ziya’, ‘haraç Hasan’, ‘deli Hikmet’ ve ‘bulaşıkçı Ali’*” (Kara 2008: 47). Türk ailelerin evlerinde genellikle ayakkabı ile gezme alışkanlığı yoktur. Bu nedenle eve girerken gerek ev sahibi gerekse de gelen misafirler ayakkabılarını çıkarır. Evin girişinde bulunan terlikler ayakkabıların çıkarılması gerektiğini işaret eder. Örneğin: “*Türk evlerinin koridorlarında terlikler misafirleri ayakkabıları çıkarmaya ve onları giyerek evlere girmeye sebep olur. Onun için kapıda ayakkabı çıkarma, eğilme, bükülme ve terlik giyme davranışları görülür*” (Kara 2008: 226). Yazar Türk kültürüne yönelik bu örnekleri eserinde aktarırken çocukları da unutmamıştır. Kültürlerarası etkileşim açısından da dikkat çekici olan Türk oyunları da eserde kendine yer bulmuştur: “*Hafta sonları Brington’a denize gidiyorduk, sahilde oturuyorduk, dalgalara doğru taş atıyorduk ve balık ve cips yiyorduk. Güneşin batışını izliyorduk ve Hannah’a Anadolu’da çocukların oynadığı beş taş oyununu öğretiyordum*” (Kara 2008: 264). Bu örnekler Türk kültürüne ait özelliklerin eserde sıkça kullanılmasının rastlantısal olmadığını da anlamlı bir göstergesidir. Türklerin günlük yaşamına ait örneklere değinildikten sonra eserde geçen Türk gelenek ve göreneklere değeriendirilmeye çalışılacaktır.

Türk gelenek ve göreneklere

Türkiye’de bazı durumlarda insanlara lokum ve kolonya ikram edilir. Bu bir Türk geleneğidir. Eve misafir geldiğinde misafire kolonya, lokum veya çikolata ikram edilir. Örneğin: “*Annem gülümsedi ve misafirleri selamladı... misafirlere kolonya ve lokum ikram edilir*” (Kara 2008: 365). Bu geleneğin yanı sıra Türklerde yerleşmiş bir davranış olan kendimizden yaşça büyük insanların ellerinin öpülmesi de eserde kullanılmıştır. Eserde Türk kültürüne ait deyimler de mevcuttur. Örneğin: “*Bir kahvenin 40 yıl hatırı var*” (Kara 2008: 50) ve “*anasına bak kızını al*” (Kara 2008:274). Bu tür deyimlerin eserlerde kullanılmasının yazarlar aracılığıyla öteki kültürün okuyucuya tanıtılması ve kültürlerarası diyalogun oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Eserden Türk kültürüne ait bazı örnekler verdikten sonra sonuç olarak şu söylenebilir. 60li yıllarda Almanya'ya göç eden Türkler bir süre sonra eser yazmaya başlamışlardır. Özellikle 90'lı yıllarda Almanca yazılan eserler Alman edebiyatı açısından kendilerine daha belirgin bir yer edinmişlerdir. "Herhangi bir ulusa ait olmayan bu edebiyat farklı toplumların bir araya gelmesinde önemli bir katkı sağlayabilir ve heterojen kültürler arasında köprü oluşturabilir" (Kuruyazıcı 2001: 21). Söz konusu yazarlar Almanya'da yaşadıkları için hem Türk hem Alman kültürü ile iç içe bir şekilde eserlerini Almanca yazmaktadır. Böylelikle okuyucu kitlesi yazarlar aracılığıyla hem Türk hem de Alman kültürü hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Bu yaklaşımın en önemli katkılarından biri de okuyucu kitlesinin farklı kültürleri öğrenmesi, kendi kültürüyle karşılaştırma imkânı bularak gerek kendi kültürünü gerekse de öteki kültürleri daha iyi tanımasına olanak sağlamasıdır.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel (1991): Edebiyat Yazıları II, Ankara, Gündoğan
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft, Paderborn.
- Kara, Yade (2008): Cafe Cyprus, Diagonos Verlag, Zürih
- Karakuş, Mahmut (2006): Selim Özdoğan's Hinwendung zum Populären, In: Karakuş, Mahmut / Oraliş, Meral (Hg.): Bellek, Mekan, İmge, İstanbul, S. 175-188.
- Kuruyazıcı, Nilüfer (2001): Deutschsprachige Literatur fremdkultureller Autoren und ihr Beitrag zum Fremdverstehen, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, XIII, S. 19-27.
- Kuruyazıcı, Nilüfer (2002): Multikulturelle Lebensformen und ihre Widerspiegelung in literarischen Texten am Beispiel von deutschsprachiger und türkischsprachiger Literatur, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, XIV, S. 27-34.
- Özbakır, İbrahim (2000): Almanya „konuk işçi edebiyatı“nın Bir Türk Temsilcisi Renan Demirkan'ın „Üç Şekerli Demli Çay“ında Kimlik Problemi“, Türklük bilimi Araştırmaları-IX, S.211-222.

HARF İNKİLÂBİ VE BALKANLAR

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, mgoz@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Demirtaş

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü,
bdemirtas2606@gmail.com

Özet

1912-1913 yıllarında yapılan Balkan Savaşları sonucunda Osmanlı Devleti'nin elinde tamamen çıkan Balkanlar'da ki ülkelerde yüksek oranda Türk nüfusu yaşıyordu. Bu devletler Bulgaristan, Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya'dır. Balkanlar'daki bu Türk nüfusu milli mücadeleyi ve arkasından gelen inkılapları çok yakından izlemiş ve etkilenmiştir. Özellikle Bulgaristan ve Yunanistan Türkleri Atatürk İnkılâpları'ndan çok fazla etkilenmiştir. Bunun birinci sebebi Anadolu ile sınır komşusu olmalarıdır. İkincisi ise diğer devletlere göre bu ülkelerde Türkler'in sayısının daha fazla ve daha etkili olmasıdır. Bildiride sırasıyla Bulgaristan, Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya Türklerinin Atatürk inkılaplarından Harf İnkılâbının Balkanlardaki etkisi ve uygulama girişimleri incelenmiştir.

