



Bu proje T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının katkılarıyla hazırlanmıştır.

Uluslararası A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu
International Symposium of A. Halûk Dursun Turkish Culture

18-22 Ağustos / August 2021

TÜRK KÜLTÜRÜ ÜZERİNE ALIşMALAR

STUDIES ON TURKISH CULTURE

Editörler | Prof. Dr. Fahri Temizyürek
Editors | Dr. Erol Barın



UKDA

Uluslararası Kültür ve
Dil Araştırmaları

Uluslararası A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu
International Symposium of A. Halûk Dursun Turkish Culture

18-22 Ağustos / August 2021

TÜRK KÜLTÜRÜ ÜZERİNE ÇALIŞMALAR

STUDIES ON TURKISH CULTURE

Editörler | Prof. Dr. Fahri Temizyürek
Editors | Dr. Erol Barın



UKDA

Uluslararası Kültür ve
Dil Araştırmaları

ULUSLARARASI KÜLTÜR VE DİL ARAŞTIRMALARI DERNEĞİ YAYINLARI - 2

ULUSLARARASI PROF. DR. A. HALÛK DURSUN TÜRK KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU BİLDİRİLERİ
18-22 AĞUSTOS 2021 ANKARA

Editörler

Prof. Dr. Fahri Temizyürek
Dr. Erol Barın

Yayın Koordinatörü

Prof. Dr. Seyfi Yıldırım

Dizgi

Aslıhan Derinkuyu

Kapak ve İç Tasarım

Karaşın Grafik Tasarım

Baskı

Altan Özyurt Matbaacılık

ISBN: 978-605-70917-1-0

Birinci Baskı, Ankara, Ocak 2022

ULUSLARARASI KÜLTÜR VE DİL ARAŞTIRMALARI DERNEĞİ YAYINLARI

Gazi Mustafa Kemal Bulvarı No:108/13 Maltepe

Çankaya-Ankara Tel:0312 807 22 08

Tüm hakları saklıdır. Bu kitapta yayımlanan bildirilerin tamamı veya bir bölümü Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneğinden izin alınmadan fotokopi dâhil optik, elektronik ya da mekanik herhangi bir yolla kopyalanamaz, çoğaltılamaz veya basılamaz.

İÇİNDEKİLER

Sunuş	1
Protokol Konuşmaları	2
Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Pedagoji ve İletişim	12
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türk Kültürüne Uyumları	19
Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Folklor Telakkisi ve Halkbilimi Üzerine Tespitler	25
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Stratejileri: Yedi İklim B2 Seviyesi Ders Kitabı Örneği	33
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Kaynakları / Fütüvvetnâmeler	40
Romanya'da Türkçe Eğitimi Üzerine Bazı Veriler	47
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Ortak ve Yabancı Eşdeğer Sözcükler	56
Yabancı Dil Olarak İş Türkçesi Öğretiminde Bir Sınıflandırma Ölçütü: Öğrencinin Mesleki Deneyimi	61
Esar Oyun Sınıflandırma Sistemi	67
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sesletim ve Sesbilgisel Bozukluklar: Plovdiv Üniversitesi Örneği	72
19. Yüzyıl Makedon Edebî Türlerinde Türk Etkileri	77
Türkçe ve Hırvatçada "Gönül, Kalp, Yürek" Kelimelerinin Geçtiği Atasözleri, Deyimler Üzerine Bir İnceleme	82
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Halk İnanışlarının Kullanımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2-C1 Düzeyi)	93
Polonyalı Bir Türkolog: Tadeusz Jan KOWALSKI	98
Çocuk Edebiyatında Halk Masalları	104
Türkiye'de Çocuk Edebiyatıyla İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Hakkında Bir Değerlendirme	109
Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi ve Öğretmenlere Öneriler	118
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde B1 Düzeyinde Dijital Öykü Etkinliği Tasarlama	124

Gazi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metin Altı Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi	131
Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin 'Türk Kültürü'ne Karşı Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	137
Yunus Emre ve Türkçe Yılında Türkçe Öğretmeni Olmak!	148
Balkanlardaki Öz Bilincin Oluşmasında Mektupların Önemi: Necati Zekeriyya, Nimetullah Hafız ve Zeynel Beksaç Örneği	159
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Masallarıyla Değerler Öğretimi: Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Örneği	164
Kuzey Makedonya'da 1994-2016 Yılları Arasında Türkoloji Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma	172
Aşağı Tuna Nehri'nde Osmanlı Donanması Sistemi	178
Elektronik Dinletilerle (Podcast) Desteklenen Dinleme Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşmelerinin İncelenmesi	182
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Beyaz Tahta Animasyon Araçlarının Kullanımı	189
Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimine Genel Bir Bakış	197
Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcılık	205
Tarihsel Süreç İçerisinde Kadın-Eğitim ve Eğitimde Kadın Yöneticiliğine Bir Bakış	210
Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Yıllarında Halk Eğitimi ve Halkevleri Uygulaması	214
Osmanlı Derbent Teşkilatında Martoloslara Bir Bakış:Eğridere Derbendi Martoloslari	223
Kırgız Geleneksel Komuzuna Kısa Bir Bakış	230
Ana Hatları İle Türk Okçuluğu	238
Tarihin Edebî Eserde Muhafazası ve Muhammed Taki Zehtabî	245
İngiltere'de Bir Anadolucu:Cahit Okurer ve Kompozisyon Öğretimi Üzerine Görüşleri	253
Edebiyat ve Sinemanın Disiplinlerarası Kesişme Noktasında Bir Eser: Gulyabani	260
Türklerde Feodalizm Örneği: Ayanlar ve Feodal Beyler	266
Türkmen SahraTürkmenleri	274
Göçmenlere Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri Üzerine	281

SUNUŞ

Prof. Dr. A. Halûk Dursun, Türk tarih profesörü, kültür adamı ve bürokrattır. 19 Ağustos 2019 tarihinde aramızdan ayrılan saygıdeğer hocamız, Türk tarihi, kültürü ve medeniyeti hususunda önemli çalışmalar yapmış ve birçok gencin hayatına dokunarak onların kültür dünyalarında farklı pencereler açmıştır. Prof. Dr. A. Halûk Dursun, kadim Türk kültürünün hak ettiği yeri alması ve nesilden nesile aktarılması konusunda çeşitli akademik çalışmalarda bulunmuştur. Prof. Dr. A. Halûk Dursun, Türk kültür tarihini iyi bilen, analiz eden ve geliştirilip muhafaza edilmesi hususunda önemli münferit çabaları olan bir mütefekkir, Türk dili ve kültürünü sahiplenen ve ona ait unsurları her fırsatta özellikle gençlerle paylaşan ve bu yolla kültür köprüleri kuran bir ilim adamıydı.

Prof. Dr. A. Halûk Dursun, Kültür ve Turizm Bakan Yardımcılığı ve Ayasofya Müzesi Müdürlüğü yapmış önemli bir bürokrattır. Türk düşüncesi ve kültür hayatına dair önemli çalışmalar yapan Halûk Dursun, hem eserleriyle hem de yetiştirdiği öğrencileriyle gelecek nesillere ilham kaynağı olmuştur. Bu bağlamda biz de Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları (UKDA) olarak Prof. Dr. A. Halûk Dursun Hocamızın kültür öğretilerini bilimsel ortamda gelecek nesillere aktarmak üzere Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi iş birliğinde 18-22 Ağustos 2021 tarihinde Ankara’da “Uluslararası Prof. Dr. A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu”nu gerçekleştirdik.

Prof. Dr. A. Halûk Dursun Hocamızın şahsında Türk kültürü, dili ve medeniyetine ait hususların yurt içinden ve yurt dışından katılan bilim insanları vasıtasıyla çeşitli yönleriyle ele alındığı bir bilgi şöleni gerçekleştirilmiştir.

Elinizdeki bu kitapta 8 ülkeden 48 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilen “Uluslararası Prof. Dr. A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu” bildirileri yer almaktadır. Bu bildiriler uluslararası bildiri kurallarına uygun olarak hazırlanmış olup alanında uzman akademisyenler tarafından kör hakemlik sistemiyle değerlendirilmiştir. Bu kitapta yer alan bildirilerin Türk diline, kültürüne ve edebiyatına katkı sağlaması ve gelecek nesillerin istifadesine sunulması en temel amacımızdır.

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları

Yönetim Kurulu Başkanı

Ankara 2021

PROTOKOL KONUŞMALARI

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Yönetim Kurulu Başkanı

“Sayın bakanım, bakan yardımcılarım, değerli rektörlerim, hocalarım, muhterem hazirun, hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Bir toplumun tarihî süreç içerisinde ürettiği ve nesilden nesile aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin tamamına kültür denir. Kültür bir milletin kimliğini oluşturur ve onu diğer milletlerden farklı kılar. Kültür bir milletin yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Kültür geçmişle günümüz, günümüzle de gelecek arasında en önemli köprüdür. Kültürel kimliğimizi oluşturan, nesilden nesile aktarılan ve bizi biz yapan bu toplumsal mirastır.

Kültür öğrenilir ve alışkanlık hâline getirilir. Sosyal kalıtım yoluyla da nesilden nesile aktarılır. Kültürün en temel aracı dildir. Toplumda oluşturulan kültür unsurlarının tamamı sözlü ve yazılı dille daha sonraki nesillere aktarılır. Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları olarak bizim de gayemiz Türk dili ve kültürünün korunması, geliştirilmesi ve nesilden nesile doğru bir şekilde aktarılmasına bilimsel çalışmalarla katkıda bulunmaktır.

İşte bu gayeyle geleneksel hâle getirdiğimiz Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumlarımızın üçüncüsünü bugün gerçekleştiriyoruz. Uluslararası Prof. Dr. A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu adını verdiğimiz bu bilgi şölenine hepiniz hoş geldiniz. Bu bilgi şölenini onurlandıran haziruna ve yurt içi ve yurt dışından bilimsel çalışmalarıyla katkı sunan bilim adamlarına ayrı ayrı teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.”

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi Rektörü

“Sayın bakanım, sayın bakan yardımcılarım, rektörlerim, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar başkanım, değerli akademisyenler, sevgili öğrenciler, kıymetli misafirler, basınımızın değerli mensupları... Kültür ve Turizm Bakanlığımızın desteğiyle üniversitemizin ev sahipliğinde Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği ile düzenlenen Uluslararası Prof. Dr. A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu’na hepiniz hoş geldiniz, sefalar getirdiniz. Sayın bakanım, değerli katılımcılar; bugün burada bundan tam 2 yıl önce 19 Ağustos 2019 tarihinde elim bir trafik kazası sonucu hayatını kaybeden ömrünü Türk milletine, kültürüne, tarihine, gençliğine adanmış bir bilim ve dava adamı Kültür ve Turizm Bakan Yardımcısı rahmetli Prof. Dr. Ahmet Halûk Dursun’u anmak üzere tertip ettiğimiz bilgi şöleninde bir araya geldik. Huzurlarınızda bir kez daha büyük dava ve mefkûre insanı Prof. Dr. A. Halûk Dursun’u rahmet, minnet ve saygıyla anıyorum. Mekânı cennet olsun. Ruhu şad olsun. Burada ayrıca muhterem eşi ve evladına da selam ve hürmetlerimi arz ediyorum. Kıymetli misafirler, Prof. Dr. A. Halûk Dursun ağabeyimiz kendine has üslubu, meselelere yaklaşım tarzı, sakinliği, sanatkârane anlatımı ile pek çok konuşmasını ve programlarını izledik. Onun özellikle konferanslarında üzerinde durduğu altını çizdiği en önemli husus, geçmiş tarihî derinliklerine dayanan dünya kültür

mirasının en önemli yapı taşlarından olan Türk kültürünün hak ettiği yeri alması, yeni nesillere aktarılması noktasındaki mücadelesidir. Vefatından kısa süre önce Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesinde yaptığı konuşmasında biraz önceki tanıtım videosunda da geçen konuşmasında “Dicle’nin, Murat’ın, Karasu’nun, Zapsuyu’nun Aras’ın kuzularını çakallara kaptırmayacağız. Çakallara kaptırmamak için onlarla hemhâl olmak hemdert olmak ve beraber olmak lazım...” sözleri kulaklarımızda olan söyledikleri sözleri o dönemde olduğu gibi bugün de geçerliliğini korumaktadır. Sayın bakanım, kıymetli hazirun, sözlerimi burada tamamlarken 2 yıl önce gece gündüz demeden ülkesi, milleti, devleti, davası için koştururken geçirdiği trafik kazası sonucu rahmeti-i rahmana kavuşan Prof. Dr. Ahmet Halûk Dursun Hocamızı huzurlarınızda tekrar saygı, sevgi, hürmet ve rahmetle anıyorum. Onun bıraktığı mirası düzenleyeceğimiz toplantılar ve faaliyetlerle sürdüreceğimizi, bu ülkenin her karış toprağını koruyacağımızı, bir çakıl taşına bile sahip çıkacağımızı gençlerimizi asla çakallara kaptırmayacağımızı, Türk kültürünü, tarihini, düşüncesini her daim sahiplenerek gençlerimize en güzel şekilde aktaracağımızı ifade etmek istiyorum. Gazi Üniversitesi olarak her daim milletimizin, devletimizin, gençlerimizin hizmetinde olduğumuzu açık yüreklilikle ifade etmek istiyorum. Ayrıca bu sempozyumun tertiplenmesinde emeği geçen ve katılımlarıyla bizleri onurlandıran Kültür ve Turizm Bakanımız sayın Mehmet Nuri Ersoy Beyefendi’ye, Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Yönetim Kurulu Başkanı üniversitemiz öğretim üyesi sayın Prof. Dr. Fahri Temizyürek ve yönetim kurulu üyelerine, sempozyuma akademik değeri yüksek bildirileriyle katılan kıymetli akademisyenlerimiz ve katılımlarıyla bizleri onurlandıran siz değerli misafirlerimize en kalbi saygı ve sevgilerimi sunuyor, hepimizi saygı ve muhabbetle selamlıyorum.”

Ahmet Emre BİLGİLİ

Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

“Çok değerli bakanım, sayın rektörüm, çok değerli akademisyen hocalarımız, değerli öğrenciler... Hepinizi saygıyla selamlıyorum. Öncelikle yapılan iş hakikaten çok güzel... Halûk Dursun Hocamızı Türk kültürüyle ilişkilendirmek çok yerinde bir etkinlik... Dolayısıyla bu açıdan değerli rektörümüze, Fahri Hocamıza ve emeği geçenlere hakikaten teşekkür ediyoruz. Bildiğiniz gibi Türk kültürü hem antropolojik anlamda hem de hars anlamında birçok ülkenin, milletin kültüründen çok daha zengin, çok daha ayrıntılı... Bu yüzden Türk kültürünü Halûk Hocamızın eserleriyle, ismiyle ilişkilendirmek çok yerinden olmuştur diye düşünüyorum. Ben Halûk Hocamızla Marmara Üniversitesinde başlayan Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul İl Müdürlüğünde 13 yıl çalışmamla devam eden daha sonra onun Kültür Bakanlığında müsteşar, bakan yardımcılığı ve benim de Millî Eğitim Bakanlığına geçmemle devam eden uzun bir ilişkimiz olmuştur. Gerçekten biz Halûk Hocayı, Halûk Hoca diye anarız. Nasıl ki Türkiye İlber Hocayı, İlber Hoca diye anıyorsa biz de Halûk Hocayı, Halûk Hoca diye biliyoruz. Onun en önemli unsurunun hocalık olduğuna inanıyoruz. Ayasofya müze başkanı olarak başladığında ardından İlber Hoca’dan sonra Topkapı Sarayı’na gittiğinde daha sonra Kültür Bakanlığı müsteşarlığına gittiğinde biz hep Halûk Hoca’nın bu hocalığını gördük, onu yaşadık. Ben şahsen sanıyorum 30 civarında Halûk Hoca’yla Boğaz Kültürü dersine gittim. Onun hocalığı o kadar zengindi ki bir 30 kere daha gitsem yeni şeyler öğrenirdim. Hepimiz için benzer düşünceler var. Biz gerçekten onun hocalığından şehir kültüründen öğrencilere olan ilgisinden son derece yeni

şeyler öğrendik. Hocamızı bize gerçekten öğrettiği çok şey oldu. Bunlar aslında biraz önceki belgeselde ve hocamızın konuşmalarında da dile getirildi. Ama benim de vurgu yapmamda fayda var. Biz eskiden zafer bayramlarını elbette Malazgirt'le ilişkilendiriyorduk ama mekân olarak Malazgirt'le Ahlat'la çok fazla bir ilişkilendirme yapmıyorduk. Halûk Hocamız bu boyutu bize getirdi. Daha sonra kendisi bir Tuna uzmanı idi. Balkanlarda ama daha sonraki hayatından Dicle ve Fırat'la Tuna'yı ilişkilendirdi. Ona bir anlam ve misyon yükledi ve bizim açımızdan yeni bir güncelleme yapmış oldu. Aslında Cumhurbaşkanımız Ayasofya'yı camiye dönüştürdüğünde bu geçişin kolay olmasının altında yatan Halûk Hocamızın Ayasofya müze başkanlığı esnasında yaptığı alt yapı çalışmaları olduğunu hepimiz biliyoruz. İşte bir hocanın öngörülü olması böyle bir şey... Zaten Dicle'nin kuzularını çakallara kaptırmama meselesi kendi emr-i hak vaki olduğu zaman bir devlet yeminine dönüşmüş olduğunu yine hepimiz biliyoruz. Bu devlet yemininin kesinlikle devam edeceğine de hepimiz inanıyoruz. Aslında Halûk Hoca'nın hep hocalığına vurgu yaptık. Bir anlamda eğer yaşamaya devam etseydi Halûk Hoca'nın yönetici hocalığı devlet hocalığına dönüşüyordu. Devlet hocalığından daha çok yararlanacaktık ama kismet nasip bu kadarmış... Biz inşallah onun başlattığı çalışmaları hep birlikte devam ettirmek bize düşüyor. Biz şahsen Millî Eğitim Bakanlığı olarak Halûk Hocamızın mirasından çalışmalarından öğrencilerle olan ilişkisinden kesinlikle yararlanacağız ve en son yaptığı Anadolu Kültür Birliği çalışmalarını -zaten devam ettiriliyor- biz de Millî Eğitim Bakanlığı olarak buna ne katkı yapmamız gerektiğini yapma gayreti içerisinde olacağız. Hocamızı rahmet ve minnetle anıyoruz. Mekânı cennet olsun inşallah... Hepinize saygılarımı sevgilerimi sunuyorum.”

Mehmet Nuri ERSOY

Kültür ve Turizm Bakanı

“Saygıdeğer bilim insanları, kıymetli katılımcılar... Sizleri saygıyla selamlıyorum. Acı kaybımızın, zamansız vedanın yarın 2. yılı dolmuş olacak. Değerli mesai arkadaşım Prof. Dr. Ahmet Halûk Dursun bir tarih söyleşisinden dönüşünde hepimizi derin bir üzüntüye gark ederek aramızdan ayrıldı. Bizlere tarih ilmine adanmış bir ömrün birikimini öğrenmeye ve öğretmeye karşı dinmeyen bir tutkuyu, ülkesine milletine hizmette sınırı olmayan bir iradeyi miras bıraktı. Hem eserleriyle hem ilhamı olup adını verdiği böyle bir etkinlikle ama en çok da tarihini, kültürünü, millî kimliğini sahiplenen onu yaşatan gençler vesilesiyle hatırası daima bizlerle olacak. Yolumuzda yârenlik ve rehberlik etmeyi sürdürecektir. Ahmet Halûk Dursun, düşünce dünyamızda her zaman var olacak önemli bir isimdir. Ayrılığın acısı baki... Ama biliyoruz ki bize düşen görev bayrağı devralıp yola devam etmek, menzile erişmek ve yeni ufuklara yönelmektir. Hocamızın adıyla düzenlenen bu sempozyumda Türk kültürü çeşitli açılardan ele alınacak, fikirler paylaşılacak ve ortak doğruya ulaşmanın gayreti içinde olunacaktır. Âlimin hatırası ilimle yaşatılır. Ne diyor hocamız, “Önce aşk sonra göz sonra kelâm sonra ufkunun genişliği, doymak bilmeyen bir iştahla öğrenme aşkı...” Bunlar olmazsa olmazlarımızdır. Değerli misafirler, en geniş tanımla kültür; milletin varlığını teşkil eden bütün unsurları kapsayan bir kavramdır. Hayatımıza yön veren her fikrin eylemin ve kararın temelinde kültürümüz yatar. Bunun yarattığı farktan dolayıdır ki dünyada birçok millî kimlikten bahsedebiliyoruz. Böylesi bir olgu hayatin içinden çekip çıkarırsak geriye kayda değer hiçbir şey kalmayacağını söylemek hiç de zor değildir. Ziya Gökalp, “Bir cemiyette yalnız aydınlar kültürden uzak kalmışlarsa

o cemiyet kurtulabilir. Şayet halkın kültürü de bozulmuşsa o cemiyet bir daha dirilemez. Ortadan kalkar.” demiş. Başka milletler içinde erir, kaybolur diyerek bu acı gerçeği vurgulamıştır. Kültürü korumanın yolu ise onu besleyen kaynakları koruyup sahiplenmekten geçiyor. Nasıl ki ağacın meyvesi hem başlı başına bir ürün hem de o ağacın tüm özelliklerini geleceğe taşıyacak olan tohumsa bir milletin dili, edebiyatı, sanatı ve gelenek görenekleri gibi unsurlar da hem kültürün ürünleri hem de onu besleyecek, yaşatacak, geleceğe taşıyacak olan tohumlardır. Dil, tartışmasız bunların en önemlisidir. Zira, geri kalan bütün kültür varlığının anlatılması ve anlaşılması tüm yönleriyle korunarak nesilden nesile aktarılması ancak dil ile mümkündür. Dil, millî şuurun sesidir ve o sesin muhafaza edilme biçimidir. Dilini kaybeden millet, anlama ve anlamlandırma yetisini de kaybeder. Bu da millî hafızamızın silinmesine en nihayetinde de öz kimliğin yitip gitmesine sebep olur. Kültürün dil ile kayıt altına alındığı en önemli kaynaklar destanlar, söylenceler ve halk hikâyeleridir. Dünya üzerine çok geniş bir coğrafyaya yayılmış olan farklı kültürlerle etkileşim içine giren Türk milletinin gerek destanlarında gerek halk hikâyelerinde binlerce yıldır değişmeyen ortak unsurları bulmak mümkündür. Bunlar o denliktedir ki Türklerin âdetlerini, millî hasletlerini, hayata bakışlarını, hukuk ve adalet anlayışını velhâsıl Türk’ün kimlik fotoğrafını açıkça görebiliriz. Huban Anığ’dan Manas’a Dede Korkut hikâyelerinden Köroğlu’na kadın ya da erkek olsun kahramanlığın, yiğitliğin özünün değişmediğini, motiflerin benzerliğini, ortak bir lirizmi fark ederiz. Destan dedik mi anlatıcılar akla gelir. Onlara âşık, ozan ya da baksı deriz. Biliyoruz ki işleri sadece destan anlatmak değildir. Her bir duyguya söz ve ses olurlar, kültürü nağmelerle buluştururlar. Uygur On İki Makamındaki şarkılardan Azerbaycan’ın muğamına, Anadolu’nun bozlağına, hoyratına kadar her birini dinlediğimizde duyuların dönüştüğü ortak sesleri duyarız. Tardan dutara dombıradan bağlamaya gönüllerimizin âdeti tek bir bamteli vardır. Yine milletlerin gündelik yaşamını, toplumsal yapısını objektif bir şekilde gözlemlediğimizde millî bir kültürün varlığını görebiliriz. Bu noktada üç ismi özellikle telaffuz etmek istiyorum: İbn-i Fadlan, İbn-i Batuta ve Nagase Hosuke... 10, 14 ve 20. yüzyıllarda yaşamış bu insanların kaleme aldığı eserlerde Türkler hakkında bilgiler, gözlemler ve düşünceler mevcuttur. Elbette içeriklerin doğruluğu, yanlışlığı, eksikliği veya fazlalığı sizlerle bilim insanlarımızın uzmanlığıyla değerlendirilmesi gereken konulardır. Ancak ciddi dönemsel farklara, değişen coğrafi konumlara ve farklı Türk topluluklarıyla etkileşime geçilmesine rağmen ahlakî değerlerden Türk’ün karakter ve ruh hâline, aile yapısından kadının Türk toplumdakine yerine, sosyal hayattan yemek kültürüne birçok değerlendirmeye yer verilen bu eserlerde öyle benzerliklere denk geliyoruz ki aynı dönemde aynı kalemde çıktıkları düşüncesine kapılabiliyoruz. O hâlde en azından şunu söylemek mümkündür; büyük badireler atlatmış, zorlu coğrafyalarda sınanmış, göçlerle bilinmezlerle yol almış milletimizin kültür temelleri çeşitli şartlarda değişen koşullarda sarsılmamıştır. Birçok farklı kültürle etkileşimde bulunmamıza rağmen onlardan aldıklarımızı kendi kültürümüzle harmanlayarak yine özgünlüğü yakalayabildiğimizi söylemek de yanlış olmayacaktır. Kültürümüz ana ve alt başlıklarıyla çok kapsamlı bir konudur. Bu konuşmanın sınırları elbette buna yeterli olmaz. Sonucu bir cümleyle ifade etmek gerekirse; bu dünyada tartışmasız bir Türk kültür kimliği vardır. Bu kimlik binlerce yıllık birikimin, üretimin ve yorulmanın zenginliğini barındıran değerler bütünüdür. Onu korumak hem geçmişimize vefa borcumuz hem aslı varlığımızı devam ettirmek için göz ardı edemeyeceğimiz sorumluluğumuzdur. Bu sorumluluğu gururla omuzlamaya devam edeceğimizden de kimsenin şüphesi olmasın. Bugün muazzam bir iletişim ağı içinde hapsedilen dünyada Batı kültürüyle popülizmin özgün kültürleri ve değerleri bozmaya

devam ettiğini maalesef görüyoruz. Bunun önüne geçmek ancak bilgiye sahip olmakla bil-
diğini uygulamakla ve onu toplumun her ferdine ulaştırıp yaymakla mümkün olacaktır. Açı-
lışını yaptığımız Uluslararası Prof. Dr. Ahmet Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu'nun
taşıdığı değer ve öneme bu pencereden bakmamız gerekiyor. Burada çok çeşitli konularda
çok zengin bir bilgi içeriği sunulacaktır. Türk kültürünün böylesine sahiplenildiğini görmek,
nitelikli ilmi araştırmalara konu olduğunu bilmek, sizlerin vesilesiyle bu bilinci ve farkındalığı
taşıyan yeni nesillerin yetiştiğine şahit olmak Türk kültürünün geleceğe güvenle yol alacağına
olan inancımızı sarsılmaz bir şekilde pekiştirmektedir. Saygıdeğer katılımcılar, Prof. Dr. Ahmet
Halûk Dursun böyle yaşatıldığını bilmekten büyük bir mutluluk ve gurur duyardı. Vesile olduğu
etkinliklerin, bıraktığı yerden devam ettirilen bilimsel hizmetin sayın hocamızın ruhunu şâd et-
tiğini düşünüyorum. Akademisyen, tarihçi ve bürokrat kimliğiyle dünü unutmamak, bugünün
hakkını vermek, yarını daha güzel kılmak için gösterdiği çaba, harcadığı mesai, verdiği eser-
ler ve sunduğu hizmetlerle adı daima milletle anılacaktır. Sayın Fahri Temizyürek'in şahsında
Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneğine, sayın Musa Yıldız'ın şahsında ev sahibimiz
olan Gazi Üniversitesine, katılımlarıyla böylesi kapsamlı bir sempozyumun gerçekleşmesini
sağlayan siz çok değerli bilim insanlarımıza ayrı ayrı şükranlarımı sunuyorum. Sempozyumun
amaçlarına layıkıyla hizmet etmesini diliyor, sizleri bir kez daha saygıyla selamlıyorum.”

SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANLARI

Mehmet Nuri ERSOY	<i>T.C. Kültür ve Turizm Bakanı</i>
Abdullah EREN	<i>YTB Başkanı</i>
Prof. Dr. Musa YILDIZ	<i>Gazi Üniversitesi Rektörü</i>
Prof. Dr. Yusuf SARINAY	<i>TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Hasan Ali KARASAR	<i>Kapadokya Üniversitesi Rektörü</i>

BİLİM VE DANIŞMA KURULU SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet Akkaya	<i>Adıyaman Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali Satan	<i>Marmara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Azmi Özcan	<i>İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ahmet Günşen	<i>Trakya Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aydın Gülan	<i>İstanbul Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Bahadır Gücüyeter	<i>Atatürk Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Canseyit Tüymabayev	<i>El Farabi Kazak Milli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Celal Demir	<i>Afyon Kocatepe Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Cemal Zehir	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Cihan Özdemir	<i>Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Dinçay Köksal	<i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Edina Solak	<i>Zenitsa Üniversitesi-Bosna-Hersek</i>
Prof. Dr. Emrah Şenel	<i>Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Erdoğan Boz	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Éva Csaki	<i>Péter Pázmány Katolik Üniversitesi Şarkiyat Enstitüsü-Macaristan</i>
Prof. Dr. Fadıl Hoca	<i>Vizyon Üniversitesi- Kuzey Makedonya</i>
Prof. Dr. Fahri Temizyürek	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Fatih Kirişçioğlu	<i>Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ferruh Ağca	<i>Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Fırat Purtaş	<i>Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Funda Toprak	<i>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş	<i>Gazi Üniversitesi</i>

Prof. Dr. H. Haluk Erdem	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Telliöğlü	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Lindita Khanari Latifi	Tiran Üniversitesi-Arnautluk
Prof. Dr. Lokman Turan	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem	Uluslararası Balkan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güçlü	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gümüş	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Günay	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melahat Pars	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin Yaman	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Çiftçi	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Durmuş	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Öner	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım İbrahim	Aziz Kiril Metodi Üniversitesi Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Nezir Temur	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nimetullah Hafız	Kosova Priştina Üniversitesi-Emekli
Prof. Dr. Numan Aruç	MANU Makedonya Bilimler Akademisi
Prof. Dr. Nurettin Demir	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Olcay Kandemir	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Rifat Kütük	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi Ersoy	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfi Yıldırım	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sevim Nilay Işıksalan	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Suat Urgan	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Tufan Gündüz	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldırım Özbek	Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Hamzaoglu	<i>Kuzey Makedonya/Emekli</i>
Doç. Dr. Abdülmeçid Nuredin	<i>Vizyon Üniversitesi-Kuzey Makedonya</i>
Doç. Dr. Ahmet Balci	<i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Ahmet Demir	<i>Başkent Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Behice Varışoglu	<i>Tokat GOP Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Bekir Kayabaşı	<i>Adıyaman Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Burul Sagınbayeva	<i>Manas Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Demet Kardaş	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Enes Bayraklı	<i>Türk-Alman Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Ergin Jable	<i>Hasan Prishtina Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş	<i>Kırklareli Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Gülnur Aydın	<i>Adnan Menderese Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Kaan Büyükkiz	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Hasan Basri Yalçın	<i>İstanbul Ticaret Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Mehmet Celal Varışoglu	<i>Tokat GOP Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Mensur Nuredin	<i>Vizyon Üniversitesi-Kuzey Makedonya</i>
Doç. Dr. Mesut Gün	<i>Mersin Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Murat Gökhan Dalyan	<i>Adıyaman Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Neriman Hasan	<i>Ovidius Üniversitesi-Romanya</i>
Doç. Dr. Nuran Malta	<i>Prishtina Üniversitesi-Kosova</i>
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Özlem Baş	<i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım	<i>Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Sıddık Çalık	<i>Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir	<i>Kırıkkale Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Yusuf Günaydın	<i>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Dr. Arzu Çevik	<i>Bartın Üniversitesi</i>
Dr. Aslı Koçak	<i>Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi</i>
Dr. Ayhan Bulut	<i>Cumhuriyet Üniversitesi</i>
Dr. Bünyamin Oğuz	<i>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Dr. Doolotbek Eshkenov	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Dr. Emine Kurt	<i>Çukurova Üniversitesi</i>
Dr. Emrah Boylu	<i>İstanbul Aydın Üniversitesi</i>
Dr. Erol Barın	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Dr. Fatih Kana	<i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>

Dr. Gohar Seyedi	Lokman Hekim Üniversitesi
Dr. Harun Bekir	Filibe Üniversitesi-Bulgaristan
Dr. Hatice Çiğdem Yıldırım	Başkent Üniversitesi
Dr. Hüseyin Göçmenler	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Latif İltar	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Önder Çangal	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Rafet Aydın	Mehmet Akif Üniversitesi
Dr. Rifat Ramazan Berk	Bayburt Üniversitesi
Dr. Seyhan Murtezan İbrahimi	Uluslararası Balkan Üniversitesi-Kuzey Ma- kedonya
Dr. Tarık Demir	Gazi Üniversitesi
Dr. Umut Başar	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Ümit Polat	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Volkan Kurt	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Yahya Kemal Beyitoğlu	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Yusuf Mete Elkıran	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Arş. Gör. Halil İteriş Kutlu	Başkent Üniversitesi

SEMPOZYUM BAŞKANI PRESIDENT OF CONGRESS

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK | UKDA Yönetim Kurulu Başkanı

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Ali Satan	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Akkaya	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın Gülan	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri Temizyürek	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Küçükaşçı	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Baş	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Erol Barın	Gazi Üniversitesi

Bekir Halaçoğlu	<i>UKDA Yönetim Kurulu Üyesi</i>
Ferruh Özdemir	<i>UKDA Yönetim Kurulu Üyesi</i>
Gülçin Balat	<i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Lütfullah Yücel	<i>UKDA Yönetim Kurulu Üyesi</i>
Murtaza Sulooça	<i>Yeni Balkan Gazetesi</i>
Zülgaip Akkuş	<i>Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı</i>

Sekretarya Secretarial

Ahmet Şahin	<i>Trabzon Üniversitesi)</i>
Bekzat Bekbolat	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)</i>
Ercan Argınbayev	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)</i>
Gülçin Balat	<i>Hacettepe Üniversitesi)</i>
Haluk Furkan Özdemir	<i>Ankara Medipol Üniversitesi)</i>
Hilal Saraçoğlu	<i>Hacettepe Üniversitesi)</i>
İdris Büyükkurt	<i>Ankara Üniversitesi)</i>
İrem Oyar	<i>Ostim Teknik Üniversitesi)</i>
Mine AKDEMİR	<i>Hacettepe Üniversitesi)</i>
Sema Altınay	<i>Hacettepe Üniversitesi)</i>

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI PEDAGOJİ VE İLETİŞİM



Nezir TEMUR

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD Öğretim Üyesi



ntemur@gazi.edu.tr



Tarık DEMİR

Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Araştırma ve Uygulama Merkezi



tarikdemir@gazi.edu.tr

Özet

İletişim, bireyden bireye, bireyden topluma; toplumdan bireye ve toplumdan topluma olmak üzere dört yönlü bir seyir izler ve bu dört süreç ayrı ayrı olabileceği gibi aynı anda etkileşimli biçimde de gerçekleşebilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim hızı artmış ve daha çok kültür taşıyıcısı (birey, metin, görsel vb.) dolayısıyla kültür etkileşime girer olmuştur. Bu etkileşim sürecinin başında kültür taşıyıcısı bireyin, kültürel şok yaşaması etkileşime girdiği kültürü yadırgaması, çatışma yaşaması, yok sayması ve nihayetinde kabullenmesi uyum sağlaması söz konusudur. Farklılıklar olası çatışmalara zemin hazırladığı için kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık daha çok önem arz eder hâle gelmektedir. Kültürel etkileşimin en yoğun yaşandığı alanlardan biri belki de ilki eğitimidir. Çünkü eğitim ortamlarında birden fazla kültür taşıyıcısı dolayısıyla kültürün süreci dâhil olması söz konusudur. Özellikle farklı kültürlerden gelen öğrenenlerin olduğu dil öğrenim/öğretim sınıflarında bu oran diğer eğitim süreçlerine kıyasla çok daha fazladır. Çok uluslu toplumlarda uzun bir zamandır çalşılan bu konu ve kavram alanı Türkçenin dünyanın dört bir yanında (YEV, TMV, MEB vasıtasıyla) ve dört bir yandan gelenlere (TÖMER'ler) öğretimi ile daha çok önem kazanmıştır. Türkiye'deki mülteci olgusu ise olaya başka bir boyut kazandırarak gelişimini desteklemiştir. Bu gelişmeler neticesinde Türkçe alanyazında da kültürel çalışmalar uluslararası öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaya başlamış olmakla birlikte alanyazında kültürlerarası iletişim ve pedagojinin ihmal edildiği görülmüştür. Çalışma kapsamında bu konu alanına ilişkin kavramlar Türkçe öğretimi özelinde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürlerarası Pedagoji, Kültürlerarası İletişim, Türkçe Öğretimi

Giriş

Kültür, çoklu göstergeler sistemidir. Her bir gösterge neredeyse tek başına tanımlayıcı bir niteliğe sahiptir. Ayrıca bireyin üst benliğini inşa eden kolektif kabullerin bir bütünü olan kültür hakkında en temel yanlış ötekileştirmenin bir aracı olarak görülmesidir. Kültürün tanımlayıcı vasfı ötekileştirmeyi besleyen değil farklılıklarla bütünleşmeyi sağlayan bir unsur olarak ele alınmalıdır. Farklı kültürlerle mensup bireylerin eğitim gibi kaygılarla bir araya geldiği ortamlarda kültürden kültüre yani kültürlerarası etkileşimsöz konusudur ve bu süreç özel bir alanı oluşturur: “kültürlerarası pedagoji”. Farklı dil, kültür ve inanç sistemlerinden beslenerek gelen

kişilerin bir araya geldiği her ortamda olduğu gibi eğitim-öğretimde de kültürel farkındalığın yüksekliği olumlu bir atmosfer oluşturmaktadır. Ters durumlar ise öğrenen ve öğretmenin kültürlerarası pedagojiye ilişkin bilgisindeki eksikliği ve uygulamalarına bu donanım eksikliğinin olumsuz yansımaları söz konusu olabilmektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin, alan ve pedagoji bilgilerini ulusal ve evrensel değerlerle besleyerek kültürlerarası eğitim sorumluluğunu yerine getirebilecek donanımda olması gerekmektedir. Çalışma kapsamında kültürlerarası pedagoji üst başlığında çok kültürlülük (multi-culture), çoğul kültürlülük (plural-culture), kültürlerarası etkileşim, kültürlerarası duyarlılık gibi kavramlar Türkçe öğretimi özelinde açıklanacaktır. Bu tanımlamalar ve alanyazın ışığında çalışmanın cevaplamaya çalışacağı sorular şunlardır:

1. Kültürlerarası pedagoji nedir?
2. Türkçe öğretimi ile kültürlerarası pedagojinin kesişim alanları nelerdir?
3. Türkçe öğretmenler açısından kültürlerarası pedagojik yeterliklerin önemi nedir?

Yöntem

Çalışmada sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizine dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Sistemli bir alanyazın taramanın araştırmanın ilk basamağını oluşturduğu bu süreçte kümülatif bilim anlayışı da gözetilerek ilgili çalışmalar kronolojik sırasıyla analiz edilir ve veri setleri oluşturulur. Çalışma kapsamında süreç bu düzene uygun biçimde tasarlanmış ve yönteme bağlı kalınmıştır.

Alanyazın

Kültürlerarası pedagoji kavramının açıklayabilmek için *kültür*, *pedagoji*, *kültürlerarasılık*, *kültürlerarası iletişim* kavramlarını iyi tanımlamak gerekir.

Kültürü; Tylor (1871), kişinin, toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, âdet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin karmaşık bütünü; Parlatır (2010: 387), tarihsel ve toplumsal süreç içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunların sonraki kuşaklara, sözlü veya yazılı olarak aktarılmasını gerçekleştiren araçların bütünü, hars, ekin; Kaplan (2012: 13) ise maddi ve manevi unsurlardan bütünlüğünde oluşan medeniyetin, kültürün tarih boyunca geliştiğini ve kültürel bileşenlerin arasında bir bağ olarak tanımlar.

Kültürün sadece geçmişe ait bir bilgi olmadığından hareketle içinde yaşanılan çağın gerektirdiği ve dil kullanım alanları olarak tarif edilen iletişim ortamlarında kendine has normları ve davranış biçimleri vardır. Bu bağlamlar bir topluluğa kolektif bilinci yani kültürlenme ortamını temsil ettiği için sosyo-kültürel iletişim ortamları olarak tanımlanır (Temur ve Duman, 2020: 150).

Kültür bireyin davranışları hakkında bize bilgi veren ve bu davranışlarda yansımaları bulan soyut görüşler değerler ve dünyaya dönük algılardan oluşur. Kültür bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılr ve o toplumun üyeleri tarafından anlaşılır davranışlar üretir. Kültürler bize biyolojik olarak atalarımızdan miras kalmamıştır; kültür öğrenilir ve kültürün bütün değişik parçaları bütünleşmiş bir biçimde işler görür (Haviland ve diğerleri, 2008: 102).

Pedagoji,(TDK,2021) öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, eğitim, pedagoji; öğretmenlik sanatı, uygulaması veya mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalıdır.

Pedagoji, eğitim-öğretim süreçlerini kurallara bağlayan öğretmenin de bu kurallara bağlı olarak mesleğini icra etmesini sağlayan ve bu sürecin gerçekleşmesini sağlayabilmek için gerekli yeterlilikleri öğretmene kazandıran bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Pedagoji doğası gereği büyük kültürlenmelerin istendik biçimde sağlanmasını amaçlar.