Giriş

Atatürk Dönemi'nde gerçekleştirilen inkılâp hareketlerinin en önemlilerinden biri Harf İnkılâbı olmuştur. Türk inkılâbının dayandığı millileşmek ve çağdaş uygarlık düzeyine çıkmak düşüncesinin ürünü olan ve Cumhuriyet'in en köklü atılımlarından olan dil meselesinin çözümü amacıyla atılan 1927'den itibaren bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla lâtin harflerini kabul etme fikri ortaya atılınca, tarihçi, şair, edip, dil uzmanı ve milletvekillerinden oluşan dokuz kişilik bir Dil komisyonu kurularak çalışmalara başlatılmıştır. Dil Komisyonu hummalı bir çalışma sonucu Lâtin harflerinde Türkçe'ye uygun bir düzenleme getirerek Atatürk'e sunmuştur. Falih Rıfki yeni alfabenin uzun zamanda 15 yıl kısa zamanda ise 5 yıl içinde öğrenilebileceğini söylediğinde Mustafa Kemal Paşa "Bu iş ya üç ayda olur ya da hiç" diye cevap vermiştir.¹⁶⁵ Böylece Atatürk, 8/9 Ağustos 1928'de Cumhuriyet Halk Fırkası'nın Sarayburnu Parkı'nda tertip ettiği toplantıda Harf İnkılâbının başladığını açıklamıştır. 3 Kasım 1928 tarihli "Türk Harfleri Hakkındaki Kanun"un yürürlüğe girmesiyle, 1928 yılı Aralık ayından itibaren, resmî ve özel bütün Türkçe gazeteler ve dergiler yeni Türk harfleriyle çıkmaya başlamıştır. Yeni kanun, 1 Ocak 1929'dan itibaren devlet yazışmalarının da bu harflerle yapılmasını sağlamıştır. Bu kanun ile okuma yazma oranı ve basılan kitap sayısı artmıştır. Doğu ile bağlar kesilerek batı ile olan ilişkiler artırılmak istenmiştir.¹⁶⁶

Millî Mücadelenin galibiyetle sonuçlanması ve ardından bağımsız Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması Anadolu dışında yaşayan Türklerin bu yeni Devlete olan ilgilerini arttırmıştır. Cumhuriyetin kurulmasından sonra Türkiye Cumhuriyetini çağdaş devletler düzeyine ulaştırmak için başlatılan inkılaplar da yurt dışında kalan Türkler tarafından ilgiyle takip edilmiş ve Yeni Cumhuriyetin devrimleri örnek alınarak Dış Türkler tarafından kendi aralarında örgütlenmişlerdir. Diğer bir söylemle Türk İnkılâbı ülke dışında uygulama alanına sokulmuş, Türkler, Türkiye dışında da devrimlerin uygulayıcısı ve savunucusu olmuşlardır. Bu anlamda, Balkan ülkelerinin Türkiye'deki gelişmeleri izleme gerekçelerinin, diğer büyük Batılı ülkelerin gerekçelerinden farklı olduğu ortadadır. Ancak şurası bir gerçektir ki, gerekçeler farklı bile olsa, bu ülkeler de daha çok kendi Türk nüfuslarıyla ilgili duydukları

¹⁶⁵ Rauf İnan, Yazı Değişimi Çok Kısa Sürede Gerçekleşmiş Bir Devrim ve Gerçekleştirme Yöntemleri, Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumundan Ayırbaşım, TTK Basımevi, Ankara 1981, s.169-186.

¹⁶⁶ M. Şakir Ülkütaşır, Atatürk ve Harf Devrimi, TDK Yayınları, Ankara 1991, s.66-69; Yusuf Çotuksöken, "Atatürk'ün Dil Devrimi ve Sonrası", Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil-Kültür-Eğitim, Gazi Üniversitesinin 80. Yıl Armağanı, Ankara 2007, s.24-25; Bahattin Demirtaş, "Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler", Gazi Akademik Bakış, 1 (2), s.161-162.

endişeler sebebiyle, Türkiye'yle alakadar olmuşlardır. Bunlar içerisinde de Türkiye'deki gelişmelerden en fazla etkilenen ülkeler, hem Anadolu ile sınır komşusu oldukları ve hem de diğer Balkan ülkelerine göre sınırlan içerisinde daha fazla Türk yaşadığı için Bulgaristan ve Yunanistan olmuştur. Ayrıca Romanya ve Yugoslavya da Türk nüfusları yüzünden Türkiye'deki gelişmeleri izleyen ve bu sebeple konumuz içerisinde değineceğimiz ülkeler olacaktır.

A. Bulgaristan Türkleri ve Harf İnkılabı

Bulgaristan'da 1920'li yıllarda Türk azınlığın nüfusu 700.000 civarındaydı ve Türk toplumu oldukça iyi örgütlenmişti. Nitekim 1700'den fazla ilkökul, 40 kolej ve yaklaşık 80.000 öğrenci bulunuyordu. Azınlıkların korunmasına ilişkin Neully anlaşmasının sağladığı güvence ve Bulgar hükümetinin başlangıçtaki desteğiyle Türkçe öğrenimi gelişmişti¹⁶⁷. Bulgaristan Türklerini en çok etkileyen ve tartışmalara neden olan İnkılâp Harf inkılabı'dır. Bulgaristan Türk eğitimi o döneme kadar hem anavatandaki eğitim sistemine paralel gitmiştir. Tek ters düşen nokta, Türkiye'de medreselerin kapatıldığı bir döneme girilirken Bulgaristan'da 1922/1923 öğretim yılında Medresetün Nüvvap adlı okulun açılması olmuştur. Bu okulun, Bulgaristan Türklerini anavatandaki eğitim sisteminden uzaklaştırabileceği kaygısı belirmişti. Fakat bu okul tamamıyla hiç bir zaman tutucu olmamıştır. Nüvvap Okulu öğrencilerin ve Bulgar Türk aydınlarının istekleri ve baskılarıyla giderek daha fazla laik eğitim veren bir okul durumuna geldi.¹⁶⁸

1923 yılından itibaren Bulgaristan Türkleri için yeni bir dönem başlamıştır. Hem yeni bir Türkiye doğmuş, hem de Bulgaristan'da yönetim el değiştirmiştir. Bulgaristan Türkleri Türk yönetimi dışında kaldıkları günden itibaren varlıklarını korumak, benliklerini kaybetmemek kısacası yok olmamak için çeşitli faaliyetler yürütmüşlerdir. Türk İstiklal ve Cumhuriyet Marşlarını öğretmelerinin yanı sıra teşkilatlar kurmuşlar, gazete ve dergiler çıkarmışlar, kitaplar yayınlamışlardır. "Dilde, fikirde, işte birlik" şeklinde formüle ettiği düşünceleriyle bütün Türklerin birliğini savunan büyük düşün adamı İsmail Gaspralı 1906 yılında Bulgaristan'da Ruscuk Cemiyet-i Hayriyye İslamiyyesi'ni ziyaret etmiştir. Gaspralı'nın bu ziyareti sonrasında Bulgaristan Türklerinin daha örgütlü çalışmalar içine girdikleri görülmektedir. Bu bağlamda aynı yıl Türk Öğretmenler Birliği kurulmuştur. Ayrıca Türk Öğretmenler Birliği'nin yanı sıra, 1923-1924 yıllarında Türkler tarafından İnkılap, Ertuğrul, Altınyıldız, Atilla, Turan, Balkan, Altınordu adlarını taşıyan gençlik ve spor kulüplerinin faaliyete geçirildiğini görüyoruz. Bu gençlik kulüpleri birleşerek, 4 Ağustos 1926 tarihinde Turan Cemiyeti adını almıştır.¹⁶⁹

Bulgaristan Türkleri Türkiye'de Arap harflerinin terk edilip yerine Latin harflerinin kullanılacağını duydukları zaman bu değişikliğin gerçekleşmesi dahi beklemeden bu doğrultuda çalışmalara başlamışlardır. Bulgaristan Türkleri için bu öncelikli olarak bir eğitim öğretim sorunuuydu. Diğer bir söylemle Bulgaristan Türkleri için temel problem çocuklarının hangi alfabe ile eğitim yapacağı problemi idi. Bunun içindir Bulgaristan'da yeni alfabeye geçişte Türk Öğretmenler Birliği büyük ölçüde öncülük etmişlerdir.¹⁷⁰ Bu cemiyet her yıl olduğu gibi 1928 yılında da bir kongre düzenledi. Lom Kasabası'nda yapılan bu kongrede "Türkiye'de yeni yazıya geçilir geçilmez hemen aynı anda Bulgaristan Türk okullarında da yeni Türk harfleriyle öğretime başlanması" karar alındı. Bu kararı yürürlüğe koymak için de gereken hazırlıklara hemen başlanmıştır. Yeni ders kitapları hazırlanmaya başlanmış, Türkiye'den öğretmen istenirken birkaç Bulgaristanlı Türk öğretmen Edirne'ye yeni yazı kursuna gönderilmiştir.¹⁷¹

Filibeli öğretmenlerden Ahmet Şükrü Bey kısa zamanda yeni harflerle bir Türk Alfabe kitabı yetiştirdi. Bu alfabe ile Bulgaristan Türk azınlık okullarında, Türkiye ile aynı dönemde 1928

¹⁶⁷ Menter Şahinler, Atatürkçülüğün Kökeni, Etkisi ve Güncelliği, İstanbul 1998, s.210.

¹⁶⁸ Bilal Şimşir, Bulgaristan Türkleri, İstanbul 1986, s.61-64.

¹⁶⁹ Esra Sarıkoyuncu, Mustafa Kemal Atatürk'ün Sofya Askeri Ataşeliğinden Ölümüne Kadar Türk-Bulgar İlişkileri (1913-1938), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara 2005, s.247-248

¹⁷⁰ Bilal Şimşir, Türk Yazı Devrimi, Türk Tarih Kurumu Yayınevi, Ankara 1992, s.302.

¹⁷¹ Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.303 - 304.

- 1929 ders yılında yeni yazı ile eğitime başlamıştır.¹⁷² Okullarda ve okuma evlerinde kurslar açılarak kadını, erkeği, yaşlısı, genci bütün Türk halkının yeni yazıyı öğrenmesi için geniş çapta bir faaliyet başlatıldı.¹⁷³

Bulgaristan Türkleri arasında Atatürk İnkılaplarına karşı iki cephe oluşmuştur. Bunun birincisi Öğretmenler Birliğinin başını çektiği ilerici İnkılâpçı cephedir. İkincisi ise Bulgar hükümetinin kuklaları durumunda olan Bulgaristan Müftülerinin başını çektiği inkılâp düşmanlarıdır. Müftüler Bulgar makamlarınca atanıyor ve Bulgarların istediği kimseyi Başmüftü seçiyorlardı. Bulgarlar Başmüftüleri Türkiye'ye ve Atatürkçü Bulgaristan Türklerine karşı kullandılar.¹⁷⁴ Bulgaristan'daki Atatürkçülerin karşısında Bulgar makamları ve müftüler dışında bir grup daha vardı ki bunlarda Cumhuriyetin ilanından sonra sınır dışı edilen veya kaçan 150'likler den Bulgaristan'da yuvalanmış olanlardır. Bu kimselerde tutucular ve Bulgar makamları ile elele vererek halk arasında büyük bir propaganda yapmışlardır. Ali Kemal Balkan Postası'nı (1934 - 1938) Yusuf Şinasi ise "İntibah" (1917 - 1931) gazetelerini çıkartmışlardır.¹⁷⁵

Bu gazetelerde çıkan yazılarla Türkler arasında yayılan Mustafa Kemal Atatürk sevgisi yok edilmeye çalışılmıştır. Örneğin 31 Ocak 1933 tarihli Dostluk gazetesinde çıkan bir yazıda Atatürk yanlılarına karşı savaş açıldığı açıkça görülmektedir. Bu yazıda; "Kemalizm ocağından para ve feyz alıp da dini mübine, peygamberi zişane ve sınıfı ulemaya köpek gibi saldıran güruha karşı bu derece şiddetli ve öldürücü darbeler indirmeye devam edeceğiz ve alçakların sesi ve nefesi kesilene kadar bunda sebat göstereceğiz. Düşmanı tepelemedikçe kılıçlarımızı kınına, kalemlerimizi kutuya koymamaya ahtı peyman eyledik." denilmektedir. Başmüftülüğün yayın organı olan Medeniyet gazetesinde de "Eğer Bulgar Müslümanları toplanıp, aralarında kol gezen kuyruklu bir kötülüğe, Turan örgütünün faaliyetlerine son vermesi için hükümete başvurup, ricada bulunurlarsa hayırlı bir iş yapmış olacaklardır."48 ifadesi ile Türk Devrimi karşıtları göreve çağrılmaktadır. Ayrıca yine aynı gazetede başmüftülük Türkleri, Muhammed Peygamberin yolundan giden Bulgar Müslümanları olarak nitelendirmiş ve vatanlarının Bulgaristan olduğunu ileri sürmüştür.¹⁷⁶