Kültürlenme, bir toplumun kültürünün bir nesilden diğerine aktarılması veya bireylerin toplumun üyesi hâline dönüşmesidir (Haviland ve diğerleri, 2008: 113).

Kültürlerarası Pedagoji, gelişen teknoloji ve artan dolaşım hızı sayesinde var oluşundan veri küre şeklinde olan dünya bu dolaşımın hız ve kolaylığını vurgulamak için küreselleşme ifadesi ile yeniden tanımlanmıştır. Küreselleşen dünya değil aslında insandır. Bu küreselleşme ile insanlar içine doğdukları ve ait oldukları kültürlerden başka kültürlerle karşılaşmışlar ve bu süreçte başta dil olmak üzere bütün kültür bileşenlerini kendine ait olandan olmayan ve tersi yönde incelemeye, irdelemeye yeniden anlamlandırmaya ve yorumlamaya başlamıştır. Kültürlerarası pedagoji bu sürecin göçmenler, azınlık/etnik gruplar üzerinden çalışmaktadır ve bu grupların yaklaşıma göre kabul, uyum ve bütünleşme göstermesini amaçlamaktadır. Bu noktada kavramı daha iyi anlayabilmek için kültürlerarası pedagoji yaklaşımlarını ve daha önemlisi kültürlerarası iletişim/etkileşimden farkını açıklamak gerekir. Ancak yaklaşımlardan önce aradaki farkı vurgulamak ve olası karışıklıkları engellemek için kültürlerarası iletişimin tanımlanması gerekir.

Kültürlerarası iletişim, Kültürlerarası iletişim taraflar arasında, sürekli çatışma ve uzlaşmayı da içeren bir müzakere süreci olduğu için çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreci bağlamından koparmadan, anlaşılabilir kesitler hâlinde incelemek çözüm yollarından biridir ve bunun en bilinen yolu kültürlerarası iletişimi “iletişim durumları” içinde incelemektir (Kartarı, 2001: 15). İletişim bireyler arasında gerçekleşir ve kabullere göre kişilerarası her iletişim aslında kültürlerarası iletişim olarak değerlendirilir. Bu noktada kültürlerarası iletişimin, kültürlerarası pedagoji ile büyük bir keşişim alanına sahip olduğu hatta birbirini içeren bir bütünlük arz ettiği söylenebilir.

Nohl (2014: 5), kültürlerarası pedagojinin dört yaklaşımını genel bir biçimde ele almıştır ve aşağıdaki gibi tasnif ederek açıklamıştır. Bu yaklaşımlar şunlardır.

1. Asimilasyonist eğitim
2. Klasik kültürlerarası pedagoji
3. Ayrımcılık karşıtı pedagoji
4. Kollektif aidiyetler pedagojisi

Asimilasyonist eğitim, kültürel azınlığı yabancı olarak görür ve onları noksanlıklarına odaklanarak onları toplumun kültürel standartlarına uyumlu hâle getirmeyi hedefler. *Klasik kültürlerarası pedagoji* kültürel azınlık gruplarını noksan olarak değil fark kavramı çerçevesinde ele alır. Hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığı esasıyla yaklaşım sergileyen klasik kültürlerarası pedagoji kültürel çeşitlilikleri birlikte yaşamak için yeterli hâle getirmeyi hedef-

ler ve toplumun bütün üyelerine yöneliktir. *Ayrımcılık karşıtı pedagoji* ise kültürel azınlığın gizli ya da kapalı ayrımcılığa maruz kaldığı ve bu maruziyetin giderilmesi gerektiği yaklaşımı ile hareket eder. *Kollektif aidiyetler pedagojisi* ise Nohl tarafından ortaya konan özgün bir yaklaşımdır. Kolektif aidiyetler pedagojisi ilk 3 yaklaşımı eleştirel biçimde ele alarak ağırlıklı biçimde klasik kültürlerarası pedagojinin devamı niteliğindedir.

Çalışma kapsamında Türkçe öğretimi bağlamında ele alınan kültürlerarası pedagoji şayet bir yaklaşımla ilişkilendirilmek durumunda ise Türk dilinin kültürünün ve kadim tarihinin bireysel ve toplumsal hayata yansımaları en iyi karşılayabilecek yaklaşım, *klasik kültürlerarası pedagoji* ve bu yaklaşımın devamı olarak nitelendirilen *kollektif aidiyetler pedagojisi* olarak nitelendirilebilir. Çünkü Türk devlet anlayışında gerek geçmişte gerekse de bugün Türkiye Cumhuriyeti tarafından oluşturulan politikalar bu politikaların eğitime yansımaları hiçbir zaman asimilasyonist ve ayrımcı bir yaklaşım ile oluşturulmamış ve uygulanmamıştır. Öyle ki ulusal ve uluslararası politikalarımıza yansıyan efektif alturistik yaklaşım TİKA ve YTB başta olmak üzere ilgili bütün kurumların, icra organlarının politika, eylem ve etkinliklerine yansımaktadır.

Kültürlerarası pedagoji geniş çerçevede eğitim dar çerçevede ise Türkçe öğretimi bağlamında ele alındığında öğrenenlere göre ayrı ayrı çalışılması gereken kapsamlı bir alandır ve iki ayrı kolda ele alınabilir. Birincisi kültürlerarası pedagojinin çıkışında etkili olduğu üzere göçmenlere yönelik Türkçe öğretimi bağlamında ele alınabilir. İkinci bağlamı ise Türkçenin göçmen olmayan yabancılara öğretimi oluşturabilir. İkinci alan kendi içerisinde Türkiye’de Türkçe öğrenenler ile Türkiye dışında Türkçe öğrenenler olmak üzere kendi içinde dallara ayrılarak çalışılabileceği düşünülmektedir.

Türkçeni ana dili olarak öğretimi haricinde Türkiye’de göçmenlere ve çeşitli sebeplerle geçici olarak Türkiye’de bulunan öğrenenlere veya yurt dışında yabancılara yönelik gerçekleştirilmektedir. Bağlam ne olursa olsun Türkçenin -dolayısıyla Türk kültürünün- öğretimi söz konusu olduğunda öğreticilerin genel pedagojik yeterliklerinin yanı sıra kültürlerarası iletişim ve pedagoji noktasında da farkındalık ve yeterlilik taşıması gerekir. Bu konuda Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde (CEFR) öğrenenlerin kazanması gereken davranışlar açıklanır. Bu açıklama öğretenlerin de sahip olması gereken yeterliği işaret eder.

1. Kendi kültürü ile hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirme,
2. Kültürel duyarlılık kazanma ve diğer kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için farklı stratejileri tanıma ve kullanma,
3. Kendi kültürüyle hedef kültür arasında ilişki kurarak kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş etme,
4. Çok kültürlü ortamlarda kültürel ön yargıları kırma ve aşma yeterliğidir” (CEFR, 2001; 2018).

“Kültürlerarası pedagoji yaklaşımlarının sadece birini - veya sadece bazılarını- öğrenmekle kalmamanın önemi şudur: Uzman pedagoglar pratikte karşılaştıkları problemler de bu kuramsal yaklaşımlardan sadece birini kullandıklarında değil, çeşitli yaklaşımların kendilerine has görüş açılarını bu problemi uygulaya bildiklerinde çözüm için daha fazla katkılar olur. Çünkü bu yaklaşımlardan birisi bir çıkmaza girebilir ve belki bir diğer yaklaşımın yardımıyla

bu çıkmazdan çıkılır. Ama bu, pedagojik yaklaşımlarını uygunluğuna sadece duruma göre, yani problemenden probleme göre değişen bir şekilde karar verilebileceği anlamına gelmemeli. Çünkü her yaklaşım lehine ya da aleyhine önemli kuramsal argümanlar da mevcut. Kaldı ki bu kuramsal argümanlar duruma göre değişmez.” (Nohl, 2006: 3). Bu bağlam çerçevesinde Nohl’un Kültürlerarası Pedagoji (2014) adlı eserinden istifade ederek öncelikle bazı kavramların açıklanmasında ve alana özgün biçimde yorumlanarak yeniden tanımlanmasında fayda görülmektedir.

Bu kavramlardan ilki *kültürlerarası öğrenmedir*. Kültürlerarası öğrenme Nohl (2014: 181) tarafından “yabancı ortamlar hakkında bilgi ve onlarla ilişki kurma becerisi edinmek” olarak ifade edilmiştir. Nohl, kültürlerarası öğrenimin, bireyin yabancı olduğu ortam ve bağlamlarda tam anlamıyla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Kültür ve dil söz konusu olduğunda ayırt edilemez bu iki kavramın sürekli bütünselliği ve etkileşimi ortaya çıkar. Birey dili ve kültürü bir bütünlük içinde öğrenir, edinir. Demir ve Barın (2010: 8): “İnsan doğduğunda kendisini bir kültür ortamında bulur. Bu ortam o kişiyi yönlendirir biçimlendirir ve ona düşünmeyi öğretir. Bu ortamda kişilerarası ilişkiler ve toplumsal iletişim dil dediğimiz önceden kurulmuş ve işlemekte olan bir sosyal kurum ile sağlanmaktadır.” ifadesi ile dil-kültür ve toplumsallaşmayı salt öz kültür odağında özetlemektedir ancak kültürlerarasılık söz konusu olduğunda da süreç büyük benzerlikler arz eder. Bu konuda detaylı açıklama bulgu ve yorum kısmında yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Uluslararası yazında kültürlerarasılık kavramı iletişim ve pedagoji bağlamında yaşanan sosyolojik olay ve olgular neticesinde sıklıkla çalışma konusu edilmiştir ancak ulusal yazında kültürlerarası pedagojinin **özellikle Türkçe öğretimi alanında ihmal edildiği görülmüştür**. **Ulusal alanyazında kültürlerarasılık kavramına daha çok kültür aktarımı odağı ile yaklaşmış ve kültürün, kültürel uyumun, kültürlerarasılığın doğasına ve alandaki uygulama süreçlerine uymayan biçimde tek yönlü bir aktarım kavramlaştırması üzerinde durulmuştur**. Oysaki özellikle **Türkçenin yabancılara öğretimi söz konusu olduğunda bu öğrenim/öğretim süreci yeni bir kültürü ve kültür unsurlarını anlatmak ve anlamayı amaçlamaktadır**. Bu karşılıklı anlama ve etkileşim hem öğrenenlerin öz kültürüne hem de birey olarak kendilerine duyulan saygının bir sonucudur. Çünkü dil ve kültür her birey ve millet için bir varoluş aracıdır ve kutsaldır. Kaplan (2012: 37)’in: “Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük ehemmiyet vermek gerekir.” vurgusu da bu görüşü desteklemektedir. Akarsu (1984: 59)’nun Humboldt’tan aktarımına göre dil yabancılaştırma ve birleştirme gücüne sahiptir. Türkçe öğretenler, öğrenenleri varoluşlarını tanımladıkları birçok olgunun dışında yeni tanımlayıcılara götürmektedir. Bu dil ve kültür bileşenleri sayesinde olmaktadır. Ait olduğu dil ve kültürden başka bir dil ve kültür içerisinde var olmaya ve bu varlıkla bütünleşmeye başlayan öğrenen kültürel şokları atlattıktan sonra kabul ve uyum aşamalarını geçip kendini artık edindiği yeni dil ve kültürle de tanımlamaya başlanmaktadır.

Bugünlerde, yaygın bir şekilde ilkokuldan yükseköğretim kurumlarına kadar kültürel farklılıklara eğitim programlarında yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak, eğitim programında yapılacak her türlü değişikliğin başarısının öğretmen yeterliliklerine bağlı olduğu iyi

bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve çokkültürlü eğitimin prensiplerini sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekir. Çokkültürlü eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilere imkân verilmesi açısından öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Polat ve Kılıç, 2013: 352).

Türkçe öğrencilerinin kültürlerarası farkındalığı yüksek ve bu farkındalığı kazandıracak pedagojik yeterlikleri edinmiş olması gerekir. Çünkü çokkültürlü ve kültürlerarası etkileşimin yoğun olduğu Türkçe öğretim sınıflarında öğrencilerin süreci başarılı biçimde yönetmesi için birçok kültür hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu bilgi öğrencilerin eylem ve (dil sınırlılığına rağmen) söylemlerini anlamlandırmayı ve olası yanlış anlamaları engeller.

Haviland ve diğerleri (2008: 111), bu tür bir yanlış anlamın olmaması için kültürlerarası pedagojiye ihtiyaç olduğunu vurgulayarak şu örnek olayı aktarır: “Saltlake City Polis olayı kültürlerarası bir yanlış anlama olarak nitelendirdi. Adam, üzerinde satılık ilanı bulunan Shetland midilliği göstererek satın almak istediğini söyledi. Sahibi, hayvanı ne yapacağını sordu. Adam, “Oğlumun doğum günü için” diye cevapladı; Pazarlık yapıldı ve alışveriş sona erdi. Bunun üzerine alıcı, midilliği sopayla vurarak öldürdü ve cesedi arabasına yerleştirip hızla oradan uzaklaştı. Dehşete kapılan satıcı polis çağırdı ve alıcının arabasını takip etti. Alıcının evinde gerçekten yeni başlayan bir doğum günü partisi vardı. Zavallı midilli sıkıca bağlanmış büyük bir ocakta pişiriliyordu. “Biz midilliye binmeyiz, onu yeriz.” diye durumu açıkladı. Tonga’dan (büyük okyanus’ta bir ada) henüz göç etmiş olan yabancı.”

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerde Türkiye’de veya Türk dili ve kültürü ile karşılaşmaları ortamlardaki kadar somut ve büyük olmasa da benzer durumlar yaşayabilmektedir. Azerbaycan Türkü bir öğrencinin dolmuşta düşecek var deyip ani fren sonucu kazaya sebep olması ancak “düşecek var” ifadesini ana dilindeki anlamıyla “inecek var” ifadesine karşılık kullanması ve peşinden yaşadığı kültürel şok bu duruma benzer ve doğrudan dille ilişkilidir. Yine Afrikalı bir öğrencinin anlamadım, tamam anlamında yaptığı bir işaret Türkçede argo karşılık bulması olası kültürel yanlış anlamaların kaynağını oluşturmaktadır. Türkçe öğrencilerinin bu tür durumları başarılı biçimde yürütebilmesi için kültürlerarası pedagojik yeterliklerini artırması gerekir. Aksi takdirde Suriyeli göçmen çocuklardan oluşan bir gruba Türkçe öğretirken öğretmenin “Çok güzel olmuşsun, kıyafetin çok yakışmış.” ifadesi karşısında öğrenci elini dur işareti yapar gibi tüm parmakları açarak kaldırması ile “konuşma, dur” olarak algılayıp yanlış anlamasında olduğu gibi iletişim kazaları yaşanabilmektedir. Öğretmen bu işaretin nazarı karışlamak için kulağı çekip masaya vurmaya benzer bir anlam yükü taşıdığını bilmemesinden kaynaklı bir sorun yaşamıştır. Kültürlerarası pedagoji işte bu tür basit ve daha karmaşık süreçlerde olası aksaklıkların engellenmesini sağlayarak öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine önemli katılar sunar.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe eğitim-öğretimi, pedagoji, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, uluslararası ilişkiler gibi ilgili alan uzmanlarının disiplinlerarası yaklaşımla çalışarak Türkçe öğretimi alanına özgü biçimde kültürlerarası pedagojiye ilişkin yeterlik tanımlamaları ve literatür oluşturma çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe öğretimi alanında kültürlerarası pedagojiye ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak alanyazında konuya ilişkin çalışmanın azlığının öğretim ortamlarına da yansıdığı ve öğreticilerin bu konuda yeterli farkındalığa ve donanıma sahip olmadığı düşünülmektedir. Bu durumun sahada yapılacak çalışmalarla incelenmesi, farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve ihtiyaç analizi yapılarak yol haritasının oluşturulması gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil, ikinci dil olarak yabancılara veya ikidillilik bağlamında göçmenlere öğretenlerin, alan bilgisinde olduğu gibi pedagoji bilgisinde de yeterlikler kazanmış olması gerekir. Söz konusu Türkçe öğreticilerinin yetiştirildiği standart programlar ve pedagoji eğitimi söz konusu değilken öğreticiler çalışma alanı olan sınıflarda her derste çokkültürlü ortamlarda faaliyetlerini sürdürdüğü bilinmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin yaşayarak edindikleri kültürlerarası farkındalığın ve pedagoji eğitiminin bütüncül bir yapıda ele alınıp kültürlerarası pedagoji yeterliklerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla söz konusu hedef kitlelere Türkçe öğretmenlerin yetiştirildiği, geliştirildiği programlarda pedagoji ve kültürlerarasılık üst başlığında çeşitlendirilmiş dersler, seminerler verilmelidir.

Kaynakça

- Demir, C. ve Barın, E. (2010). *Türk Dil Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Haviland, W. ve diğerleri (2008). *Kültürel Antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün.
- Kaya, A. ve Tarhanlı, T. (2006) Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Nohl, A.M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*. 2. Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Parlatır, İ. (2010). İlkokul Türkçe Sözlük. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1) , 352-372.
- TDK (2021). Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 27.05.2021 tarihinde alınmıştır.
- Temur, N. ve Duman, A. (2020). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Düzeylerine Göre Sosyo-kültürel Bilgilerin Sunumu”, *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim*. Ankara: PegemA Yayıncılık, s.121-154.
- Tutkun, Ö.F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, s.361-370.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYUMLARI



Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi



ntemur@gazi.edu.tr



Aslı KOÇAK

Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi TÖMER



akocak@bandirma.edu.tr

Özet

Türkçe öğretimi yalnızca dil öğretimi değil aynı zamanda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin Türk kültürünü tanımaları ve uyum sağlamalarının temel noktasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk kültürü hakkındaki düşünceleri ve bilgileri, Türkçe öğrenim süreçlerini etkilemektedir. Uluslararası öğrencilerin dil öğreniminde başarılı olabilmelerinde Türk kültürüne ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarının etkisi görülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin Türk kültürüne uyumlarının incelenmesine yöneliktir. Çalışmada öğrencilerin günlük yaşam, iletişim, Türk kültürü ve kendi kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle beş öğrenciden Türk kültürü hakkında düşüncelerini anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu yazılar görüşme formunun sorularının hazırlanmasında yol gösterici olmuştur. Çalışmanın araştırma grubunu Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi TÖMER’de 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında B1, B2 ve C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 59 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türk kültürünü tanıma oranlarının Türkiye’de kalma süreleri ve Türk arkadaş edinmeleriyle doğru orantılı olduğu görülmüştür. Türk kültürü ile kendi kültürü arasında benzerlikleri fazla olan öğrenciler Türk kültürüne daha kolay uyum sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türk Kültürü, Dil ve Kültür

Giriş

Dil, bireylerin ve toplumların iletişim kurmasını sağlayan temel anlaşma ve iletişim aracıdır. Kültür, toplumların yıllar içinde oluşan kendilerine has özelliklerini barındırmaktadır. Toplumun her üyesinden yüzlerce yıllık izler taşıyan kültür toplumun hafızasıdır. Toplumun yıllar içindeki değişimleri dile de kültüre de yansımaktadır. Göçer, kültürün bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan hafızası, yeme, içme, giyim-kuşam, eğlence, iletişim biçimi, sevgi, saygı, inanç gibi hayatın her safhasında insanı kuşatan duygu ve düşüncenin yaşama yansıyan hâli olarak tanımlanmaktadır. (Göçer, 2012: 50) Dil ve

kültür birbirinden yarı düşünülemez. Kültür dilin kaynağı, dil de kültürün hem parçası hem de taşıyıcısı, aktarıcısıdır.

Dil öğrenenler sadece dil öğrenmekle kalmazlar toplumun özelliklerini, yıllarca dille taşınmış olan kültürünü de öğrenirler. Bir toplumun kendine özgü nitelikleri, insanın ancak başka toplumlarla karşılaşmasında, bir araya gelmesinde belirginleşir (Aksan, 2011: 17). Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler Türk toplumuna özgü özellikleri, yaşam biçimini, değerleri de öğrenirler. Çelik'e göre dil, toplumun bir parçası olarak kültür unsuruyla da iç içedir. Dil, Türk kültür mirasının özüdür. (Çelik, 1999: 42) Kültür dil aracılığıyla sosyal hayata yansır ve Türkçe öğrencisi dili öğrenerek kültürü tanır, sosyal hayatın içinde yer alarak kültüre uyum sağlar. Dili öğrendikçe kendine güveni gelir ve toplumla daha çok ilişki kurar ve böylece kültürü özümser. İçinde yaşadığı kültürü doğru anlayan dil öğrencisi Türkçeyi oluşturan unsurları, dildeki kültürel öğeleri anlar ve kullanır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler farklı amaçlarla Türkçe öğrenmektedir. Amaç ne olursa olsun Türkçe öğrenenlerin farklı bir eğitim sisteminden, farklı kültürlerden geldikleri göz önünde bulundurulduğunda dilin ait olduğu kültürü tanımlarının dil öğrenimini kolaylaştırdığı unutulmamalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, kültüre yabancı hissetme, eğitim sistemine uyum sağlamada zorlanma, kültürel değerlerin farklılığından bireysel ve toplumsal çatışmalar yaşamagibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların çözümünde kültüre ve topluma uyum sağlama yatmaktadır. Bu araştırmada, farklı kültürlerden gelip Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türk kültürü hakkındaki düşünceleri ve Türk kültürüne uyumları incelenmektedir.

Yöntem

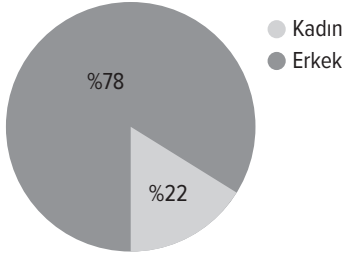
Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Bu çalışmada nitel yöntemlerden en sık kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, “bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinde” (Saban ve Ersoy, 2017: 164) kullanılan bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın tek analiz birimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardır.

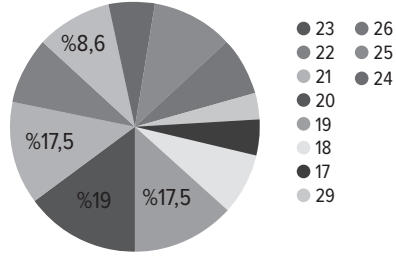
Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi TÖMER’de B1, B2 ve C1 seviyelerinde Türkçe öğrenen ve Türkiye’de olan 59 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 1



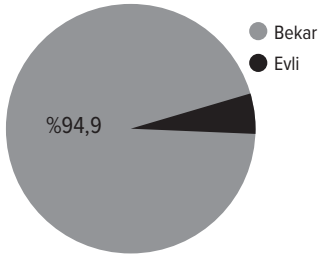
Tablo 2



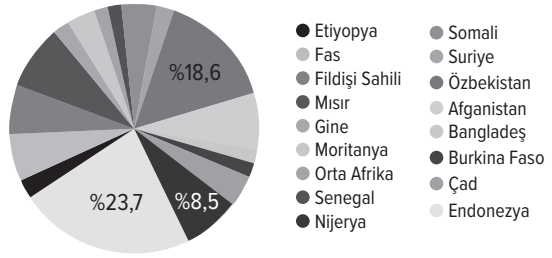
Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin 46’sı erkek, 13’ü kadındır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin yaşları 17 ile 29 arasında değişmektedir. 17 yaşında 2 29 yaşında 1 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20 civarındadır.

Tablo 3



Tablo 4



Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin 56’sı bekâr, 3’ü evlidir.

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırma grubunda 17 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Endonezyalı (14) ve Özbekistanlı(11) öğrenciler grupta ağırlıktadır.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak 29 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 40-41). Öğrencilerin demografik bilgilerini içeren sorulardan sonra öğrencilerin ne kadar süredir Türkiye’de oldukları, ne kadar süredir Türkçe öğrendikleri ve Türk kültürü hakkındaki düşünceleri ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma verileri Google Forms üzerinden toplanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 227). Öğrencilerin dilbilgisi ve yazım hataları anlamı etkileyecek seviyede olmadığı için göz ardı edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi TÖMER’de 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında B1, B2 ve C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 59 yabancı öğrencinin Türk kültürü hakkındaki düşünceleri incelenmiş ve Türk kültürüne uyumlarını etkileyen durumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri 7 ay ile 2 yıl arasında değişmektedir ve Türkiye’de bulunma sürelerinin ortalaması 1 yıldır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri 5 aydan 1 yıla kadar değişmektedir. Birkaç öğrenci dışında öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçe öğrenme süreleri arasında paralellik görülmektedir. Öğrencilerden 7’si B1, 15’i B2 ve 37’si C1 seviyesinde Türkçe öğrenmektedir. Öğrencilerden 6’sı yurtda 53’ü evde kalmaktadır. “Kaldığınız yerde Türk arkadaşınız var mı?” sorusuna 41 öğrenci Yok derken, 18 öğrenci Var demiştir. Bu cevaplar yurtda ve evde kalan öğrenci sayıları ile karşılaştırıldığında uluslararası öğrencilerin Türk ev arkadaşları olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.

“Türkiye’de arkadaşlık ilişkileriniz nasıl?” sorusuna verilen cevaplar oldukça farklıdır. Türk arkadaşları ile ilişkilerini “iyi, çok iyi, mükemmel” olarak ifade eden öğrencilerin yanında “kötü, hiç arkadaşım yok, idare eder, çok iyi değil” gibi ifadeler kullanan öğrenciler de bulunmaktadır. Türkiye’de okumak öğrencilerin yüzde doksanın kendi seçimiymişken 6 öğrencinin ailesi Türkiye’de okumasını istemiştir.

“Türk insanları ile iletişim kurarken yaşadığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna neredeyse tüm öğrenciler “Türkler çok hızlı konuşuyor.” cevabını vermiştir. Aynı soruya Afrikalı öğrenciler “Bana zenci diyorlar.” “Rengin neden bu kadar koyu? diye soruyorlar, kızıyorum”, “Afrika’da yemek var mı diye soruyorlar ve ben çok üzülüyorum.” gibi cevaplar da vermişlerdir.

“Türk kültüründe sizi en çok şaşırtan şey/şeyler nedir?” sorusuna en çok “Türklerin çok çay içiyor olması” cevabı verilmiştir. Bunun yanında tarihi binaları ve yemekleri şaşırtıcı bulan öğrenciler de vardır.

“Türk kültüründe en çok sevdiğiniz şey/şeyler nedir?” sorusuna en çok “piknik” cevabı verilmiştir. Piknik cevabının yanında “çay içmek, evde terlik giymek, bayramlar, baklava, futbol, şarkılar, kültür, tatlılar, yemekler” cevapları verilmiştir.

“Kendi kültürünüz ile Türk kültürü arasında benzerlikler/ortaklıklar neler?” sorusuna Özbekistan, Endonezya, Afganistan, Suriye gibi ülkelerden gelen öğrenciler çok benzerlikler olduğundan bahsetmiş, bayramları, yemekleri, ev hayatını, eğitimi örnek vermiştir. Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler ise benzerlik olmadığını ya da az olduğunu söylemiştir. Özellikle yemekler ve kıyafetler konusunda büyük farklılıklar olduğundan bahsetmişlerdir.

“Türkiye’de giyim (giysiler, kıyafetler) ülkenizden farklı mı? Farklı ise bu sizin Türkiye’de rahat hareket etmenizi zorlaştırıyor mu?” sorusuna genel olarak farklı olmadığı cevabı verilmiştir. Farklı olduğunu söyleyen öğrenciler “Türkiye’de kıyafetler basit ve kolay.” Diye ifade etmişlerdir. Bu yorumlarda bu öğrencilerin ülkelerinde geleneksel kıyafetler giyiyor olmasının etkisi vardır. Ayrıca sıcak ülkelere gelen öğrenciler Türkiye’yi soğuk bulduklarını bu nedenle ülkelere göre saha kalın giyinmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Özel günler (doğum günü, anneler günü, öğretmenler günü vs.) konusunda Türkiye ile ülkeniz arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna genellikle özel günlerin benzediğini sadece tarihlerde farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

“Misafirlik konusunda Türkiye ile ülkeniz arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna farklılıklar cevap olarak yazılmıştır. Türkiye’de çay, kahve ikram edildiğini ama Afrika’da soğuk içecekler ikram edildiğini söylemişlerdir. Özbekistanlı öğrenciler misafirin onların ülkesinde yatakta yattığını ama Türkiye’de koltukta yattığını ve bunun misafire ayıp olduğunu belirtmişlerdir.

Türk yemekleri ile ilgili sorulara 53 öğrenci Türk yemeklerini sevdiğini ve 42 öğrenci yemeklere alışmakta zorlanmadığını söylemiştir.

“Kendi kültürünüz ile Türk kültürü arasında farklılıklar neler?” sorusuna Endonezyalı öğrenciler ülkelerinde saat 5’te kalktıklarını, işe okula gittiklerini Türkiye’de güne daha geç başladığını söylemiştir. Bangladeş ve Endonezya’dan gelen öğrenciler kahvaltıda pirinç yediklerini belirtmiş, öğrencilerin geneli Türk kahvaltısının ülkelerinden çok farklı ve zengin olduğunu söylemiştir. Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler günlük hayatlarında geleneksel kıyafetler giydiklerini ama Türklerin günlük hayatta geleneksel kıyafetler giymediklerini belirtmişlerdir.

“Türkiye’de kültürel farklılıklar nedeniyle yaşadığınız en önemli sorun hangisidir?” sorusuna verilen cevaplar çoktan aza doğru “Toplum yaşamı ile ilgili kurallar, Yemek kültürü, Eğlence alışkanlıkları, Giyim alışkanlıkları, Dini inançlar” olarak sıralanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yüzde 75’i kültürel farklılıkların akademik başarılarını olumsuz etkilemediğini düşünürken yüzde 25’i olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Türklerin kendilerine ön yargılı davrandığını düşünenlerin oranı yüzde 82, ön yargılı davranışlarını düşünenlerin oranı yüzde 18’dir. Eğitimleri bittikten sonra Türkiye’de yaşamayı isteyenler çoğunluktadır.

“Türk insanıdır.” cümlesinde Türkleri nasıl tamamlarsınız?” sorusuna en çok “Meraklı” ifadesi yazılmıştır. Diğer cevaplar “iyi, arkadaş canlısı, misafirperver, cömert, zeki” ifadeleridir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’ye gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili ilk algıları kendinden önce gelen arkadaşlarının verdiği bilgilere ve yakın çevrelerine ait gözlemlerine dayanmaktadır. İlerleyen zamanlarda toplum yaşamının içine karışıkça ve bireysel tecrübeler edindikçe Türk kültürü hakkında deneyimlere dayanan bilgiler edinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk kültürüne uyumunun temelinde dil yeterliliği gelmektedir. Dili doğru anlayan ve konuşan yani dili kullanabilen öğrenci düşüncelerini ve isteklerini doğru ifade edebilecektir. Bunun yanında ortak dil Türkçe aracılığıyla hem kendi gibi yabancı dil öğrencilerini hem de Türkleri doğru anlayabilecektir. Öğrenci dil yetersizliğinden ötürü kendini yetersiz ve eksik hissedebilir, bu durum öğrencinin bulunduğu kültür içerisinde aykırı olduğuna dair bir ruh haline sahip olmasına ve motivasyonun bozulmasına sebebiyet verebilir (Açık, 2008). Dil bu nedenle hem iletişimin hem kültürün temel unsurudur. Dil yeterliliğini sağlayan birey iletişim kurmada sorun yaşamayacak ve böylece endişe, yanlış anlama, dış-

lanma, yalnızlık gibi duyguları yaşamayacaktır. Uluslararası öğrenci akademik başarısı için uluslararası dil düzeyini yeterli görebilir ancak yetersiz gördüğü sosyal dil becerisi yüzünden sosyal durumlardan sakınma eylemi içerisine girebilir. Bu anlamda, dil yeterliliğinin, öğrencinin kendine yetebilme ve güven duygusunun gelişmesine ve kültürel uyum sürecine katkısı yadsınamaz bir durumdur. (Ercan, 2012: 20)

Çalışma verilerinden elde edilen bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi kültürü ile Türk kültürü arasındaki benzerlik arttıkça Türk kültürüne uyumlarının kolaylaştığını göstermektedir. Yemek, toplum yaşamı kuralları, arkadaş ilişkileri, özel günler, giyim alışkanlıkları, eğlence şekli gibi konularda yaşanan farklılıklar öğrenciye kendini yabancı, dışlanmış hissettirirken benzerlikler uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler sadece büyük farklılıkları yadırgamaktadır. Öğrencilerin Türk arkadaşlarının olması ve Türklerin kendilerine davranışlarının Türk kültürü hakkındaki fikirlerinin olumlu ya da olumsuz olması üzerinde doğrudan etkileri vardır. YÖK, uluslararası öğrencilerin birer kültür elçisi sıfatıyla ülkeleri ile misafir oldukları ülke arasında siyasi, sosyal, kültürel, ticari alanlarda bir köprü vazifesi gördüklerini belirtmektedir.(Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi,2017:9) Bu bağlamda öğrencilerin Türk kültürünü doğru tanımalarını ve doğru aktarmaları uluslararası kültür aktarımı için de önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine Türk kültürünü kapsayan oryantasyon programı eklenmesi öğrencilerin doğru kaynaktan ön bilgi edinmesi ve uyum sağlaması için kolaylık olacaktır. Dil öğretiminde Türk kültürüne ait öğelere yer verilmesi, öğrencilerin Türk toplum hayatına katılması, Türk arkadaşlar edinmesi konusunda teşvik edilmesi, Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilere karşı daha arkadaş canlısı yaklaşması konusunda desteklenmesi yabancı öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

- Açık, F., *Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 2008.
- Aksan, D. (2011). *Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çelik, H. (1999). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkiye’de Kültüre Ve Dine Ait Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 41-52.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi Ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Saban A., Ersoy A. (2017) Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yay.
- Türkler, Y., Başkanlığı, A. T., Ercan, M. S., & Güçlü, N. *Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi Ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK, (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi*. Ankara.

AHMET HAMDİ TANPINAR’IN FOLKLOR TELAKKİSİ VE HALKBİLİMCİLİĞİ ÜZERİNE TESPİTLER



Özkul ÇOBANOĞLU

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halkbilimi Bölümü



ozkul@hacettepe.edu.tr

Özet

Çalışmamızda Ahmet Hamdi Tanpınar’ın folklor kavramsallaştırması ve bu kavramsallaştırmanın folkloru geçmişin adeta fosilleri olarak tanımlayıp algılayan metin merkezli halkbilimi kuramlarına karşılık hayatı yapan ve yaşatan, yaratan temel bir güç olarak tanımlayıp algıladığı görülür. Dahası ve bu tanımın en önemli yönü Tanpınar’ın nerdeyse bütün eserlerinde bu tür bir folklor telakkisine bağlı olarak Türk halkbilimi kadrosunda yer alan hemen her madde için yaşadığı ve gözlemediği pek çok örnek vererek işlemesi ele alınıp örneklenmektedir. Tanpınar’ın yaşadığı dönemde evrensel halkbilim kuramlarının ötesindeki bu halkbilimciliğinin altı çizilerek tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Hamdi Tanpınar, Tanpınar’ın Folklor Telakkisi, Tanpınar’ın Halkbilimciliği, Türküler

Giriş

Çalışmamızın konusu, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “folklor” telakkisini belirlemek ve bu telakkinin eserlerinde ne denli uygulandığına dair tespitlerde bulunmaktır. Bugüne kadar çeşitli nedenlerin bir sonucu olarak üzerinde yeterince durulmayan bir araştırma konusu olan Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “folklor” kavramsallaştırmasını belirlemek ve araştırmalarına istinaden de nasıl bir halkbilimci olduğuna dair tespitlerde bulunarak mevzunun tartışılarak daha aydın hale gelmesini sağlamak öncelikli amaçtır. Cumhuriyet döneminin Türk edebiyatı tarihinde gerek akademik yaratıcılık ve gerekse yaratıcı yazarlık vadilerinde hiç tartışmasız en büyük adlarından birisi olan Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “folklor” veya “halkbilimi kavramsallaştırmasının ne olduğu üzerinde kanaatimizce yeterince durulmamıştır.

Bunun en büyük nedenlerinden birisi onun 1939’da Tanzimat’ın 100. yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde kurulan “Yeni Türk Edebiyatı Kürsüsü”nün kurucu anabilim dalı başkanı olarak “profesör” unvanıyla atanmasıdır. Tanpınar’ın bu vazifesi ve buradaki mesaisi, Ömer Faruk Akün Tarafından “... Ahmet Hamdi Tanpınar’ın beklenmedik bir zamanda ölümü ile Türk edebiyat ve kültürü çok cepheli bir ziyana uğramış bulunuyor.” (Akün 1963:1) şeklinde ifade edilmiştir. Ahmet Hamdi Tanpınar araştırmaları bugüne kadar onun bir denemeci, eleştirmen, romancı, öykücü ve edebiyat tarihçisi cepheleri üzerinde durdular ve incelemeye de devam ediyorlar. Ancak, “Tanpınar araştırmaları” diyebileceğimiz bilgi şubesinde yapılmış yüzlerce araştırma içinde Tanpınar’ın bu çok cepheli mesaisi içinde belki de en az ele alınan yönünün onun “folklor” kavramından ne anladığı ve bu telakkisinin eserlerine nasıl yansıdığıdır? Onun yetişmesine ve en kalın çizgileriyle de olsa hayatına bu bağ-

lamda bakmak yararlı olacaktır. Bilindiği gibi, 1919 yılında kaydolduğu, İstanbul Darülfünun'un-da Edebiyat Medresesi Türk Dili ve Edebiyatı Şubesi'nden 1923 yılında hazırladığı “Hüsrev ü Şirin” adlı lisans bitirme teziyle mezun olmuştur. Onun özellikle Antalya da bulunduğu ve 1918 yılında liseyi bitirdiği Antalya'da, okuma açlığını yatıştırma iştiahiyla tanıştığı ve hayatına yön veren dergilerden haberdarız. Bu dergilerden özellikle üzerinde iz bırakanın *Yeni Mecmua* ve dolayısıyla Ziya Gökalp olduğunu¹ “Edebiyatçılarımız konuşuyor” adlı çalışmada açıkça söyler ve anlatır (Akt. Akün 1963). Ahmet Hamdi Tanpınar ile Ziya Gökalp etkileşimi de üzerinde hemen hemen hiç durulmamış ve tamamlanmayı bekleyen bir başka müstakil konudur. Bu bağlamda onun, özellikle Darülfünun Edebiyat'ta Rıza Tevfik Bölükbaşı², Mehmed Fuad Köprülü ve Yahya Kemâl'in öğrencisi olarak devrin ruhunu yapan Ziya Gökalp'in filozof Herder'den mülhem (Çobanoğlu 2015) aydının “halka doğru” giderek onunla bütünleşmesi düşüncesinin ve yürüyüşünün bir parçası olduğu gerçeği halkbilimine inanılmaz bir büyük bilinç ve kavrayışla yaklaşımına ve eserlerinde kullanımına yansımıştır, (Tanpınar 1992a, 1992b, 1992c) düşüncesindeyiz. Halka doğru düşüncüsü ve yürüyüşü, millet ruhunun en saf hâliyle yaşatıldığına inanılan “sözlü edebiyat” ya da yaygın adıyla “halk edebiyatı”ndan beslenmesi ve onu yaratıcı yazarlık yollarıyla işleyerek ondan yeni ve modern bir kültürel terkip meydana getirerek milleti onun etrafında birleştirme anlayışının Elbette Ziya Gökalp çizgisi zamanla kültüre yönelik temel tavrını muhafaza ederek kendi içinde çeşitlenmelere uğrayacaktır. Nitekim, Tanpınar'ın da içinde yer aldığı mütareke yılları İstanbul'unda Yahya Kemal etrafında toplanan Darülfünun gençliğinin ve bir grup aydının çıkardıkları dergiye “Anadolu” adını vermeleri ve derginin yazı işleri müdürü Mehmet Halit Bayrı³'nin döneminde Türkiye'nin en önde gelen Türk halkbilimcilerden birisi olması da bu bağlamda üzerinde durulup değerlendirilmesi gerekmektedir Bu sosyal ve kültürel muhitin bir ferdi olarak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın, Anadolu'nun ve Anadolu insanının en güzel şekilde türkülerle ve Türk halk kültürüyle anlaşılabilceğini ve yorumlanabileceğini düşünmesi son derece anlamlı ve onun ömrü boyunca sürdürdüğü kararlılığının arka planıdır. Bu süreci ve onun halkbilimiyle olan sürecinin sürdürdüğü çevreler arasında 1925 yılında öğretmen olarak tayin olduğu Konya, sonra tayin olduğu ve görev yaptığı Ankara Lisesi, Gazi Talim Terbiye Enstitüsü (Gazi Üniversitesi), Musiki Muallim Mektebi (Hacettepe Konservatuvarı), gibi kurumlarda 1927-1932 yılları arasında Ankara'da içlerinde hem dış dünyayı bilen hem de Türk Halkbilimi tarihinin erken döneminin en büyük teorisyen ve araştırmacıları olan *Türk Halkbilgisi Derneği*'nin kurucusu⁴ Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Ahmet Kutsi Tecer⁵, az da olsa Mahmut Ragıp Gazimihal'le birlikte çalışır ve aynı muhiti paylaşır. Bu tür sıradışı halkbilimcilerle olan ilişkilerinin ve etkileşimlerinde Tanpınar'ın yaratıcılığı üzerindeki tesirleri yeterince ele alınmamıştır. Dahası ve belki de en önemlisi, onu halk hayatına ve dolayısıyla halkbilimine veya folklorla yönelten hem de Ziya Gökalp'ten ve sözünü ettiğimiz hoca ve muhitlerden önce yönelten temel etken hayatıdır. Tanpınar'ın çok küçük yaşlardan itibaren birbirinden çok farklı muhit ve şehirlerle

¹ Ziya Gökalp'in *Yeni Mecmua*'daki yazıları için bkz. (Ziya Gökalp 2018).