Bulgaristan Eğitim Bakanlığı da, bu tutucu ve çıkarıcı çevrelere destek vermiş ve 10 Kasım 1928 tarihinde yayınladığı bir genelge ile Bulgaristan Türk okullarında dört yıl süreyle yeni Türk harflerini yasaklamıştır. Bu genelgede; "Milli iptidaiye, rüştiye ve tâli mekteplere mahsus mektep kitaplarıyla alat-ı tedrisiyeyi tetkik ve tasvip eden komisyon 7 Teşrinisani 1928 tarihli ve 99 numaralı protokolle almış olduğu karara tevfikan Arabî harflerle yazılmış olan kitapların "Mektep Kitapları" talimatnamesinin beşinci maddesi mucibince müddet-i kanuniyesi olan dört sene geçmeyince Türk mekteplerine mahsus olmak üzere Latin harfleriyle yazılacak kitapların tasdik olunmayacakları, binaenaleyh bu gibi harflerle yazılı olan kitaplarla tedrisata müsaade olunmaması ihbar olunur." denilmektedir. Bulgaristan'da yaşanan bu gelişmeler ve alfabe kavgası zaman içerisinde Türkiye ve Bulgaristan gazeteleri arasında da polemik konusu olmuş ve böylelikle Türkiye de bu tartışmanın içine girmiştir. Tartışmalardan etkilenen Türkiye, konuyla ilgili olarak Bulgaristan nezdinde girişimlerde bulunmuş ve bunun üzerine, Bulgaristan Eğitim Bakanlığı 14 Ocak 1929 günü yeni bir genelge yayınlarak Türk Azınlık Okullarında dört yıl süreyle Türk harfleriyle eğitimi yasaklama kararını geri almıştır.¹⁷⁷

Bulgaristan Türk okullarında 1929 - 30 ders yılında hemen hemen tam olarak Türk harfleriyle öğretime geçildi. Bulgaristan Türk basını da hızla yeni yazıya geçti. Eskiden çıkmakta olan yerli Türk gazeteleri adım adım yeni yazıya geçerken yeni yeni gazetelerde çıkmaya başladı. Eski yazı henüz yasaklanmamıştı. Bu nedenle eski yazı kullanan okullar

¹⁷² a.g.e., s.304. Türkiye'nin Filibe Konsolosu M. Hafız Bey, Sofya Türk Elçiliği'ne Türk Öğretmenler Birliği'nin bu kararını şu şekilde rapor etmiştir: "Memleketimizde yeni hurufatın kabulüne doğru atılmış olan hatveleri yakından takip eden Bulgaristan Türk Muallimler Cemiyeti, bu sene (1928) Temmuz esnasında Lom'da akteylediği, senelik kongresinde Türk mekteplerinde yeni hurufatına karar vermiştir. Sarıkoyuncu, a.g.e., s.249.

¹⁷³ Hayriye Yeniso, "Atatürk ve Bulgaristan", Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu, 3-6 Ekim 1995, Gazi Mağusa, Ankara-1998, c.I, s.119

¹⁷⁴ Şimşir, Bulgaristan Türkleri, s.73.

¹⁷⁵ Şahinler, a.g.e., s.211.

¹⁷⁶ Sarıkoyuncu, a.g.e., s.253.

¹⁷⁷ Cengiz Dönmez, Tarihi Gerçekleriyle Harf İnkılabı ve Kazanımları, Gazi Kitabevi, Ankara 2008, s.308.

ve gazeteler de vardı. Hüsrev Bey'in ve Türk Öğretmenler Birliği'nin çalışmalarıyla bu sorunda çözüldü Eylül 1930'da Bulgar Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir genelge yayınladı. Türk azınlık okullarında eski yazıyla öğretimin yasaklandığını açıkladı. Böylece Bulgaristan'da Türk yazı devrimi tamamlanmış oluyordu.¹⁷⁸

Yine Türkiye'nin araya girmesiyle 1938 yılında Bulgar hükümeti kararından dönerek Türk azınlık okullarında Latin Harfleri ile eğitim yapmaya izin vermiştir.¹⁷⁹ Ama Müftü'nün çalışmalarıyla 1936 yılından sonra öğretim düzeni bozulmuştur. 1944 yılında ilkokul sayısı 404'e inmiş ve Türklerin yalnızca %15'i eğitim olanağı bulabilmiştir. 1944 yılındaki sosyalist darbeden sonra Bulgaristan'daki Türk eğitimi büsbütün gerilemiş, Türkçe eğitim 1959 yılında kaldırılmıştır.¹⁸⁰

Bulgaristan'da Atatürkçülüğün yayılmasında Türk Spor Derneği "Turan"ın faaliyetleri önemlidir. Turan diğer Türk spor kulüplerini bir araya getirmiş ve bir birlik sağlamıştır. Özellikle batılı üniforma giyilmesine çalışan bu dernek "Turan" isminde de bir yayın organı çıkartmıştır.¹⁸¹ Atatürkçülük'ün yayılmasına çalışan Türk Aydınlarından bazıları ise şunlardır: Arif Necip (Kaskatı), Ahmet Refet (Rodoplu) ve Ömer Kaşif (Nalbatoglu).¹⁸²

Bulgaristan Türklerinin eğitim alanında olduğu gibi basın yayında da yeni alfabeyle yönelmişlerdir. Bulgaristan Türkleri geçmişten itibaren birçok gazete çıkarmışlardır. Farklı şehirlerde ve bölgelerde olmak üzere Türkler kendi görüşleri doğrultusunda gazeteler yayınlamışlardır. Türkiye'de yeni harflerin kullanılması gündeme geldiğinde tartışılan diğer bir konuda Bulgaristan'daki yayınların hangi alfabe ile olacağı konusunda olmuştur. Bu tartışmaların sonucu da eğitim alanında olduğu gibi olmuş ve yeni Türk Alfabesi tercih edilmiştir. Hatta yeni alfabenin kabul edilmesi ile birlikte Bulgaristan'da yayınlanan Türkçe gazete sayısında artış olmuştur¹⁸³. Gazete yayınlarında olduğu gibi kitap yayınlarında da yeni Türkçe alfabenin kullanımı sürekli teşvik edilmiştir. Türkleri sahip olduğu, Sofya'da *Ümit*, Filibe'de *Tefeyyüz* ve *Zerafet*, Şumnu'da *Terakki* Deliorman'da *İstikbal* gibi matbaalarda¹⁸⁴ yeni alfabeyle birçok kitap neşredilmiştir.