² Rıza Tevfik hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Aytaç 2010; Uçman 1982).

³ Aynı zamanda Darülfünun'dan arkadaşıdır.

⁴ Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu ve Halkbilimciliği konusunda daha fazla bilgi için bkz. (Düzgün 1997).

⁵ Darülfünun'dan arkadaşı Ahmet Kutsi Tecer ile olan münasebeti mektuplaşmaları ömür boyu devam edecektir. Bu konuda daha fazla bilgi için bkz. (Kerman 1974:40).

karşılaşması ve buralarda yaşaması dahası o devrin şartlarında bu bazen birbirinden yüzlerce hatta binlerce kilometre uzaklıklar aşarak yolcular yapması onun ifadesiyle “... gittiğimiz uzak imparatorluk memleketlerindeki değişik iklim ve yaşama şekilleri... daha çocuk yaşlarda iken hayatıma dikkat etmeme... sebep olmuştur, sanırım” demektedir ve “Benim hayatım beni edebiyata götürdü.” diyerek hayatıyla edebiyat ve edebiyatı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Akt. Akün 1963:1). Onun Musul’da daha 15 yaşındayken okuduğu Ahmet Haşim’in eski İstanbul mahallesinin akşamlarını anlatan bir yazısı dolayısıyla söylediği “İstanbul’dan o kadar uzakta bu yazı, o yaşta bana hayatımın üzerine dönmeği öğretti.” cümlesi (Akt. Akün 1963:2) bize Tanpınar’ı Tanpınar yapan ana kaynaklardan birisi belki de birincisi olan gündelik hayat ve onun içinde oluşan, gelişen şekillenen bir yönüyle kalıplaşmış, gelenekselleşmiş ilişkiler ağı anlamı ve anlayışıyla “folkloru” şimdinin çok daha genişleyen telakkisiyle “geleneksel kültürü ve sözlü edebiyatı” çok açıkça görebiliriz.

Tanpınar, şaheserlerinden olan *Beş Şehir*’de Ankara ve Erzurum’dan sonra Konya’yı anlatırken önce enine boyuna Mevlâna’yı ve Selçuklu’yu anlatır. Sona doğru birdenbire “Konya’da Mevlâna kadar yükseklerde uçmasa bile varlığını bize onun kadar kabul ettiren ikinci, -Selçuk epopesi de düşünülürse- üçüncü bir varlık daha vardır: Folklor. “Ben Orta Anadolu türkülerini, o gurbet ve iç darlığı dolu acı dert kervanlarını bu şehirde tanıdım” (Tanpınar 2000: 113) diyerek hem devrinin hem de kendisinin “folklor” telakkisinin ipuçlarını verir. Bu bir yönüyle Tanpınar’ın devrinin evrensel folklor kabullerini⁶ aşan onu Mevlâna kadar hatta bütün olumlu özellikleriyle Anadolu Selçuklu sultanlarının ve etraflarındaki kahramanların yaptıkları tarihe denk (Selçuklu epopesi), bir varlık olarak “folklor” kabulüdür. İlk baskısı 1946 yılında yapılan *Beş Şehir*’de folklorun gündelik hayatı ve onun içinde insanımızın bireysel varoluşunun kaynağı olarak işaret edilmesi, dönem itibarıyla “metin merkezli halkbilimi” çalışmalarıyla yol almaya çalışan Kuzey Amerikalı ve Batı Avrupalı halkbilimcilerden kuramsal ve kavramsal olarak fersah fersah ilerde olduğu rahatlıkla söylenebilir. Maalesef Ahmet Hamdi Tanpınar’ın biraz da vazife aldığı kürsünün şekillendirmesi ve yaratıcı yazarlık uğraşlarından dolayı Ziya Gökalp’ten sonra “folklor”u çağının çok çok öncesinde ve ötesindeki bu müthiş seziş ve yorumlayış yeterince tebellür etmeden sönecek ve kaybolup gidecektir. Onun folklor anlayışını devrinin halkbilimcilerinden farklı kılan yönlerin başında “folkloru geçmişin ürünü” adeta fosilleşmiş bir emtia olarak görmek yerine, folkloru bizatihi hayatın içinde yaşayan, hayatı yapan ve yaşatan en temel dinamiklerden birisi belki de birincisi olarak görmesidir. Tanpınar’ın folklor konusundaki en önemli kaynak kişisi kendisidir. Bilindiği gibi Tanzimat ile birlikte ortaya çıkan yeni aydın tipinin uzunca bir zaman en önemli temsilcisi “gazeteci”dir. Tanpınar sadece bazı fotoğraflarında gördüğümüz fotoğraf makinesiyle değil başta *Beş Şehir* olmak üzere pek çok çalışmasının en önemli motivasyon kaynağıyla da gazeteler ve gazeteci yöntemleriyle doğrudan halk hayatının ve yaşadığımız coğrafyanın bizatihi içinde ve yerinde çalışması olduğu söylenebilir. Adeta belgeselini yapmaya çalıştığı bu ülkenin bir habitat olarak geçmişi ve bu ülkenin ürettiği insanımız dün ve bugünyle Tanpınar’ın araştırma objesidir. Üstelik o bütün bunları ülkemiz ve insanımızın yarını için düşünmekte ve yapmaktadır. Tam da en tekâmül etmiş haliyle bir halkbilimcinin anlaması, yorumlaması ve yapması gereken halkbilimi alan araştırması bundan

⁶ Halkbilimi çalışmalarının söz konusu dönemdeki temel paradigmaları hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Çobanoğlu 2021; Cocchiara 2017).

başka ne olabilirdi? O, bu özellikleri ve yönleriyle kelimenin tam anlamıyla bir halk hayatı ve halkbilimi uzmanıdır.

Kendi hayatından yola çıkarak yaşadıklarının yanısıra yaşayamadıklarına empati yaparak var olanı yaşayanı gözlemleyerek ve bunu yazılı kaynaklarla düne ve daha eskilere ait kayıtlara dair okumalarıyla birleştirerek yaptığı çözümlemelerin çok büyük bir çoğunluğunun hiç tereddüt etmeden “halkbilimsel çözümleme”ler olduğunu söyleyebiliriz. Öncelikle Tanpınar gündelik “hayatı yapan sokak”ların ve geniş insan yığınlarının “romanı”nı yazmada folklorun ne kadar önemli ve birincil olduğunu “türkü”lerle ifade eder. O, insanımızın en iyi, güzel ve doğrudan “türkülerle” anlaşılabilceğini düşünür. Bu düşüncesini de “Anadolu’nun romanını yazmak isteyenler ona mutlaka bu türkülerden gitmelidirler.” sözüyle anlatır. Roman, o dönem için pek çok Fransız düşünür ve sosyoloğunun adeta bir toplumsal yapının röntgeninin çekilmesi gizli ve açık işlevleriyle topyekûn bir sosyo-kültürel strüktürün ortaya konulmasıyla eş anlamlıdır. Özellikle bu entelektüel bağlamda düşünüldüğünde Tanpınar’ın “Anadolu’nun romanı” dediği şemsiye kavramsallaştırmanın ve dolayısıyla türkülerin neleri içerdiğine dair daha net bir fikir edinilebilir. Tanpınar’a göre türkülerimiz, bu toprağın özellikle de “kendilerini yaratan insanların malıdır. Bize toprağı, iklimi, hayatı, insanı, onun talihini ve acılarını verirler. Bir kere zihnimize takıldıktan sonra onların mucizeli bir nebat büyüyüşü ile bir an gelip dört bir yanımızı almamaları kabil değildir. Tabiatla doğrudan doğruya temas gibi insanı saran bir hummaları vardır.” (Tanpınar 1987:197’den aktaran Aksoy 2005:). Açıkça görülüyor ki türkülerimizin sosyo-kültürel hayatımızın hemen her saha ve safhasına dair yaşanmışlıklarımızı bütün yönleriyle saran varlıklarımız kadar yokluk ve yoksulluklarımızı da kapsayan yönlerini görebildiği için Tanpınar türkülerimizi hayatımızın ve bu ülkedeki tarihsel kültürel maceramızın temel kaynağı kabul etmektedir. İnsanımızı yaratılış ve yaşayış kodları içinde tanımak, anlamak ve anlatmak ona göre doğrudan ve sadece türkülerle gerçekleşebilir.

Nitekim bu fikirlerini örneklemek için Tanpınar hemen kendi hayatına ve gözlemlerine dayanan “kaynak kişiliği”ne başvurur. Konya’da öğretmen iken “Eski Konya Lisesi”nin üst katında küçük bir odada yatardım. Binanın yanı başındaki hapishaneden, bazan da öbür yanındaki kötü evlerden, günün her saatinde bahçedeki çocuk seslerine ve kendi çalışmalarına mahpusların söyledikleri türkülerin hüznü karışırdı.” (2000:113) diyerek hem Konya’da, Konya’yı Konya yapan, imal eden büyük güç ve dinamik olarak sözünü ettiği “folklor”un gündelik hayatı oluşturup kuşatması ve yerli yabancı hemen herkesi sararak kültürel bir birliktelik halinde yaşatmasını anlatmaktadır. Dahası anlattığı öğretmenlik döneminde sözünü ettiği “türkülerimiz” olgusuyla Konya’da ilk karşılaşması olmadığını da hemen “Bu İç Anadolu türküleriyle ben ilk defa, yine Konya’da seferberlik içinde karşılaşmışım” (2000:113) diyerek ekler. Bu defa “Seferberlik” gibi geçen yüzyılımızın millet ve devlet hayatımızdaki belki de en önemli olayını, onun gözünden, 1916 yılı Konya’sının yaz sonunda Hükümet meydanının arkasında “o küçük, kerpiç duvarları beyaz kireçle badanalanmış, genişçe eyvanı bütün sonbahar güneşini alan evlerden birinde oturuyorduk” diyerek gözlemlerinin kaynağını, şahitliğinin olaya zaman ve mekân bakımından gerçekliğini veren bu ön bilgilerden sonra bir akşam vakti gittiği tren istasyonundaki “... kim bilir hangi cepheden öbürüne nakleden katarlardan birine rastladım. Yük vagonlarınsa isli lambaların altında bir yığın soluk ve yorgun benizli çocuklar birbirlerine yaslanmışlar, bu ezik eritilmiş kurşun gibi yakıcı ve yaktığı yerde öyle külçelenen türkülerden birini söylüyorlardı. Hiçbir şikâyet bu kadar korkunç olamazdı.” (2000:113) diyerek adını mısralarını özellikle

vermediği ancak nerede nasıl bir halde kimlerin hayatında, hayatımızda türkülerimizin nasıl bir yer tuttuğunun panoraması çizer. Üstelik o gece istasyonda rastladığı askerlerin söylediği o türkü Tanpınar'ın hayatındaki dönüm noktalarından birisini oluşturmuştur. O akşama kadar Kerkük'ten Konya'ya kadar rast gelip yaşadığı onca olumsuz olay ve faciayı yeni baştan anlamlandırır. Bunu "... gördüklerimin hiçbirisi ölüme ve her türlü acıya ve bakımsızlığa bile bile giden ve yaşanmamış, hiç yaşanmayacak bir yığın arzu ve sevgiyi kanlı bir köpük gibi bu istasyon gecesine fırlatan bu biçarelere rastlayana kadar etrafımda olan biten şeyleri anlamamıştım" (2000:114) diye ifade etmektedir.

Türkülerin, "Anadolu'nun romanı"nın kaynağı olmasıyla Tanpınar'ın kastettiği tam da budur. Başımıza gelen ve gelmesini istediğimiz hemen her şeyi dışı vurmamızda "türkülerimiz" mizin bir ifade şekli, yolu veya kanalı olması dahası bu şekilde yaşadıklarımızı ve yaşamadıklarımızı sözlü kültür ortamında sarıp sarmalayıp saklamak ve onları kişisel ve toplumsal hafızamızda zamanla yarışıp boğuşan bir arşiv kimliğiyle var etmektir. Tanpınar'da türküler sadece Seferberlik ve benzeri olayları nakletmezler. Türküler çeşitli kurumları ve o kurumlardaki insanımızın yaşadığı durumları da ele verir ve ifade ederler. Tanpınar tam bir halkbilimci kimliği ve titizliği içinde bunları birer birer yaşar ve kaydeder. Kültürümüzü ele alıp tahlil ederken o gerektiğinde yaşayıp gözlediği ve hafızasında sakladığı bu metinleri de verdiği görülür. Nitekim, "Konya hapishanesinin kadınlar kısmında yüzünü görmediğim, fakat sesini çok iyi tanıdığım bir kadın vardı. Akşam saatlerinde onun türkü söylemesini adeta beklerdim. Ve bilhassa isterdim ki "Gesi bağlarında bir top gülüm var" türküsünü söylesin. Bu acayip türkü hiç fark edilmeden yutulan bir avuç zehire benzer" (Tanpınar 2000:114) diyen Tanpınar, eski Konya Lisesi etrafındaki kadınlar hapishanesindeki hayatı ve kadın mahkumların hayatında türkülerin yerini birkaç cümleyle adeta bir vitray kalıcılığı içinde ortaya koyar. Dahası bazı türkülerin "oyun havası" olarak da kullanılışı bağlamında bastırılmış cinsel isteklerin ve bunlara bağlı bireysel gelişmelerin mündemiç olduğu formalar olarak çıkar karşımıza türkülerimiz. Tanpınar bu durumu, o Konya hapishanesinde yatan yüzünü görmese de sesini tanıdığı kadın mahkumun "Bazan da "Odasına varılmıyor köpekten" mısralarıyla başlayan çok hâyâsız oyun havasını söylerdi. Bu sonuncusunun havası ve ritmi kadar ten hazlarını zalimce tefsir eden başka eserimizi tanımadım" diyerek anlatır. Türküleri sadece "sözleriyle" değil ritmi, ezgisi ve bilinçaltımızda uyandırdığı ve uyandırdığı dürtü ve duygularla ele alan bu kavrayış Tanpınar'ın profesyonel ve akademik bir halkbilimci bütüncülüğünde konusuna ya da hayatına ve hayatımıza bakmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim Beş Şehir'in Erzurum kısmında Tanpınar'ın öğretmen olarak bulunduğu dönemde Halkevlerinin yerel folklor derlemeleri⁷ ve özellikle hat koleksiyonu örneğinden yola çıkarak söyledikleri onun "Anadolucu"luğu kadar hatta ondan daha fazla halkbilimciliğiyle anlaşılabilir niteliktedir. Günümüzde batıdan yapılan tercümelemlerle ilgi odağı haline gelen "sözlü tarih" ve "yerel tarih", hatta "kurum kültürü" gibi kavramsallaştırmaların daha o dönemlerde Tanpınar'ın düşünce dünyasında tomurcuklandığı ve yer tuttuğu söylemek mümkün görünmektedir. Nitekim Erzurum'u anlatırken sözlü ve yerel tarihin sistematik olarak ele alması gerekenlerin ancak bir kısmının "türkü"lerimizde yer alabildiğine işaret eder. Tanpınar, Erzurum bahsinde "mahalli musikisi"ni ele aldığı kısımda "türkü"lerimizin ortaya çıkışları, ge-

⁷ Tanpınar'ın Halkevleriyle olan ilişkileri gerek Ülkü Dergisi, gerekse İzmir, Sivas, Eskişehir ve Eminönü Halkevi ve benzeri kurumlarla olan etkinlikleri bağımsız bir çalışmanın konusu olacak kadar geniş ve halkbilimciliği bağlamında son derece önemlidir.

lişip şekillenmeleri, çeşitlenmeleri ve yayılmaları konusundaki görüşlerini ortaya koyar. Ona göre, Erzurum'un mahalli musikisinde yer alan "Bu türkülerle şarkıların hepsinin Erzurum'un kendi malı olduğu iddia edilemez. Bazıları Erzurum'da doğmuşlardır. Bir kısmında Azerbaycan ile Kafkasya ile sıkı münasebetin doğurduğu tuhaf bir çeşni, bütün melez şeylerdeki o marazi hissilik vardır. Bir takım hoyratlar, mayalar bütün Bingöl havalisinin malıdır. ... Bazısı İstanbul'da çıkmış kervan yoluyla Zigana'yı Kop'u; yahut Samsun, Sivas, Erzincan yoluyla Sansa'yı geçerek Erzurum'a gelmiştir. Kiminin bestesi yerli, sözü başka yerlerdendir. Kiminde dışarıdan gelen beste, makamın biraz daha üstünde basmak yahut kararını değiştirmek suretiyle yerleşmiş, bu dağların, yaylanın malı olmuştur. Fata hepsi bize büyüğü bir ayna gibi Erzurum'u gurbeti verirler" (2000:69). Onun mahalli musiki kavramından yola çıkarak Erzurum örneğinde "türkü"ler üzerine söyledikleri bir bakıma "kültür değişmesi" kavramı bağlamında neden-sonuç ilişkisi içinde ilk tahlillerdendir. Dünya halkbilimcilerinin "ur tip" veya "urform" derdinde olduğu bir dönemde (Çobanoğlu 2021) Tanpınar nerdeyse günümüz halkbilimcilerinin en "modern" ve "gelişmiş" anlayış olarak görüp söylediklerini 80 yıl önce söylemiştir, demek pek de yanlış olmayacaktır. Nitekim onun yine Erzurum'u anlatırken ele aldığı ünlü "Yemen türküsü" hakkındaki tespitleri ve tahlillerine de bu bağlamda biraz daha yakından bakmak bir fikir edinmemize imkân verecek niteliktedir.

Tanpınar, çalışmasında "Yemen Türküsü'nü okuyalım" diyerek metni verir ve bu metni tahlil eder. Bu metinde önce 6 mısra vermekte ve ilk üç mısranın "Ey Gaziler" adıyla bilinen havada da olduğu bu ilk kısmı takip eden 3 adet üçer mısradan oluşan "döşeme" kısımlarının "mahalli" eklemeler olduğunu ileri sürer. "Yemen Türküsü ile ona benzer türkülerin Anadolu'nun iç romanı yaparlar" (Tanpınar 2000:70) diyerek sözü türkülerin kaynağına ve insanımızın hayatındaki gizli ve açık işlevlerine getirir. Yemen Türküsü ona göre "Bulgar komitacıları, ceplerinde Abdülaziz Han'a hitap eden istidalarla Balkan dağlarında Türk vatanının birliğine pusu kurarlarken Anadolu kadınları redif, ihtiyat, müstahfaz adlarıyla evlerinden alınan, bir daha memleketlerine dönemeyen erkeklerine ağlıyorlardı." ifadeleriyle söz konusu türkünün ibda ve icra bağlamları hakkında tarihsel bağlamını da göz önünde bulundurarak tespitler de bulunur. Devamındaysa, bir yönüyle türkülerin kültürel işlevini ele veren "...bizim acılarımız nedense hapsedilmeye mahkumdur. Onlar dinlenilmesi sadece tesadüfe bağlı birkaç türkü de yaşıyor... Bugünkü nesil ortadan çekilince belki onlar da kaybolacak" (2000: 70) diyerek sözlü kültür ortamında hemen her türkünün icralar yoluyla hayata bağlanmasını ve yaşamasını sağlayan gelenek çevresine dair ilk tespitlerde bulunmaktadır. Türkülerin kaynağı ve bunun çeşitlenmesi konusuna yönelik olarak da Yemen, Anadolu'nun çektiği acıların bir parçası, hatta en küçüğüdür. Daha acıklısı var. Verimsiz toprağın getirdiklerine beş on kuruş eklemek için memleketlerinden ayrılp İstanbul kaybolan zavallılara arkada kalanların hasreti... "Di gel, di gel, dadaş gel!" diye atılan çığlıklar bu toprağın üstünde yaşayanların asıl romanlarını, şartların, zaruretlerin gerçek yüzlerini verirler. Bunların birinden aldığım "Çerden çöpten yuva kurdum/ Uçuramadım bala ben..." beytinin bütün bir hayat destanı olabilmesi için bir an gerçek bir romancının muhayyilesine çarpması yeter" (2000:70) demektedir. Türkülerimizin Yemen gibi tarihi olaylardan iç göçe varan çok çeşitli kaynaklarına işaret etmektedir. Erzurum "mahalli musiki"sine dair verdiği örnekler bunların icracıları, "Billür Piyale", "Sarı Gelin", "Yıldız Türküsü" gibi eserlere dair son derece detaylı bilgilere yaslanan değerlendirmeleri onun yerel müzik folkloruna dair katımlı gözlemler yoluyla yaptığı alan ve halk hayatı araştırmalarının ürünüdür. Tanpınar'ın genel olarak folklorla özel olarak da türkülerle dair yaptığı

ğı bugün de çok büyük bir çoğunluğu halkbilimsel değerlendirmelerde geçerliliğini yitirmeyen derleme ve değerlendirmeler (Tanpınar 1992a, 1992b, 1992c) onun bir akademisyen olarak kuramsal ve kavramsal hazırlığını ve yöntemsel olarak bunları araştırmalarında uygulamasını da ortaya koyması bakımından önemlidir. Dahası akademisyenliğinin yansırı romancı, hikâyeci ve şairliğiyle ortaya çıkan yaratıcı yazarlığının folklor geneli ve türküler özelinde ileri sürdüğü görüşleri yaratıcı yazarlık çalışmalarına uyguladığı da ortaya çıkmaktadır. Nitekim yeri gelince Tanpınar, “Abdullah Efendi’nin rüyalarındaki “Erzurumlu Tahsin” hikâyesi biraz da bu Erzurum zelzelesinin hikâyesidir.” (2000: 63) diyerek halk hayatı ve kültüründen özellikle de türkülerinden yaratıcı yazarlığında da nasıl yararlandığının ipuçlarını verir⁸.