Ayrıca bu gazetelerinde, kültür bağlarını sürekli ve sıkı tutmak için Türkiye'den haberlere de yer verilmiştir. Özellikle Atatürk'ün yaptıklarını büyük ilgi ile takip ettikleri görülmektedir. Örneğin Atatürk'ün 3 Kasım 1932 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı konuşmasında, "Milli kültürün her çığırda açılarak yükselmesini Türkiye Cumhuriyeti'nin temel direği olarak temin edeceğiz."40 sözleri bir direktif olarak algılanmış ve Atatürk ve Devrimi'ni övücü pek çok makale kaleme alınmıştır. Bu bağlamda, 1 Kasım 1933 tarihinde *Özdilek* gazetesinde yayınlanan makalesinde Mustafa Şerif, Türk Devrimi hakkında şöyle demektedir: "Büyük Türk İnkılabının dönüm hareketlerini derin bir heyecan ve sarsılmaz bir imanla takip eden Bulgarya tüm münevverlerinin, bilhassa Rodoplardaki Türk oymakları arasında coşkun bir çalışma ve mücadele yaratmaları lazımdır..." Ahmet Refet ise, "Şüphesiz edebiyat, sanat kültür noktalarında tam bir bağlantı ile bağlandığımız hakim Türk'ün o sahalardaki inkılaplarını sosyal hayatımızın kuralları ile uygunlaştırarak Bulgaristan Türkleri arasında tatbik edeceğiz..." demiştir. Harmanlı Enver Ahmet de "Türk İnkılabı" adlı yazısında, "Ne mutlu Türk'e ki başında kendisini temsil eden ve herkesin hürmetle andığı ulu bir Gazi'si, karanlıklara gömülmüş varlıkları gören şahin gözlü bir reisi ve vatanperver bir hamisi vardır. O, on seneden beri sonunu getiremediğimiz sayısız yeniliklerin kılavuzu, büyük bir milletin gözü, kulağı ve canıdır. O, azmin bir misali, kudretin bir kaynağı, yeniliğin bir membaidir." ifadeleriyle Türkiye Cumhuriyeti'ne ve Atatürk'e büyük övgülerde bulunmuştur.¹⁸⁵

¹⁷⁸ Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.313-315.

¹⁷⁹ Şimşir, Türk Yazı Devrimi, s.317.

¹⁸⁰ Şahinler, a.g.e., s.212.

¹⁸¹ Yenisoy, a.g.m, s.119, Şahinler , a.g.e., s.210.

¹⁸² Şahinler, a.g.e., s.211.

¹⁸³ İ. H. Okday, "Bulgaristan'da Çıkmış Olan Türk Gazeteleri ve Dergileri." *Türk Kültürü* (Şubat 1986). 274. s.2

¹⁸⁴ Halil Şimşek, Türk-Bulgar İlişkileri ve Göç, Harp Akademileri Basımevi, İstanbul 1999, s.87.

¹⁸⁵ Sarıkoyuncu, a.g.e., s.251-252.

B. Batı Trakya (Yunanistan) Türkleri ve Harf İnkılabı

Balkan ülkeleri içerisinde Türkiye'deki bu gelişmelerden çok etkilenen ve bunları izleyen bir diğer ülke Yunanistan olmuştuk Yunanistan'daki (Batı Trakya) Türk azınlığı da, aslında Yunan hükümetine karşı büyük mücadeleler vererek, Atatürk inkılaplarını yakından izlemiş ve ilk dönemlerde hemen onları uygulamaya çalışmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen şapka devrimine hemen uymuşlar ve şapka giymişlerdir. Fakat bunun için büyük mücadeleler vermişlerdir. Vahdettin ile İstanbul'dan kaçan Şeyhülislam Mustafa Sabri ve oğlu İbrahim Gümülcine'de oturuyorlardı. Bunların, Gümülcine müftüsü Samakoflu Nevzat Hoca ve tabii ki Yunan hükümetinin engellemeleri ile karşılaşan İnkılâpçılar direnmişler ve şapka giymeye devam etmişlerdir.¹⁸⁶

Yunan hükümeti Türk azınlığı engellemek için sürekli faaliyette bulunmuş ve örneğin ilk etapta basını ikiye bölmeyi başarmıştır. Basın; bir tarafta milliyetçi, Atatürk ilke ve inkılaplarına sahip çıkan Atatürkçü yayın organları ile diğer tarafta Yunan idaresinin örtülü ödeneğinden beslenen Atatürk karşıtı yayın organları olarak ikiye ayrılmıştır. Bu gelişmelerin yaşandığı süreçte Yunanistan Türkleri, örneğin Şapka İnkılâbına karşı hemen tepki vermişlerken, Harf İnkılâbı için böyle bir tepki gösterememişler ve 1933 yılına kadar beklemişlerdir. 1933 yılında İskeçe'de Türk Muallimler Birliğinin kurulmasından sonra, bu konuda da harekete geçilmiş ve Özellikle Muallimler Birliğinin hararetle Türkiye'deki inkılapları savunan ve bunların alınması gerektiğine dönük tutumunun ardından konuyla ilgili çalışmalara girilmiştir. Çünkü Muallimler Birliği, en başından beri üyelerinin bulunduğu bütün okullarda inkılapların uygulanmasını ve özellikle eğitimin Latin harfleriyle yapılmasını istemiştir. Bunu gerçekleştirmek için, aslında alelacele bir alfabe bulunmuş ve çoğaltılarak okullara dağıtılmıştır. Bunun ardından 1933 yılında Latin harfleri ile eğitime başlanmıştır. Fakat kullanılan alfabenin sahibi olan İstanbul yayınevlerinden birisi, telif hakkı ödenmeksizin yapılan kopya işine itiraz etmiş ve Muallimler Birliğini mahkemeye vererek, yüklü bir tazminat ödemeye mahkûm ettirmiştir. Bunun üzerine birlik böyle bir cezayı ödeyecek güçte olmadığı için kendisini feshetmek zorunda kalmıştır. Türkler arasında Latin harflerinin kullanılması için en etkili çalışan kurum olan Muallimler Birliğinin kapanması, şüphesiz bu konuda önemli sonuçların alınmasını engellemiştir.¹⁸⁷

Günümüzde Türk toplumu yazı da ikiye ayrılmıştır. Türkiye ile Yunanistan arasındaki ikili anlaşmalar gereğince okullarda Latin alfabesi okutulması gerekmektedir. Fakat Yunan hükümeti bu anlaşmalara uymamakta eski harflerin okutulması için çalışmaktadır. Gerçek anlamda bir kargaşa ve düzensizlik içinde olan Batı Trakya Türk okullarında okutulan müfredat ile normal okulların müfredatları arasında çok büyük farklar vardır. Zaten Yunan hükümeti 1970'den sonra Dernek ve okul isimlerindeki "Türk" kelimesini yasaklamıştır.¹⁸⁸

Batı Trakya Türk toplumu devrimci ya da devrim karşıtları diye iki gruba bölünmüştür. Yunan yönetimi Atatürk devrimlerine karşı olanları desteklemiştir. Bu politika 1930 yılında Türk Yunan dostluğunun kurulmasıyla bir ölçüde hafifletilerek İkinci Dünya Savaşı'na kadar devam etmiştir.¹⁸⁹

Toplumsal alanda yapılan en büyük devrimlerden biri olan Türk Medeni Kanunu'nu Batı Trakya'da uygulanmamıştır. Nikâh, evlenme ve boşanma işlemleriyle miras hukuku işlemleri Osmanlı Devrinde olduğu gibi aynen şer'i mahkemelerde devam etmiştir ve müftülerin yönetimindedir.¹⁹⁰

C. Romanya Türkleri ve Harf İnkılabı

Atatürk döneminde Türkiye'deki gelişmelerle ilgili çeşitli yansımaların yaşandığı bir başka Balkan ülkesi Romanya'dır. Çünkü Romanya'da yaşayan Türkler de, Türkiye'de gerçekleştirilen inkılapları yakından izlemişler ve bir şekilde onlardan etkilenmişlerdir.

¹⁸⁶ Enver Kavaklı, "Atatürk Devrimleri ve Batı Trakya Türklüğü", Batı Trakya, 15 Ocak 1983, s.16-17.

¹⁸⁷ Dönmez, a.g.e., s.305.

¹⁸⁸ Türel Yılmaz, Batı Trakya Türkleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1991.

¹⁸⁹ Enver Kavaklı, "Batı Trakya ve Atatürk" Batı Trakya, 15 Ocak 1983, s.18.

¹⁹⁰ a.g.m., s.19.

Ama bu etki daha çok Romanya hükümetinin tutumundan da kaynaklanarak, Müslüman ve Hıristiyan Türk (Gagavuz Türkleri) grupları arasında farklı ortaya çıkmıştır. Romanya hükümeti bu dönemde Gagavuz Türklerindeki yenilikleri desteklemiş, fakat Müslüman Türklerin önüne her türlü engeli çıkarmıştır.¹⁹¹ Ancak bütün olumsuz koşullara rağmen, Romanya'daki Müslüman Türkler arasında, Atatürk inkılabından etkisini göstermiş ve saltanatın kaldırılması, cumhuriyetin ilanı, hilafetin ilgası, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, tekke ve zaviyelerin kapatılması, kıyafet değişimi, medenî kanununun kabulü, harf inkılabı, Türk kadınının toplumdaki yerini belirleyen kararlar ve diğer yenilikler derin izler bırakmıştır. Bunlarla ilgili gelişmeler o dönemde Romanya'da yayınlanan basın organlarında yer bulmuştur.¹⁹²

Romanya Türk toplumu da, Balkanlar'da yaşayan diğer Türk toplumları gibi, Anadolu'da gerçekleştirilen yenilikleri uygulamaya çaba sarf ediyordu. Nitekim burada da Arap harfleriyle tedrisat, ancak Kur'an okumayı öğrenmekle sınırlanıyor diğer tedrisatın Latin alfabesiyle yapılmasına çalışılıyordu. Bu hususta özellikle Türkiye'den getirilen okul kitaplarından yararlanılıyordu. En büyük güçlüklerden birisi yeni alfabe ile tedrisat yapabilecek elemanların bulunmaması idi.¹⁹³ Lakin özellikle 1935 yılından sonra, Türkiye Cumhuriyeti Bükreş büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver'in girişimiyle¹⁹⁴ Romanya Türklerinin iki önemli eğitim kurumu olan Mecidiye ve Silistre Medreselerinde Latin harfleriyle tedrisata önem verilmeye başlanmasıyla ve diğer Türk okullarında yetişen genç aydınlarla, modern Türk alfabesiyle okuma yazma da o derecede artmaya başlamıştır.¹⁹⁵

Bütün bu olumlu gelişmelere rağmen, diğer Balkan ülkelerinde olduğu gibi Romanya'daki Türk toplumu arasında da gelenekçi ve yenilikçi akımlar arasında hayli çatışmalar meydana gelmiştir. Romanya Türk Basını cehalet ve koyu taassuba karşı sürekli bir kampanya yürüterek kıyafetin modernleştirilmesi, okullarda ve neşriyatta Latin harflerinin tatbiki, kadın hakları ve diğer hususlar üzerinde ısrarla durmuştur.¹⁹⁶

Romanya Türkleri arasında uzun süre anlaşmazlık konusu olarak kalan ve uygulama safhasına en geç sokulan mesele kadınlık meselesidir. 1925 yılı başlarında, Türkiye'de Şer'i mahkemelerin lağvı örnek gösterilerek, Dobruca'da sürüp giden Kadılık müessesesinin kaldırılmasına teşebbüs edilmişti. Lakin bazı itirazlar karşısında bütün girişimler askıda kalmış ve bu hususta bir karar alınması geciktirilmiştir. Bu durum böylece devam etmiş ancak 3 Nisan 1935 tarihinde Dobruca kadınlıkları kaldırılarak bunlara ait davalar Romen mahkemelerine devredilmiştir.¹⁹⁷

D. Yugoslavya Türkleri ve Harf İnkılabı

Konumuzla ilgili değineceğimiz son Balkan ülkesi, Türkiye ve Harf İnkılabıyla ilgili tepki ya da yansımaların daha farklı olarak yaşandığı Yugoslavya'dır. Çünkü Yugoslavya'da yaşayan Türkler, Balkan Türkleri içerisinde Atatürk inkılablarından en az etkilenen Türk kesimi olmuştur. Bunun sebebi ise, 1930'lu yıllarda Yugoslavya Türklerinin okuldan mahrum olmaları ve bir kaç mahalle mektebi dışında okula sahip bulunmamalarıdır. Mahalle mekteplerinde de yalnızca Kur'an dersleri verildiği için, bu okullara da yeni harfler girmemiş ve aksi yöndeki taleplere karşı ise, inkılap karşıtları inat ve ısrarla direnmişler, bu direniş Yugoslavya hükümeti tarafından da teşvik ve destek görmüştür.⁶ Ayrıca Türkiye'deki İnkılablar hakkında Yugoslavya Türklerinin bilgi alabileceği Türkçe gazete, dergi, kitap ve radyo gibi tanıtım araçları yoktu. Bu konudaki gelişmeleri Sırp basınından takip

¹⁹¹ Yaşar Nabi Nayır, Balkanlar ve Türklük, Ankara 1936, s.67.

¹⁹² Dönmez, a.g.e., s.310.

¹⁹³ Mehmet, a.g.m., s.193.

¹⁹⁴ Müstecip Ülküsal, Dobruca ve Türkler, Ankara 1966, s.154; Mehmet Ali Ekrem, "Atatürk'ün Türkiye ile Romanya Arasındaki Diplomatik İlişkilere Toplu Bir Bakış", Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999, s.534-535.

¹⁹⁵ Mustafa Ali Mehmet, "Atatürk ve İnkılablarının Romanya Türk Basınındaki Yankıları", Türk Kültürü, 1983, Y: XXI, S:247, s.193.