O, insanımızın en başta “türkü”ler olmak üzereve diğer folklor formlarıyla kendisi ve çevresiyle kurduğu bu iletişimi, sokaklarla kitapların arasını bilen bulan halk hayatını en yoğun ve doğal halleriyle yakından tanımış ve yaşamıştır. Sözlü kültürel süreç, ürün türküler gibi halkbilimine ait türlerin içinde doğdukları ve icra edildikleri çevreye ve orada meydana gelen olaylara yönelik olarak taşıdıkları izleri ışık tuttıkları kişisel ve toplumsal izbeleri yakından görmüştür. O Tanzimat’la beraber başlayan “iki”liğin Yahya Kemâl’in şahsında ve hayatında yenileşip bütünleşmesi gibi millet hayatında ve toplumsal bazda da folklor sayesinde dünden kopmadan kendini yenileyebilmenin adeta küllerinden yeniden doğmanın farkına varmış ve Şerif Aktaş’ın (1998) ifadesiyle “millî romantik duyuş” ve duruşun sahibi bir Türk aydınıdır. Geniş insan yığınlarının türkülerle acılarını, sevinçlerini, kıvançlarını, tutkularını ve bastırılmış ya da aleni ifade edilen duygularını türkülerle nasıl başkalarına yansıtıp yaygınlaştırdığının farkındadır. Dahası ve en önemlisi günümüzde bile Türk halkbilimcilerin kavramsal düzeyde dahi bir araya getiremedikleri halk hayatının (folklife) ve folklorla (folklore) olan iç içeliğini türkülerden yola çıkarak üç çeyrek yüzyıl öncesinde yaşayarak keşfetmiş ve bu keşiflerini yaratıcı yazarlık ürünlerine nakşetmiştir. Kanaatimizce biraz da Tanpınar’ı, Tanpınar yapan emsallerinden farklı kılan bu hazır bulunuşluğu ve bunu ömrü boyunca şuurlu olarak işleyişidir.

Sonuç

Sonuç olarak Tanpınar’ın temel kaynakları başlığıyla onu değerlendiren yazılı edebiyat ve kültür tarihçileri maalesef 19. yüzyıl epistemolojisi, Divan edebiyatı’nı, Osmanlı Medeniyeti⁹ ve hatta Batı Medeniyetini saymalarına rağmen kanaatimizce birçok yönüyle onun asıl temel kaynağı olan Türk halk kültürü ve sözlü edebiyatını ya da bütün bunları mündemî bir ifadeyle halk hayatını büyük ölçüde bilmemeleri nedeniyle olsa gerek ihmal etmişlerdir. Dahası, Tanpınar’ı, Akün’ün ifadesiyle “Beş Şehir’in müellifi olarak bir millî tarih ve kültür esteti” yapan şey nedir? Divan edebiyatını tetkik eden Tarlan hoca veya yeni edebiyatı inceleyen tilmizi Kaplan hoca ve takipçilerinden bu tür bir “millî tarih ve kültür esteti”ni ayırt eden en önemli yönlerden birisi hatta birincisi kanaatimizce yukarıda işaret ettiğimiz veçhile Tanpınar’ın sahip olduğu “folklor” kavramsallaştırması ve ona bağlı olarak ömrü boyunca gündelik yaşantısının ve halk hayatının en yakından gözlemcisi ve inceleyicisi hüviyetiyle eserlerine kattığı halkbilimciligidir. Türk sözlü kültür ve edebiyatının Ahmet Hamdi Tanpınar’da birçok bakımdan edebî yaratıcılığının temelini

⁸ Ahmet Hamdi Tanpınar’ın eserlerinde yer alan halkbilimi unsurlarının Türk Halkbilimi kadrosuna göre tam bir dökümü için bkz. (Aksoy 2005).

⁹ Osmanlı Medeniyeti’nin Türk halk kültürü temelleri hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Çobanoğlu 1999).

teşkil ettiğini ve onun en başta türkülerimiz olmak üzere pek çok halkbilimsel, ürün, süreç ve davranışı bir halkbilimci titizliği içinde yaşadıklarından yola çıkarak âdetâ katılımlı gözlemler yoluyla derleyip akademik ve yaratıcı yazarlık çalışmalarında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Dahası ve belki de en önemlisi, onun halkbilimciliği ve folklor telakkisi çağının evrensel halkbilimi kabullerinin ötesinde olduğu açıkça görülmektedir. Birçok bakımdan onun 80 yıl önce yazıp söyledikleri günümüz evrensel halkbiliminin temel paradigmalarıyla örtüşmesi, onun bu yönünün yeniden ele alınıp değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu küçük çalışmayla başlattığımız böyle bir değerlendirmenin zaman içinde daha da gelişip olgunlaşacağını ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Türk Halkbilimci kimliğinin ve katkılarının daha iyi anlaşılıp aydınlanacağını düşünüyoruz.

Kaynakça

- Abrahams, D.R. (1968). "A Rhetoric of Everyday Life: Traditional Conversational Genres." *Southern-Folklore Quarterly*, S.32, s.44-59.
- Aktaş, Ş. (1998). "Millî Romantik Duyuş Tarzı ve Türk Edebiyatı VI: Ahmet Hamdi Tanpınar", *Türkiye Günlüğü*, S.50, s.243-250.
- Aksoy, E.(2005). "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Eserlerinde Halkbilimi Unsurları", Kayseri: E.Ü. SBE (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akün, F.(1963). "Ahmet Hamdi Tanpınar", *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C.XII, S.10, s.1-32.
- Alangu, T.(1983). *Türkiye Folkloru El Kitabı*, İstanbul: Adam Yayınları.
- Aytaç, P.(2010). *Folklor ve Edebiyat*, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Cocchiara, G. (2017). *Avrupa'da Folklor Tarihi*, (Çev. Y. Özer), Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (1999). "Osmanlı Devleti'nde Türk Halk Kültürü'nün Değişim ve Dönüşüm Dinamikleri" *Osmanlı, (Yeni Türkiye Dergisi Osmanlı Özel Sayısı)*, C. 9, s.51-71.
- Çobanoğlu, Ö. (2015). "Büyük Türk Düşünücü Ziya Gökalp'in Türk Halkbilimi Alanına Hizmetleri", *Türk Sosyolojisinin 100. Yılında Ziya Gökalp Türk Yurdu Yazıları*, Ankara: Türk Yurdu Yayınları, s.389-400.
- Çobanoğlu, Ö. (2021). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Düzgün, D.(1997). *Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu'nun Folklor ve Halk Edebiyatı İle İlgili Çalışmaları*, Ankara: KB Yayınları.
- Güven, M.(2012). *Altın Adam: Gazimihal, Erzurum: Fenomen Yayıncılık*.
- Kaplan, M.(1982). "Prof.Dr. Mehmet Kaplan'ın Eser Hakkındaki Yazısı", *19uncu Asır Türk Edebiyat Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Kitabevi, s.XIII-XIV.
- Kerman, Z.(1974). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Mektupları*, Ankara: KB yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1946). *Beş Şehir*, Ankara: Ülkü Yayınları. (1. Baskı).
- Tanpınar, A. H. (2000). *Beş Şehir*. (Haz. F. Andı), İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.(16. Baskı).
- Tanpınar, A. H. (1982). *19 uncu Asır Türk Edebiyat Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Tanpınar, A. H. (1992a). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, (Haz. Z. Kerman), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1992b). "Millî Bir Edebiyata Doğru", *Edebiyat Üzerine Makaleler*, (Haz. Z. Kerman), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1992c). "Halk Destanlarından Millî Edebiyata", *Edebiyat Üzerine Makaleler*, (Haz. Z. Kerman), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Gökalp, Z. (2018). *Yeni Mecmua Yazıları*, (Haz. S. Conoğlu), İstanbul: Ötügen Yayınevi.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN OKUMA STRATEJİLERİ: YEDİ İKLİM B2 SEVİYESİ DERS KİTABI ÖRNEĞİ



Hüseyin GÖÇMENLER

Dr. Öğretim Görevlisi Hacettepe Üniversitesi TÖMER



huseyingocmenler10@gmail.com

Özet

Okuma becerisi ile ilgili metinler ve ilişkili etkinlikler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu durumun temel sebebi dil öğreniminde okuma becerisinin öneminden kaynaklanmaktadır. Ancak bu alanda hazırlanan ders kitapları dikkatli bir şekilde incelendiğinde okuma becerisine yönelik sistematik ve tutarlı bir yaklaşımın olmadığı görülmektedir. Özellikle okuma stratejilerine genellikle ders kitaplarında yer verilmediği görülmüştür. Araştırmada, Yedi İklim B2 Seviyesi Ders kitabında yer alan okuma becerisi ile ilişkili metinlerin ve etkinliklerin okuma stratejileri açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Yedi İklim B2 seviyesi ders kitaplarında okuma stratejilerinin yeterli düzeyde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle okuma öncesi stratejilere neredeyse hiç yer verilmemiştir. Okuma sırası stratejilerde bağlantı kurma stratejisi yoğun bir şekilde kullanılırken diğer stratejilere açısından dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmektedir. Okuma sonrası stratejilerinin ise yeterli düzeyde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan/hazırlanacak ders kitaplarında okuma stratejilerinin düzenlenmesinde yeterli, dengeli, sistematik bir yaklaşımın esas alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma stratejileri, okuma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitabı

Giriş

Yabancı dil öğretiminde en sık kullanılan becerilerden birisi okumadır. Öğrenciler, okuma eylemi ile birçok beceriyi aktif olarak kullanmakta ve dil öğrenim süreclerini desteklemektedirler. Özellikle bilginin anlamlandırılması aşamasında temel beceri olarak okumanın kullanıldığı görülmektedir.

Okuma becerisi ile ilişkili metinler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında en temel malzemelerdendir. Ancak ders kitabı hazırlanırken dikkatlerden kaçan boyutlardan birisi okuma türleri çerçevesinde okuma etkinliklerinin oluşturulmamış olmasıdır. Özellikle üniversite eğitimi alacak öğrencilerin öğrenim süreçlerinde amaçlı okuma yapabilmeleri, okuma stratejilerini kullanmaları okuma süreci sonucunda elde edilecek bilginin planlı ve verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Böylece akademik düzeyde öğrenciler kendileri için gerekli ve anlamlı bilgiyi yapılandırabilme imkânına kavuşmaktadırlar.

Okuma kavramı Karatay (2007, s. 9) tarafından “Yazılı olan bir metni, bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmeninötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır” şeklinde tanımlanmaktadır. Özdemir (1993, s. 13) ise okuma kavramı hakkında sözcüklerin algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayalı zihinsel bir etkinlik olması üzerinde durmaktadır.

Okuma ve anlama arasında derin ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yabancı dil öğreniminde öğrencinin okuduğunu anlaması ve anladıklarını üretimsel olarak ifade etmesi dil öğrenim sürecinin en temel hedefidir. Bu süreçte en gerekli kavram olarak okuduğunu anlama öne çıkmaktadır. Okuduğunu anlama, sadece metinde var olan kelimelerin anlamını bilmek ve bu anlam dizgelerinin yan yana getirilmesi değildir. Kelimelerin anlamlarını bilmenin yanı sıra aralarındaki ilişkiyi fark etmek, kelimelerin taşıdığı art alandaki bilgilerin toplamı ve birbirleri ile kurdukları ilişki sonucunda ortaya çıkan çerçevenin tanımlanmasıdır. Okuduğunu anlama, öğrencinin karşılaştığı metnin iletilisini zihinsel faaliyetlerle değerlendirmesi ve bir sonuca ulaştırması olarak da ifade edilebilir.

Okuduğunu anlama araştırmalarında “bilişsellik (cognitive) ve bilişsel farkındalık (meta-cognitive)” ön plandadır. Bilişselfarkındalığa sahip okurların, metni daha iyi kavradıkları, metnin yapısı ya da içeriğiyle ilgili daha anlamlı çözümlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Karatay, 2009).

Bu noktada bilişsel farkındalık kavramının daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Buna göre bilişsel farkındalık;

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması,
- Bilinçli davranma,
- Kendini kontrol edebilme,
- Planlama,
- Nasıl öğrendiğini izleme,
- Kendini düzenleme,
- Kendini değerlendirme kavramlarını kapsamaktadır (Doğanay, 1997’den Akt. Çakıroğlu, 2007, s. 8):

Okuma sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve anlama süreci açısından en yüksek verimin alınması için okuma stratejilerinin işlevsel olarak kullanılması gerekmektedir. Okuma stratejilerinin kullanılması temelde metnin iletmek istediği mesajın rahatlıkla anlaşılmasına ve metinde öne çıkan soru(n)ların çözümü konusunda amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Lisans-lisansüstü eğitim alacak uluslararası öğrencilerin akademik dil kullanma konusunda belli bir yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu süreçte akademik temelli metinleri okumak, anlamak ve değerlendirmek öğrenciler açısından önemli ve gereklidir. Akademik yeterliliğe ulaşmada uluslararası öğrenciler, okuma stratejilerini aktif olarak kullanabilmelidirler. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki akademik Türkçede en sık kullanılan beceri okumadır. Öğrenciler akademik öğrenim dönemlerinde okuma becerisini sıklıkla kullanmayı gerektiren metinler ile karşı karşıyadır.

Carrell (1989) bu stratejileri sayarken özellikle; metin yapısını tanımak ve değerlendirmek, ön bilgileri aktif kılmak gibi stratejilerin yanı sıra metni gözden geçirmek ve belli bir bilgiyi elde etmek için metni taramak, bilinmeyen kelimelerle ilgili anlamsal bağlamlar oluşturmak, belirsiz durumlarda tahmin yapmak, çıkarımlar yapmak, ana fikri belirlemek, tekrar okumak gibi stratejileri saymaktadır.

Okuma öncesi sunulan stratejileri, planlama ve amacın belirlenmesi aşaması olarak düşünmek mümkündür. Bu süreçte birey okuma amacını sorgular, karşılaştığı metnin türüne, uzunluğuna ve yapısına göre bir planlama yapar. Okuma sırasında, okuma eylemini gerçekleştiren neler yapacağına, hangi stratejileri kullanacağına karar verir. Okuma sırasında karar verdiği stratejileri uygular, bunlardan sonuç almaya çalışır, sonuç alamadığı takdirde yeni stratejiler belirler ve uygular. Okuma sürecinin sağlıklı ilerleyip ilerlemediğini kontrol etmiş olur. Okuma sürecinin bitimiyle beraber anlama ilişkin bir değerlendirme yapılır. Okuduğu metinle ilişkili ne tür okumalar yapacağına karar verir. Daha önceden elde edilmiş bilgilerle, okuma sonucunda elde edilmiş bilgileri karşılaştırır ve yorumlar.

Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır. Durum çalışmasının açıklayıcı türü esas alınmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 81).

Çalışma bütüncül tek durum deseni üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsünün uluslararası öğrenciler için hazırlamış olduğu hâlihazırda birçok üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde kullanılan Yedi İklim Ders Kitabının B2 seviyesi dikkate alınmıştır. Bu seviyenin dikkate alınmasındaki amaç ise B2 seviyesi ile Akademik Türkçeye geçişin yapılmasıdır. Bu seviyede konu dağılımı ve kazanımlar açısından akademik yeterliliklerin ön plandadır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini B2 seviyesindeki ders kitabı oluşturmaktadır.

Araştırma için öncelikle hangi okuma stratejilerine göre ders kitabının inceleneceği tespit edilmiş ve Yedi İklim B2 Seviyesi Ders Kitabında yer alan okuma becerisi ile ilişkili etkinlikler okuma stratejilerine göre analiz edilmiştir.

1.2. Verilerin Toplanması

Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış Yedi İklim B2 seviyesi ders kitabı doküman olarak kabul edilmiş ve incelemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, “doküman incelemesinin beş temel aşaması olan; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193) unsurları dikkate alınarak incelenmiştir. Böylelikle kitaplardaki okuma becerisi etkinliklerinin okuma stratejilerine ne oranda yer verdiğine sorusunun üzerinde durulmuştur.

1.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik ana-

lizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Bulgular

Okuma süreci planlı ve aşamalı bir süreç olarak düşünüldüğünde, Qanwal ve Karim (2014) bu süreci 3 boyutta ele almaktadır:

Okuma Öncesi Stratejileri

- Okuma amacının belirlenmesi
- Gözdengeçirme

Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler

- Ön bilgileri harekete geçirme
- Tahminde bulunma
- Kelimeleri belirleme
- Görselleştirme
- Bağlantı kurma
- Sonuç çıkarma
- Kendini sorgulama
- Göz gezdirme
- Ayrıntılı okuma

Okuma Sonrası Stratejiler

- Özetleme
- Sentezleme
- Değerlendirme

Okuma becerisine ilişkin etkinliklerin yönergeleri okuma stratejilerinin kullanımı konusunda yönlendirici olmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerdeki yönergeler ve etkinliklerin tasarımı taranarak okuma stratejileri ile karşılaştırılmıştır. Qanwal ve Karim (2014) tarafından düzenlenen okuma stratejileri araştırmada esas alınmıştır.

Tablo 1. Yedi İklim B2 Seviyesi Ders Kitabının Okuma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi

	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite	Toplam
Okuma Öncesi Stratejiler	● Okuma amacının belirlenmesi							+	1
	● Gözdengeçirme								0
	● Ön bilgileri harekete geçirme	+							1
	● Tahminde bulunma				+				1
	● Kelimeleri belirleme	+	+		+	++		++	7
	● Görselleştirme	+++	+		+	++	+	+	9
Okuma Sırası Stratejiler	● Bağlantı kurma	+++++	++	+++++	++++	+++++	++++	+++++	43
	● Sonuç çıkarma		+	+++			+	+	6
	● Kendini sorgulama				++		+		3
	● Göz gezdirme								0
	● Ayrıntılı okuma			+					1
	● Özetleme		+						1
Okuma Sonrası Stratejiler	● Sentezleme	+		+	+		+		4
	● Değerlendirme	++	+	+	+				5
TOPLAM									
	14	7	11	8	11	12	9	9	81

Tablo 1'deki bulgulara göre ders kitabında okuma öncesi stratejilerin neredeyse hiç kullanılmadığı görülmektedir. Okuma eylemi öncesi metinle öğrencinin bağlantı kurması, ön bilgilerini harekete geçirmesi, öğrencinin metne hazırlanması anlama sürecine yardımcı olacak bir süreçtir. Ancak bu stratejilere kitap boyunca yer verilmediği görülmektedir.

Yedi İklim kitabında okuma sırası stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler arasında; bağlantı kurma stratejisi 43, görselleştirme 9, kelimeleri belirleme 7, sonuç çıkarma 6, kendini sorgulama 3, ön bilgileri harekete geçirme 1, tahminde bulunma 1, ayrıntılı okuma 1 kez kullanılmıştır.

Kitaptaki veriler, okuma sonrası stratejiler açısından analiz edildiğinde ise değerlendirme stratejisinin 5, sentezleme stratejisinin 4 ve özetleme stratejisinin 1 kez kullanıldığı görülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Yedi İklim B2 seviyesi ders kitabı okuma stratejileri açısından değerlendirildiğinde stratejilerin yeterli düzeyde kullanılmadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde gerekli olan stratejilerin yeterli düzeyde kullanılmaması, öğrencilerde okuma becerisinin gelişimi açısından olumsuz bir durumdur. Diğer taraftan okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler açısından da kitapta dengeli bir dağılım bulunmamaktadır. Kullanılan stratejilerin metnin içerisinde açıkça yer alan bilgilerle bağlantı kurma stratejisi ile ilişkilendiği ve bu çerçevede yoğunlaştığı görülmektedir.

Okuma öncesi stratejilere yer verilmemesi kitabın olumsuz yanlarının başında gelmektedir. Okuma sonrası stratejilerin yetersiz kaldığı ve artırılması gerektiği belirlenmiştir. Okuma sırasında kullanılan stratejilerin ise zenginleştirilmesi ve dengeli bir dağılımla yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan stratejilerin tutarlı ve sistematik bir şekilde düzenlenmesi beklenmektedir.

Okuma stratejileri, okuma becerisi açısından son derece önemli ve gereklidir. Özellikle okuduğunu anlama, metne bütüncül bakabilme, metne ilişkin önemli ve anahtar kavramları belirleme ve kavrama, metinle ilişkili değerlendirme yapabilme açısından önem kazanmaktadır. Üniversite eğitimi alacak uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konusunda yetkin bir düzeye erişebilmeleri açısından da okuma becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanacak kitaplarda ileri okuma kapsamında da değerlendirilebilecek okuma stratejilerine yer verilmesi ders kitaplarını hazırlayanlar açısından da bir zorunluluk olarak düşünülmelidir.

Kaynaklar

- Akbaba, R. S. (2020). Yaratıcı Yazma ÇalışmalarınınÖyküleyiciMetin Yazma Becerisine ve İleri Okuma FarkındalığınaEtkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carrel, P. L. (1989). MetacognitiveAwarenessand Second Language Reading. The Modern Language Journal. Vol. 72, 121-134.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. ÇukurovaÜniversitesiEğitimFakültesi Dergisi, Sayı 15, 34-42.
- Gül, S. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşleri Üzerine bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). İlköğretimTürkçeÖğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 2009, Sayı: 19.
- Özdemir, E. (1993). Okuma Sanatı. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Qanwal, S., & Karim, S. (2014). IdentifyingCorrelationBetween Reading StrategiesInstructionand L2 TextComprehension. Journal of Language TeachingandResearch, 5(5), 1019.
- Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırmayöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. &Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırmayöntemleri. Ankara: Seçkin.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIM KAYNAKLARI/ FÜTÜVVETNÂMELER



Halit ÇELİK

Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi



hacel2015@gmail.com

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel öğeler, temel dil becerilerinden ayrılmaz bir bütün olarak verilmelidir. Kültür öğelerinin neler olduğu çeşitli çerçeve metinlerinde dile getirilmektedir. Kültür bir milleti yansıtan kadim bir birikimin yansımasıdır. Bu bakımdan kültür aktarımında ele alınacak kaynaklar doğru tespit edilmelidir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım kaynaklarından fütüvvetnâmeler ele alınmıştır. Burgazi'nin Fütüvvetnamesi üzerinden ele alınan kültür öğelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasına dair önerilere değinilmiştir. Burgazi'nin 124 kuralda topladığı toplumsal uyum önerileri etrafında dil öğretiminde kullanılabilecek kültürel-sosyal yaşam öğeleri başlıklı malzemeler üretilebilir. Fütüvvetnâmelerde ele alınan sosyal hayatın intizamına dair ifadeler günümüzde de canlılığını korumaktadır. Bu öğütler, dil öğrenen ve hedef dilin kültür unsurlarını tanımaya çalışan bireyler için yol gösterici unsurlar niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi, Kültür, Fütüvvetnâmeler, Türkçe, Burgazi

Giriş

İletişimin temel ögesi olan dil, insanlar için ihtiyaçtan öte bir araçtır. Tarih boyunca çeşitli dillerin geliştiğini, değiştiğini, doğduğunu ve öldüğünü söylemek mümkündür. Bu değişim ve gelişim içerisinde dilin tam bir tanımını yapmak çok da mümkün değildir. Çünkü dil, birden fazla unsurun teşekkülü ile oluşur ve oluşum içerisinde kendi kurallarını meydana getirir. “Anlaşma gayesi ile kullanılan işaretler sistemi, daha çok da sesli işaretler sistemi, lügat, lisan, zeban.” (Doğan, 2011:389) gibi tanımların yapıldığını düşünecek olursak dilin tanımında birçok unsurun eksik kaldığını söylemek mümkündür. Çünkü dil olgusu toplum yapısı içerisinde ele alınmalı, toplumdan soyutlanmış mekanik kuralları olan bir unsurdan ötesi vurgulanmalıdır. Bu durumu Korkmaz, vd. (2003:2) “Bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularını o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak üyeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak görmektedir.

Dil öğretimi insanlık tarihinde çeşitli amaçlar doğrultusunda ele alınmış ve devletlerin politikaları içerisinde yer almıştır. Ekonomik, siyasi, içtimai ve çeşitli gereksinimler için yabancı milletlerin dilini öğrenmek bir öğretim kolu haline gelmiştir. Dîvân-u Lügâti't Türk ile başlayan ve çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ele alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise, 1980'lerden sonra kurum ve kuruluşlarının da desteği ile önemli bir öğretim alanı haline

gelmiştir. Dil öğretimi dört dil becerisinin ele alınması ile şekillendirilmiş ve bu doğrultuda malzeme, öğretim programı gibi enstrümanlar üretilmeye çalışılmıştır. Özellikle (CEFR,2020) gibi çerçeve programları doğrultusunda dil öğretim çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeve metinlerinde dört temel beceri yanında kültür kavramı da önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. Dil öğretiminin mekanik yapısından ayrıştırılarak dilin yaşayan özelliğini ön plana çıkarmak ve temel iletişim aracı olarak görmek kültür unsurunun varlığı ile oluşmaktadır. Bu bakımdan dil kültür ile iç içe ele alınması gereken bir durum arz eder. Polat ve Dilidüzgün bu durumu şu şekilde ele alır: “Artık dil yapılarının birbirinden kopuk ezber ifadeler biçiminde değil de bir bağlam içerisinde verilmesi benimsenmiştir; çünkü bu yapılar iletişimsel bir gereksinimden doğmuşlardır ve bağlam içinde bir işlev kazanmaktadırlar” (Polat ve Dilidüzgün, 2015:819).

1 | Dil Öğretimi ve Kültür

Kültür kavramı özellikle 19. yy’da çeşitli bakımlardan ele alınmış ve farklı tanımlar çerçevesinde farklı disiplinler etrafında tartışılmıştır.¹⁰ Bu tartışmalar neticesinde kültürün tam anlamı ile tanımı yapılamamıştır. Meriç (2014:36), kültürün tam anlamıyla tanımlanamadığını şu sözlerle dile getirmektedir: “Kültür, çok netameli ve hiçbir zaman berrak bir tarife kavuşturulmamış bir mefhumdur. Fransızca sözcüklerde ve denemelerde ‘İnsanı insan yapan bilgilerin bütünü’ anlamına gelir. Almanca ve İngilizce eserlerde ağır basan mana: sosyal yaşayıştır. Başka bir deyişle kültür, antropologlarla sosyologlar için başkadır, edebiyatçılar için başka” Kültürün çeşitli alanlar için tanımı yapılmakla beraber kültürün sınırları ve kültür öğeleri de bilim insanları tarafından ele alınmış ve hatta kültür haritaları ve bağlamları dile getirilmiştir. Güvenç’in geliştirmiş olduğu *Kültür Haritasında* kültürün ana öğeleri şu şekilde belirtilmiştir: (Güvenç, 2015:137)

- Kişilik Sistemi ve Dil
- Aile-Akrabalık
- Kültürel Çevre ve Tarih Çevresi
- Yerleşmeler
- Ekonomi ve Teknoloji
- Eğitim Süreci
- Tarih ve Kaynaklar
- Bilimler ve Sanatlar
- Sağlık ve Beslenme
- Din-Devlet

Jiang’a (2000:328) göre “Dil ve kültür canlı bir organizmadır. Dil ettir ve kültür kandır. Kültürsüz dil ölüdür. Dil olmadan kültürün şekli yoktur.” Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere dil öğretim sistemleri içerisinde kültürü soyutlamak ve kültürsüz dil öğretimi oluşturmak imkânsızdır. Dil öğretim sistemleri ve çerçeve metinlere baktığımızda kültür unsurunun ele alındığını

¹⁰ 19. yy’da yapılan tartışmalar hakkında daha geniş bilgi için: Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). Culture A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge, Massachusetts, U.S.A. Published By The Museum: The Harvard University Papers Of The Peabody Museum Of American Archeology And Ethnology, Harvard University V O L . X L V I I — No. 1.

görmekteyiz. Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında yayınladığı Avrupa Ortak Ölçekler Çerçevesi'n-de (AOÖÇ) dil öğretiminde bulunması gereken kültür öğeleri hakkında bir liste yayımlanmıştır. Dil öğretiminde ele alınması gereken kültür unsurları sekiz maddede ele alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre:

1. Günlük Yaşam
2. Yaşam Koşulları
3. Kişiler Arası İlişkiler (Güç ve Kardeşlik İlişkileri de Dâhil)
4. Değerler, İnançlar ve Davranışlar
5. Vücut Dili
6. Sosyal gelenekler (misafirperverlikle ilgili)
7. Ritüeller
8. Evlilik, Gösteriler, Seremoniler, Kutsamalar

Dil öğretiminde hedef dilin kültür unsurları dil öğretim sürecinde verilmeli ve bu aktarım bir program dâhilinde oluşturulmalıdır. Kültür aktarımında hangi kültür unsurlarının verilmesi gerektiği tartışılmalıdır. Ayrıca kültür aktarım kaynaklarının tespiti yapılmalı ve kültürün doğru öğeleri tespit edilmelidir. Kültür aktarım kaynakları kadim bir dil olan Türkçe kadar derin bir kökene sahiptir. Tarih boyunca nesilden nesle aktarılan kültürün hangi kaynaklar kullanılarak uygulandığı ele alınmalıdır. Kültür bir değer kavramını mutlaka içerisinde barındırır. “Değer eğitimi, kişinin verilmek istenen değeri davranışa dönüştürdüğü takdirde amacına ulaşmış sayılacağı bir süreci ifade eder. Bu bakımdan muhataba söz konusu değer kavramlarının içeriğinin öğretilmesi kadar bu değerın muhatap tarafından içselleştirilip davranışa aksettirilmesi de önem arz eder” (Kaya, 2013:s.41).

2 | Kültür Aktarım Kaynakları / Fütüvvetnâmeler

Anadolu sahası 13. yy'da bir istila alanı hâlinde ve Moğollar, medeniyet beşiği Anadolu coğrafyasını yakıp yıkmaktayken siyasi boşluğun birçok zararı halkın üzerinde görüldüğü yıllarda Anadolu'nun mayasını tekrar karan ve halkın allak bullak olmuş zihnini ve gönül yapısını tekrar inşa eden erenler **Fütüvvet** teşkilatlarını oluşturmuşlardır. Türkistan sahasından Suriye'ye kadar olan her coğrafya bu edep yapıları ile yeşertilmeye çalışılmıştır. AhmedYesevî fikrine bağlı bu erenler, Horasan Erenleri, halkın sosyal yapısını adeta yeniden inşa ediyorlardı. Dede Karkın, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre, Ahi Evren, Muhyiddinİbnü'l-Arabî, Mevlana Celaleddin-i Rumi gibi birçok isim sosyal nizamın tatbiki adına Anadolu'nun ulvi mayasına şekil vermiştir. Bu bağlamda Ahilik ve Fütüvvet oluşumları ile kadim Türk milletinin kültürünün nesiller boyunca ayakta kalabilmesine yardımcı olmuşlardır. Bu bakımdan ahilik ve fütüvvet-nâme eserleri Türk milletini anlatan önemli eserler olmuşlardır. Fütüvvetnâmelerde insanın sosyal yaşamı 740 kurala bağlanarak ele alınmaktadır. Bu 740 kurala ediplerin ve erenlerin uyduğu, bukurallardan 124'üne ahiliğe intisap etmiş herkesin uyması gerektiği dile getirilmiştir. Bu asgari 124 edep sosyal hayatın intizamı için oluşturulmuşayet, hadis ve görgü kurallarından oluşturulduğu da görülmektedir. Bu kuralların dini zorunluluğa bağlanmayıp sosyal yaşam olanaklarını düzene sokmak adına yazıldığı düşünülmektedir.

Bu fütüvvetnâme eserlerinden birisi de Yahya Bin Halil Bin Çoban El Burgazi'nin Fütüvvetnamesi'dir. Müellifin hayatı hakkında çok az bilgi sahibiyiz. Abdülbâki Gölpınarlı'nın verdiği bilgiye göre:

- Müellif yirmi yaşına kadar hiç okuyup yazma bilmemektedir.
- Bilginlere, âlimlere karşı büyük bir sevgi beslemektedir.
- Yirmili yaşlarda Antalyalı Hoca Salahaddin'in mektebine devam ederek üç aydan kısa sürede ilim öğrenmiştir. (Gölpınarlı, 79-80)

Burgazi'nin eseri Türkçedir. Bu eserde toplumsal kurallara dair bilgiler yer almaktadır. "Burgazi Fütüvvetnamesi"nde XIV. yüzyılda Türk cemiyet hayatına yön veren prensipler teferuatlı olarak incelenmiştir. Eser, XIV. yüzyıl Anadolu'sunda yaşayan Türklerin zihniyetini tespit bakımından büyük kıymet taşımaktadır" (Çelik, 2017:101).

"Burgazi Fütüvvetnâmesine göre herkesin uyması gereken 124 kural şunlardır:

- 1- Sofra âdâbıyla ilgili 12 görgü kuralı
 - *Hiç kimsenin yidiği lokmayı gözetmeye*
 - *Taamdan sonra elin yuya ve sile.*
- 2- Su içmeyle ilgili 3 görgü kuralı
 - *Evvel iki eliyle tuta, ikinci kekince içe, ya'nidinlenüdinlenü, üçüncü üstüne dökmeye.*
- 3- Konuşmayla ilgili 4 görgü kuralı
 - *Sen ben diyü söylemeye, siz biz diye, eliyle söylemeye.*
- 4- Giyinmeyle ilgili 5 görgü kuralı
 - *Evvel, sağ yanından eğnine ala.*
- 5- Evden dışarı çıkmayla ilgili 4 görgü kuralı
 - *Evvel, eşikdendaşra sol ayağın basa. (ikinci,) glüleglüle çıkmaya*
- 6- Yolda yürümeyle ilgili 8 görgü kuralı
 - *Kendinden ulunun onünce gitmeye*
- 7- Mahallede yürümeyle ilgili 4 görgü kuralı
 - *Bacalara ve pencerelere ve açukkapulara bakmaya.*
- 8- Çarşıda yürümeyle ilgili 5 görgü kuralı
 - *Evvel, omuzum kimseye urmaya, ya'ni itişmeye.*
- 9- Alışverişle ilgili 3 görgü kuralı
 - *Evvel, / yumuşak söyleye*
- 10- Eve eşya getirmeyle ilgili 3 görgü kuralı
 - *Aşikare götürmeye*

- 11- Eve girmeyle ilgili 5 görgü kuralı
 - *Evvel, kapuda çağıra (çığıra) söylemeye.*
- 12- Oturma ile ilgili 4 görgü kuralı
 - *Evvel, kendüyirin bile.*
- 13- Misafirlikle ilgili 3 görgü kuralı
 - *Yiyecek ne var diyü sormaya*
- 14- İnsan davet etmekle ilgili 3 görgü kuralı
 - *Paşmağın önine koyar.*
- 15- Ayakkabı çevirmekle ilgili 2 görgü kuralı
 - *Evvel, paşmağı sol eliyle çevüre.*
- 16- Büyükleri ziyaret etmekle ilgili 5 görgü kuralı
 - *Şunu şöyle bunu böyle it dimeye.*
- 17- Hasta ziyaretiyle ilgili 5 görgü kuralı
 - *Güle güle gire.*
- 18- Ölü evini ziyaretle ilgili 6 görgü kuralı
 - *Sabır kılun diye, öğüt vire.*
- 19- Mezarlık ziyaretiyle ilgili 4 görgü kuralı
 - *Tükürmeye ve sümkürmeye.*
- 20- Eğlence yerine gitmekle ilgili 4 görgü kuralı
 - *Evvel gariblerikiğıra, andan gide*
- 21- Tuvaletle oturmakla ilgili 12 görgü kuralı
 - *Hiç söylemeye, dilsiz ola.*
- 22- Hamamda yıkanmakla ilgili 3 görgü kuralı
 - *Evvel, tumanın kimseye göstermeye, çıkarırken geyerken.*
- 23- Bardağa su koymakla ilgili 2 görgü kuralı
 - *Evvel, su koyarken dökmeye.*
- 24- Yatmakla ilgili 4 görgü kuralı
 - *Taharetsiz yatmaya.*
- 25- Uyumak ve kalkmakla ilgili 3 görgü kuralı
 - *Tanğrıyaşükreyleye. (Ekinci, 2011:37-38)*

Bu kurallar çerçevesinde toplumun bir intizam içerisinde yaşayabilmesi amaçlanmıştır. Bu kurallar aynı zamanda ikili ilişkilerde ve toplumsal yaşamda hak, hukuk ve saygı mefhumunu da doğurmaktadır. Bu kurallara küçük yaşta şahit olan her birey, toplum içinde bir statüye kavuşunca toplumun dinamiklerini, toplumun düzenini bozmadan o gruba aidiyet sağlayabilmektedir. Bu kuralları benimseyen bireyler bu kuralları bir sonraki nesle de aktarmış ve toplumun huzur içinde iyi ilişkiler kurmasına vesile olmuşlar, toplumsal refahı sağlamışlardır. “Ahilik/ fütüvvet sisteminden her bireyin, her kurum ve kuruluşun kendine çıkaracağı çok önemli dersler, öğütler ve örnekler vardır”(Tatlıoğlu, 2012:161).

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı, çeşitli kültür öğelerinin tespiti ve bu kültür öğelerinin bir program dâhilinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına dâhil edilmesi ile gerçekleştirilebilir. Bu bakımdan Türk kültür öğelerinin tespiti ve doğru aktarılması çok önemlidir. Türk kültür öğelerinin neler olduğu tarihî süreç içerisinde bazı eserlerde görülmektedir. Bu eserlerden başlıcaları yukarıda da belirttiğimiz gibi fütüvvetnâmelerdir. Burgazi'nin fütüvvetnamesinden verdiğimiz örneklerde de görüldüğü üzere fütüvvetnâmeler sosyal hayatın nizamı için bazı kuralları, bazı öğütleri bizlere sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin orta seviyesinde (B1-B2) fütüvvetnâmelerdeki sosyal hayatı oluşturan kuralların verilmesi ve Türk kültürünün bir parçası olduğu olgusunun vurgulanması çok önemlidir. Dünyanın çeşitli yerlerinden gelen ve Türkçe öğrenmek isteyen bireylere Türk kültürü öğelerinin aslında sosyal hayatı düzene sokan ve insanlarda bir disiplin ve şuur oluşturan bir unsur olduğu ifade edilmelidir. Japonların çalışkanlığı, Almanların disiplini gibi dünya çapında birçok olgunun oluşmasında aslında bu tür kuralların etkisinden bahsedebiliriz. Bu bakımdan Türkçeyi ve Türkleri algılayabilen bireyler Türkçenin inceliklerine ve Türk kültürünün unsurlarına vakıf olabileceklerdir. Fütüvvetnâmelerdeki toplumsal kuralları B1 ve B2 düzeylerine uyarlayarak oluşturulacak kurmaca metinler ile öğrencilere gizil öğrenme yöntemi sayesinde Türk değerleri aktarılabilir. Bugün birçoğumuzu unuttuğumuz ve uygulamakta güçlük çektiğimiz kadim Türk milletinin kültürel unsurlarını böylelikle Türkçe öğrenen bireylere aktarmış oluruz. Fütüvvetnâmelerdeki kültürel öğeleri aktarmada bu kültür öğelerinin bugün uygulanabilirlik durumu da göz önüne alınmalıdır. Böylelikle oluşturulacak kültür metinlerini hem tarihimizin bu millete kattığı değerlerin tanıtılması bakımından hem de günümüzde sosyal yaşamı düzene sokacak yapı açısından önemli bir malzemenin üretilmesi olarak görmek gerekir. Burgazi'nin 124 toplumsal kuralını ele alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için kurmaca metin oluşturma çalışmalarımızın da devam ettiğini söylemek isteriz.

Kaynakça

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*– Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved December 22, 2020 from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4>.
- Çelik, A. (2017). *Ahilik Kültürünün Kur'an ve Sünnet'ten Dayanakları [Sülemi ve Burgazi Fütüvvetnâmeleri Örneğinde]*. III. Uluslararası Ahilik Sempozyumu, Kırşehir.
- *Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Yargı Yayınevi.
- Doğan, D. M. (2011), *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Yazar yayınları.
- Ekinci, Y. (2011). *Ahilik*, Ankara, s.37-38
- Gölpinarlı, Burgazi Fütüvvetnâmesi, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 1953-1954
- Güvenç, B. (2015). İnsan ve Kültür. İstanbul: Boyut
- Jiang, W. (2000). *The relationship between culture and language*. *ELT journal*, Volume 54/4 October. Oxford University Press. (On-line doküman).54(4)
- Korkmaz, Z., Zülfikar, H., & Akalın, M. (2003). *Yüksek Öğretim Öğrencileri İçin Türk*
- Meriç, C. (2014). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan Yayınları
- Polat, Ö., Dilidüzgün, Ş. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kültürel İşlevi*, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 815-834, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042>, Ankara-Turkey
- Tatlılıoğlu, K. (2012). *Bir kavram olarak ahilik: sosyal psikolojik bir yaklaşım*. 2. Uluslararası Ahilik Sempozyumu Bildiri Kitabı
- Umut, K. A. Y. A. (2013). *Değerler eğitiminde bir meslek teşkilâtı: Ahilik*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.