¹⁹⁶ Mehmet, a.g.m., s.705.

¹⁹⁷ Mehmet, a.g.m., s.706-707.

ediyorlardı.¹⁹⁸ Sırp basınında ise Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti hakkında çıkan yazılar tatmin edici değildi.

Bu bilgi eksikliği Türkiye Cumhuriyeti'nden Makedonya'ya kaçan bazı kötü niyetli kişilerin ve çevrelerin Atatürk'ün ve Türkiye'nin aleyhine yaptıkları propagandalara maruz kalmalarına sebep oldu. Atatürk'ün fikirleri ve önerileri üzerine TBMM'nin Saltanatı ve Hilafeti kaldırmasını, Cumhuriyet'in ilanını, kıyafet, harf vs. gibi İnkılâpları sindiremeyen bu kişiler, Makedonya'da fırsat buldukları zaman Atatürk ve Türkiye cumhuriyetini kötülemeye çalıştılar. Atatürk'ü yaptığı İnkılâplar yüzünden suçladılar. Aleyhine edebildikleri kadar kötü propaganda yaptılar. Başında bazı din adamlarının olduğu bu çevreler belirli yerlerde etkili oldular. Kendilerine taraftar topladılar. Türkler ve diğer Müslümanlar arasında Atatürk'e karşı kamuoyu meydana getirmeye çalıştılar¹⁹⁹. Bu tür faaliyetlerde bulunanlardan biri de İsmail Hakkı Cokiç idi. Cokiç yayınladığı "Hikmet" adlı dergide, 1929-1930 yıllarında yazdığı yazılarla Atatürk İnkılâplarını ve özellikle de harf inkılabını eleştiriyordu.²⁰⁰

Yugoslavya Atatürkçülüğün benimsenmesine uygun bir yapıya sahip değildi. Latin alfabesiyle çıkan ilk Türk gazetesi "Doğu ve Batı" ancak 1943'de Hırvatistan'da yayımlanmıştır. Bu gecikmede elbette ki faşist Hırvat rejiminin etkisi yadsınamaz. Ama özellikle Bosna Hersek'te ilerici bir akım vardı. 1927 - 1929 yılları arasında yayımlanan aydınların gazetesi "Işık" ve Bosna - Hersek'in dini lideri Cemalettin Çavuşeviç, Atatürkçü reformlar yanlısıydı.²⁰¹

Esadbeg Alibegoviç, Osman Nuri Hacıç, Maksim Svava²⁰² ve Munir Şahinoviç Ekremov Türkiye'de Atatürk'ün gerçekleştirdiği harf inkılabına destek veren diğer kişiler olmuştur. Atatürk'ün Cumhuriyet ilanından sonra harf inkılabı konusunda attığı adımları doğru bulan Alibegoviç, bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir: "Aslında Atatürk'ün yazıda Latin harflerine geçilmesi düşüncesi 1923'te başlatılmıştır. Ancak toplumun bu değişime hazır olmaması nedeniyle 1924-1928 yılları arası basında, ilim âleminde ve Meclis'te yazı konusunun tartışılması açısından bir hazırlık devresi olmuştur. Özellikle Arap harflerinin okunup yazılmasının zor olduğunun söylenmesi, buna bağlı olarak okuryazar oranının düşük olması, halkı büyük ölçüde okuryazar yapmayı hedefleyen genç cumhuriyette bu alfabenin değiştirilmesi hususunda bir tartışma başlatılmasına sebep olmuştur."²⁰³

Bosna-Hersek'te iyi bir tahsil gördükten sonra önce Hırvatistan'da ardından Viyana'da okuyan, Batı medeniyetinden etkilenerek modern aydınlar arasına katılan Osman Nuri Hacıç ise Mustafa Kemal'in harf inkılabının hem halk tutuculuğuna hem de dini felsefenin yanlış anlayışına büyük darbe olacağı beklenirken sadece şehirlerdeki aydınlar değil köylüler tarafından da iyi karşılandığını, çok kısa sürede inanılmaz şekilde çocuk, yaşlı, kadın, erkek demeden milli yazı olarak kabul edilen yeni "Türk harfleri"ni öğrenmeye razı olduğunu vurgulamaktadır. Böylece 26 Haziran 1927 tarihinde Latin alfabesini incelemek için ilk toplantı yapıldıktan sonra tüm ülkede gazeteler artık yeni Latin harfleriyle yazmaya başladığını fakat Latin yazısının yanında Osmanlıca yazıyla da yazıldığını, bu şekilde okurlara yeni alfabe öğrenmenin kolaylaştırılmış olduğunu açıklanmaktadır¹⁵. Diğer taraftan her yerde yeni alfabe kursları açılırken sokaklarda bile kara tahtalarda öğretmenler yeni harfleri öğretmekteydi. Bunun için İsmet Paşa: "Ülkemiz tamamen bir dersliğe

¹⁹⁸ Jusuf Gülderen, "Belgrad'da Çıkan Günlük "Politika" Gazetesinin Kemal Paşa'nın Türkiye Cumhuriyeti'ni Kurması Yönündeki Savaşımı Hakkında, I. Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 21-23 Ekim 1987, Ankara, Ankara 1994, s.1144.

¹⁹⁹ Yusuf Hamza, "Atatürk ve Makedonya Türklüğü", Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999, s.545-546.

²⁰⁰ Ljiljana Colic, "Reflection of Mustafa Kemal Atatürk's Reforms in The Kingdom of Yugoslavia, Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999, s.185.

²⁰¹ Şahinler, a.g.e., s.209.

²⁰² Svava, Türkiye Cumhuriyeti'nin başarılarına sadece üstünkörü bir genel bakış olduğunu, tüm insanlara özellikle gençlere etkileyen maddi gelişmelerden daha önemlisinin manevi gelişmeler olduğunu vurgulayarak Doğu tembelliğine alışmış bir milletten diğer insanlar arasında yerini arayan modern, bilinçli bir toplum haline geldiğini düşünmektedir. Diğer taraftan eski Osmanlıca yerine Latin alfabesinin alındığını böylece temel inkılaplara ön koşul oluşturulmuş olduğunu, bu sayede diğer gelişmiş milletlerin seviyelerine ulaşıldığını dile getirmektedir. Cemile Tekin, "Bosna-Hersek Basınında Türk Harf İnkılabına Yönelik Görüşler", *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Mart 2018, Yıl 11, Sayı: XXXIII, s.754.

²⁰³ Tekin, a.g.m., s.751-752.

benzetmektedir"¹⁶; başöğretmen unvanı verilmiş olan Mustafa Kemal Paşa ise: "*Bir an evvel yeni harflerin öğrenilmesi her vatandaşın milli ve siyasi sorumluluğudur*"¹⁷ demiştir.²⁰⁴

Arap alfabesinin kaldırılmasıyla ilgili olarak Bosna-Hersek'te değişik çevrelerde farklı tepkiler ortaya çıkmış; yukarıda bahsedildiği gibi Müslüman çevreler bu konuda ikiye bölünmüşlerdir. Bunun için Türk harf inkılabına yönelik basında değişik yazılar yer almıştır. Muhafazakâr aydınları, özellikle *Hikmet* dergisi etrafında bulunanlar Türk harf inkılabını neredeyse her fırsatta en tehlikeli İslam karşıtı hareket olarak değerlendirerek Kemalistleri yermişler; bu hareketi Rusya Bolşevizm'inin bir dalı olarak göstermeye çalışmışlardır. Bunların temsilcilerinden İbrahim Hakkı Çokiç'in yanı sıra Nuriya Paşiç ve Sakib Korkut'tur.²⁰⁵

Sırpolar özellikle Atatürkçülüğün ulemalar, hocalar ve beyler gibi toplumun tutucu çevrelerinde yayılmasından kaygı duyuyorlardı. Türk Yugoslav ilişkilerinin çok iyi bir dönem içerisinde olmasına rağmen kadınların başının açılması ve Latin harflerinin kabulü Türkiye'ye karşı propaganda aracı olarak kullanılmışlardır. Bunda da "Sada-yı Millet" gazetesi kullanılmıştır.²⁰⁶

Sonuç

Dünyanın birçok yerinde etkisini gösteren Atatürk inkılabları Balkan Türkleri arasında da kendisini göstermiştir. Bu etkilenme en çok Bulgaristan ve Yunanistan'da kendini göstermiştir. Buna karşılık Yugoslavya ve Romanya Türkleri arasındaki etkileşim daha azdır.

Atatürk inkılablarının Balkanlar'da uygulanışının sonucunda Türk toplumu inkılap karşıtları ve ilericiler olarak ikiye ayrılmıştır. Hükümetle ise her zaman inkılap karşıtlarını tutmuşlar ve teşvik etmişlerdir.

Balkan ülkelerinde Atatürk inkılablarına karşı oluşan cephede hükümetler ve muhafazakârlar haricinde bir de 150'liler vardır. Bunlar özellikle Bulgaristan ve Yunanistan'a yerleşmişler ve buralarda Atatürk ve inkılablarının baş düşmanı olmuşlardır.

Atatürk inkılablarından en etkili olanı Harf İnkılabı olmuştur. Bulgaristan'da harf inkılabı 1956 yılına kadar uygulanmış fakat diğer ülkelerde kesin olarak Latin harflerine geçilmemiştir.

Kaynakça

- Colic, Ljilyana; "Reflection of Mustafa Kemal Atatürk's Reforms in The Kingdom of Yugoslavia, Uluslar arası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999.
- Çotuksöken, Yusuf; "Atatürk'ün Dil Devrimi ve Sonrası", Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil-Kültür-Eğitim, Gazi Üniversitesinin 80. Yıl Armağanı, Ankara 2007.
- Demirtaş, Bahattin; "Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler", Gazi Akademik Bakış, 1 (2).
- Dönmez, Cengiz; Tarihi Gerçekleriyle Harf İnkılabı ve Kazanımları, Gazi Kitabevi, Ankara 2008.
- Ekrem, Mehmet Ali; "Atatürk'ün Türkiyesi ile Romanya Arasındaki Diplomatik İlişkilere Toplu Bir Bakış", Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999.
- Gülderen, Jusuf; "Belgrad'da Çıkan Günlük "Politika" Gazetesinin Kemal Paşa'nın Türkiye Cumhuriyeti'ni Kurması Yönündeki Savaşımı Hakkında, I. Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 21-23 Ekim 1987, Ankara, Ankara 1994.
- Hamza, Yusuf; "Atatürk ve Makedonya Türklüğü", Uluslararası Konferans Atatürkçülük ve Modern Türkiye, 22-23 Ekim 1998, Ankara, Ankara 1999.

²⁰⁴ Tekin, a.g.m., s.753.

²⁰⁵ Tekin, a.g.m., s.755.

²⁰⁶ a.g.e., s. 209-210.

- İnan, Rauf; Yazı Değişimi Çok Kısa Sürede Gerçekleşmiş Bir Devrim ve Gerçekleştirme Yöntemleri, Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumundan Ayrıbasım, TTK Basımevi, Ankara 1981.
- Kavaklı, Enver; "Atatürk Devrimleri ve Batı Trakya Türklüğü", Batı Trakya, 15 Ocak 1983.
- Kavaklı, Enver; "Batı Trakya ve Atatürk" Batı Trakya, 15 Ocak 1983.
- Mehmet, Mustafa Ali; "Atatürk ve İnkılaplarının Romanya Türk Basınındaki Yankıları", Türk Kültürü, 1983, Y: XXI, S:247.
- Nayır, Yaşar Nabi; Balkanlar ve Türklük, Ankara 1936.
- Okday, İ. H. Okday; "Bulgaristan'da Çıkmış Olan Türk Gazeteleri ve Dergileri", *Türk Kültürü* (Şubat 1986).
- Sarıkoyuncu, Esra; Mustafa Kemal Atatürk'ün Sofya Askeri Ataşeliğinden Ölümüne Kadar Türk-Bulgar İlişkileri (1913-1938), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara 2005.
- Şahinler, Menter; Atatürkçülüğün Kökeni, Etkisi ve Güncelliği, İstanbul 1998.
- Şimşek, Halil; Türk-Bulgar İlişkileri ve Göç, Harp Akademileri Basımevi, İstanbul 1999.
- Şimşir, Bilal; Bulgaristan Türkleri, İstanbul 1986.
- Şimşir, Bilal; Türk Yazı Devrimi, Türk Tarih Kurumu Yayınevi, Ankara 1992.
- Tekin, Cemile; "Bosna-Hersek Basınında Türk Harf İnkılabına Yönelik Görüşler", *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Mart 2018, Yıl 11, Sayı XXXIII.
- Ülküsal, Müstecip; Dobruca ve Türkler, Ankara 1966.
- Ülkütaşır, M. Şakir; Atatürk ve Harf Devrimi, TDK Yayınları, Ankara 1991.
- Yenisoy, Hayriye; "Atatürk ve Bulgaristan", Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu, 3-6 Ekim 1995 , Gazi Mağusa, Ankara 1998, c.I.
- Yılmaz, Türel; Batı Trakya Türkleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1991.