ROMANYA’DA TÜRKÇE EĞİTİMİ ÜZERİNE BAZI VERİLER



Neriman HASAN

Doç. Dr., Köstence Ovidius Üniversitesi



neriman.hasan@univ-ovidius.ro

Özet

Romanya’da Türkçe eğitimi üzerine az da olsa birkaç çalışma mevcuttur. Nuredin İbrahim’in çalışması başta olmak üzere (1998), Ali Aksu(2005), Giray SaynurBozkurt (2008), Ersoy Topuzkanamış’ın (2014)çalışmaları Romanya eğitimi konusunda referans çalışmalar niteliğindedir. Bunun yanında Szilágyi Szilárd’ın çalışması(2015)objektifliği ve kapsamlılığıyla ayrı bir öneme sahiptir. Saha araştırmaları ve gözlemlere dayanarak, kendi çalışmalarımızda da Romanya’daki Türkçe eğitimin durumunun vahimliğini vurgulamaya çalıştık.(Hasan,2017). Ana hatlarını koruyarak, durumun diğer Balkan ülkelerinde de mevcut olduğunu tahmin ediyoruz.

Çalışmamızda, Türkçe eğitimi konulu daha geniş bir proje çerçevesinde araştırmış ve toplamış olduğumuz bazı veriler yer alacaktır. Söz konusu veriler, Romanya Türk nüfusu; eğitim sisteminde bulunan öğrenci, öğretmen, okul sayıları; müfredat, ders kitapları ve araç-geçerçer ile ilgili verilerdir.

Anahtar Kelimeler: Romanya, Romanya Azınlıklar Eğitimi, Romanya Türkçe Eğitimi

Giriş

Durum tespiti çalışmalarının önemi ayırdır. Doğru tespitler doğru çözümlere yol açacaktır. Yalnız sürekli değişen sosyal, ekonomik, siyasi etkenler durum tespiti çalışmalarının sürekli güncelleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle 1990 yılından sonra Romanya azınlıklarının eğitimi ile ilgili ortaya çıkan yasal ve kurumsal çerçevenin gelişimini araştırmak ayrı bir öneme sahiptir. Durum tespiti çalışmaları sonucunda yapılacak adımlar düşünüldüğünde ve uygun stratejileri belirleme çalışmalarında, yasal ve kurumsal çerçeveyi göz önünde bulundurmak son derece önemlidir. Şu ana kadar yapılan çalışmaların çoğu durum tespiti üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların sonucunda 2017-2018 öğretim yılına kadar bazı eksikliklere rağmen Romanya’da Türkçe eğitiminin serüveni hakkında bilgi ve verilere sahibiz.

Romanya’daki azınlıklar eğitiminin yasal ve kurumsal çerçevesi hakkında ise çalışmaların çoğu yalnız bu çerçevenin ana hatlarını tanıtmıştır. Avrupa değerleri arasında özel bir statüye sahip olan azınlıklar eğitiminin temelinde hangi maddelerin yer alıp almadığı, sonraki aşamalarda uygulanacak stratejinin temelini oluşturacaktır. Dolayısıyla yasal ve kurumsal çerçeveyi iyi bilmek ve sürekli takip etmek doğru adımların atılmasında önem taşımaktadır. Zaman içerisinde yürürlükten kalkan, bazı maddeleri değişen veya eklenen yasa, yönetmenlik ve yönergelerin dinamiği; başka bir deyişle,1990 yıllarında söz konusu eğitimin hangi çerçeve altında başladığı; günümüzde bu çerçevede neler değişti, neler eklendi gibi diyakronik

açından incelenmesi son derecede önemlidir. Bu konu, Türkçe eğitiminin bir parçası olduğu gibi, Türk toplumunun bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesinde de etkileyici bir faktördür. Bu bağlamda, Romanya’da kurulan Azınlıkları Araştırma EnstitüsününMinLexportalı¹¹, azınlıklarla ilgili alınan tüm yasa ve benzeri belgelerinin başlığını verse de bunların içeriğine ulaşımını sağlamamaktadır. Yapılacak iş,her bir başlık için içeriğine ulaşabilme çalışmalarının başlatılmasıdır ki bu çalışmalar epey zaman gerektirmektedir. Örneğin iki yıl önce başlatmış olduğumuz bu tür çalışma şu an ancak 1995 yılına kadar veri toplamış bulunmaktadır.

1989 yılında gerçekleşen siyasi değişimler sonucunda, azınlıklarla ilgili ilk belge 1990 yılında yürürlüğe geçen bir hükümet kararıdır¹². Kararın giriş kısmında şu ifadeler yer almaktadır: “*Tüm eğitim düzeylerinde, eğitim dili Rumencedir. Milli azınlıklar için ana dilini benimsemeleri ve duruma göre hazırlanmaları için şartlar düzenlenecektir.*” Aynı belgenin IX. Bölümünde ana dilinde eğitimin düzenlenmesi veya ana dilinde eğitim vermeyen okullardaki ana dili derslerinin düzenlenmesi hakkında maddeler yer almaktadır.

Bu belgeden sonra 2017 yılına kadar azınlıkların eğitimiyle ilgili 200’den fazla yönetmenlik, hükümet kararları, yasa, yönerge gibi çeşitli resmî belgeler yayımlanmıştır.¹³ Genel bir yorum yapmak gerekirse, bu kadar çok resmî belgenin oluşturulması hem konunun ne kadar önemli olduğunu hem de alınan kararların arkasındaki çözümlerin en uygun olanın bulunamadığını gösteriyor diyebiliriz. Çünkü belli bir konu üzerinde değişiklikler, ilaveler yer alması, konu üzerinde tam karar ya da en uygun çözüm bulunmadığının bir ifadesi olabilir. Ana dili eğitimi konusunda yayınlanan normatif belgelerin incelenmesinin önemli bir araştırma konusu olup söz konusu eğitimin sorunlarının ortaya çıkarılmasında ve uygun çözümlerin bulunmasında katkıda bulunacağına inanmaktayım.

Çalışmamızda, Türk nüfusu ile ilgili aşağıda verilecek bilgi ve verilerde, resmî makamların karşısında ayrı azınlıklar olarak da kabul edilse de Türk ve Tatar Türklerini tek bir azınlık olarak ele aldık ve her yerde *Türk nüfusu* olarak adlandırdık.

Bunun ilk argümanı her iki resmî azınlığı temsil eden kuruluşlarının tüzüklerinde, ana dili, eğitim dili Türkçedir. İkinci argüman 1948 yılında yapılan resmi nüfus sayımında her iki azınlık tek bir azınlık olarak kaydedilmiştir. (Cupcea, 2013: 6). Aynı zamanda, her iki resmî azınlığın ana dili için *Ana dili Türkçe* terimini kullandık çünkü bu konunun da bir geçmişi vardır. 1930 yılında yapılan Resmi Nüfus Sayımında, Türk ve Tatar Türkleri ayrı kaydedilse de ana dili tek ve Türkçe olarak kaydedilmiştir. Dolayısıyla, Rumen devletinin gerçekleştirdiği resmi nüfus sayımlarında Türk ve Tatarları birlikte, ana dillerinin tek bir dil olarak var olması resmî kaynaklarda da mevcuttur.

Tatar Türklerinin şivesinin eğitimi konusuna gelince; Romanya’da komünist rejimin reformları çerçevesinde suni şekilde oluşturulduğu, Türkçe eğitimiyle birlikte 1960 yıllarından sonra tamamen kaldırıldığı kaynaklarda mevcuttur. (Coman 2013: 315-324).

¹¹ <https://ispmn.gov.ro/min-lex>, erişim tarihi 5 Haziran 2021

¹² 1990-1991 Eğitim-Öğretim Yılında Romanya’da Eğitimin Düzenleme ve Çalışmasına dair 521/1990 no’lu HükümetKararı, Resmi Gazete, no 70-71, yayıntarihi16.05.1991

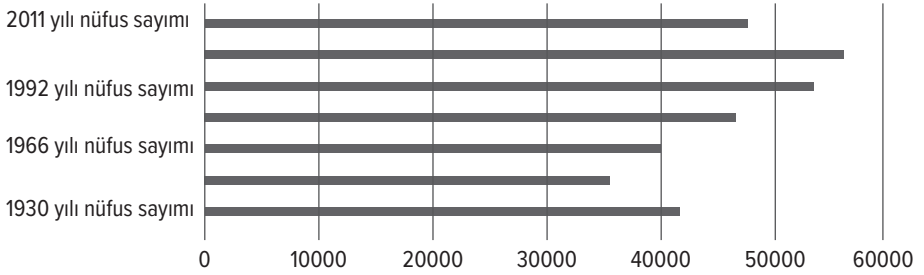
¹³ Azınlıkları Araştırma Enstitüsünün MinLexPortalında yalnız 2017 yılına kadar belgelerin başlığı verilmektedir.

2021 yılında, Romanya'daki Türk nüfusunun Ana dili Türkçedir. Yalnız, Tatar Türklerini temsil eden dernek yöneticileri, Ana dil Tatarca eğitimi konusunda Köstence İl Müfettişliğiyle protokol imzalayarak Ana dili Tatarca derslerinin seçmeli ders olarak Rumen eğitim sisteminde yer almasını istemektedirler.¹⁴

1 | Resmi kaynaklara dayanan veriler

Resmi bilgilere dayanarak¹⁵, şu ana kadar elde ettiğimiz bazı sentez bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır¹⁶.

Tablo 1. 1930-2011 Nüfus Sayımlarına Göre Romanya Türk Nüfusu



	1930 yılı nüfus sayımı	1956 yıl nüfus sayımı	1966 yılı nüfus sayımı	1997 yılı nüfus sayımı	1992 yılı nüfus sayımı	2002 yılı nüfus sayımı	2011 yılı nüfus sayımı
■ Seri 1	41660	34798	40191	46791	54448	56033	47980

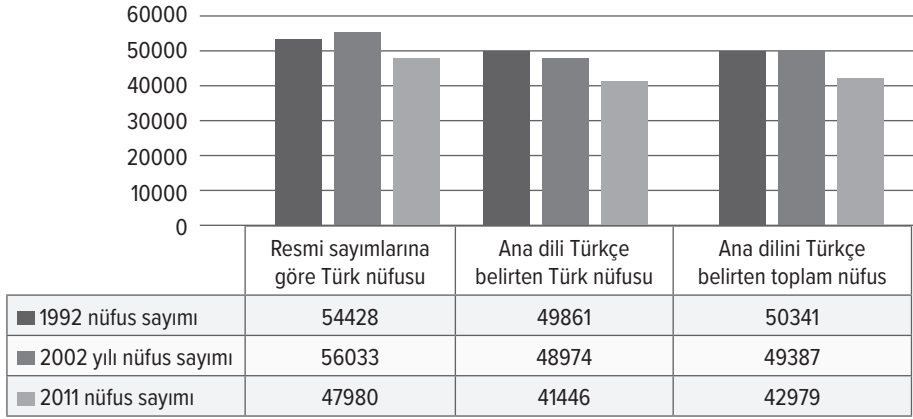
¹⁴ <http://timpul.info/articol/24817/limba-tatara-se-va-studia-din-nou-ca-materie-optionala-in-institutiile-de-invata-mant-din-judetul-constanta.html>, erişimtarihi 5 Haziran 2021.

¹⁵ Romanya'da son nüfussayımı 2011 yılındayapılmıştır

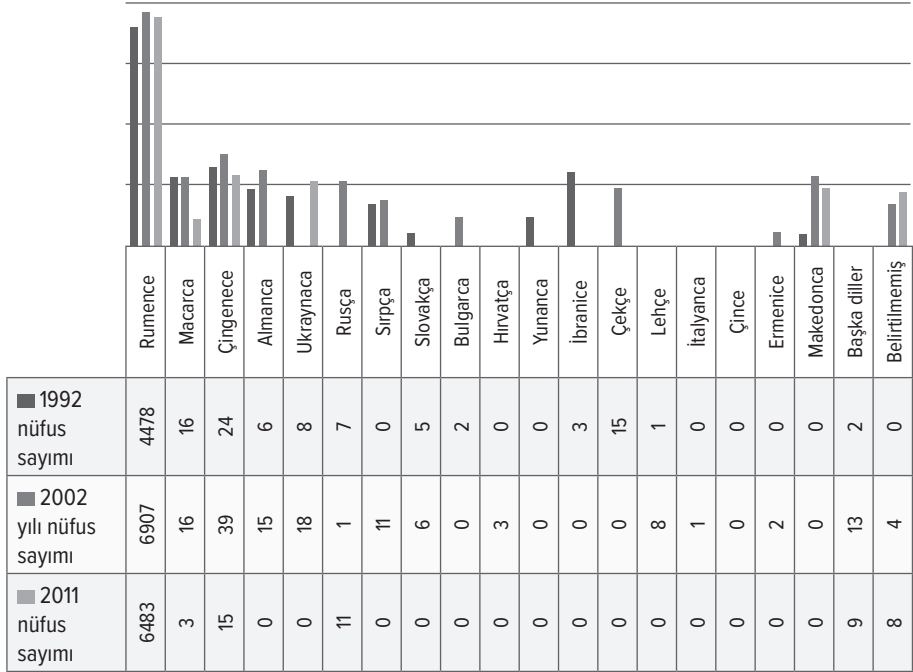
¹⁶ Çalışmada geçen tablolardaki verilerin kaynağı, Milli İstatistik Enstitüsünün resmî sitesidir. <http://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul-ii-populatia-stabila-rezidenta-structura-etnica-si-confesionala/>, erişim tarihi 5 Haziran 2021.

<https://insse.ro/cms/files/RPL2002INS/vol4/titluriv4.htm>, erişim tarihi 5 Haziran 2021.

Tablo 2. Türk Nüfusunun Ana Dili



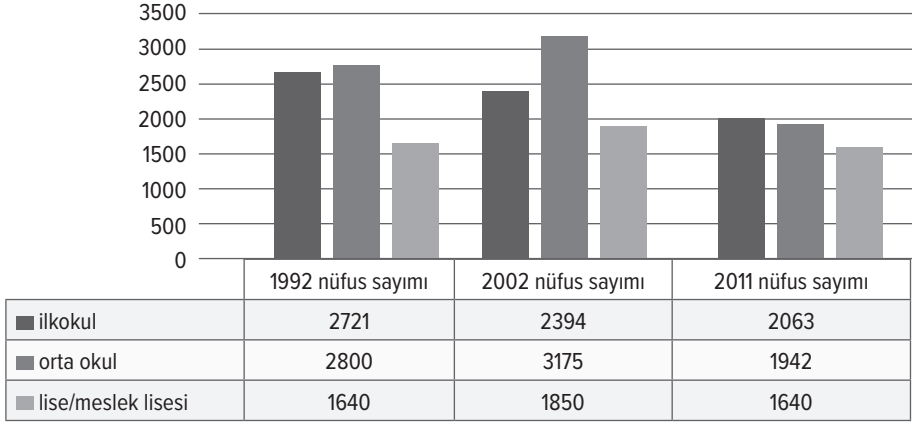
Tablo 3. Türk Nüfusunun Diğer Ana Dilleri



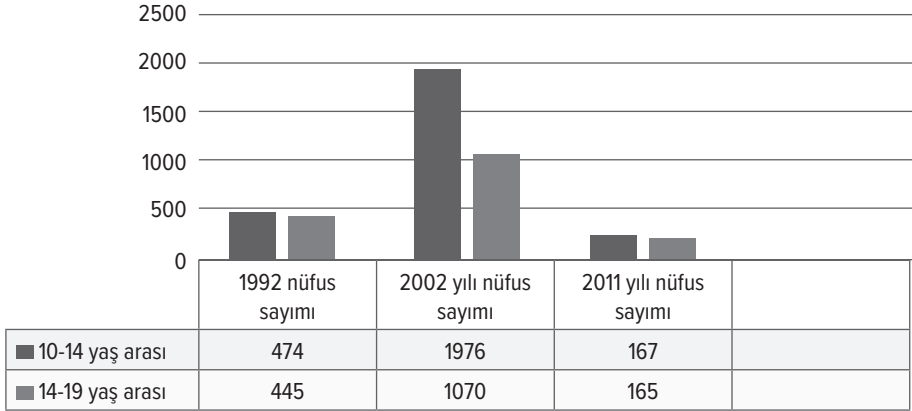
1990 yılından sonra yapılan nüfus sayımlarına göre, ana dilini Türkçe belirenlerin, etnik açıdan Türk olduğunu belirtenlerin sayıları arasında oldukça belirgin farklılıklar vardır. Bu açıdan, etno-lengüistik çakışmasının azaldığı açıktır: 1992 yılının nüfus sayımına göre oran %91,60 iken, 2002 yılı nüfus sayımında bu oran %87,40, 2011 nüfus sayımında da %86,38'dir.

Türk nüfusunun eğitim durumu hakkında aşağıda iki sentez tablosu yer almaktadır.

Tablo 4. Rumen Eğitim Sisteminde Türk Nüfusu



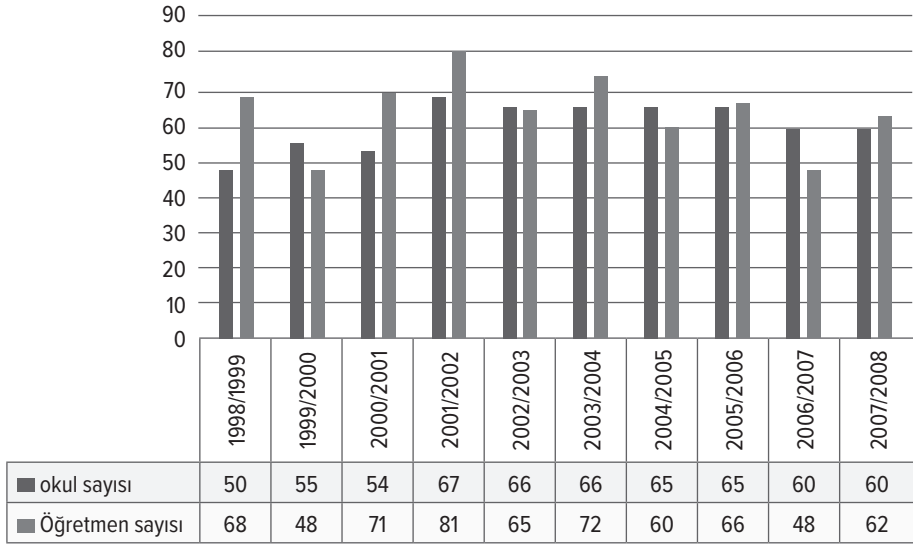
Tablo 5. Yaşlara göre Okuma Yazma Bilmeyenler Hakkında Veriler



Eğitim sistemi açısından hedef kitlemiz olan öğretmen ve öğrenci konusuna gelince; öncelikle bilgi ve verileri açık ve gerçekleri ifade etmesi gerekir. Bu konuda resmi kaynaklardaki veriler 2017-2018 öğretim yılına kadar mevcuttur. Türk olup Türkçe ana dili eğitimi almayan öğrenciler veya Türk olup Türkçe dersleri vermeyen öğretmenler hakkında ise resmi bilgilere ulaşılamamaktadır.

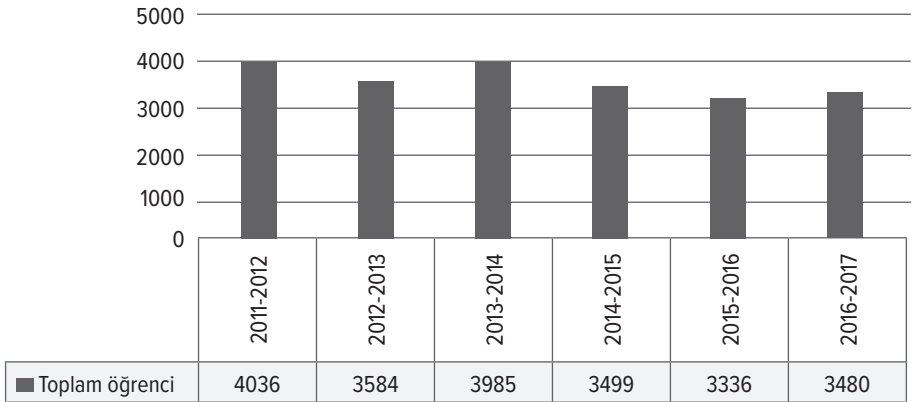
Türkçe dersi verilen okul ve Türkçe dersi veren öğretmenlerin sayısı hakkında bilgiler yalnız 2007-2008 öğretim yılına kadar ayrıntılı şekilde mevcuttur.

Tablo 6. Eğitim

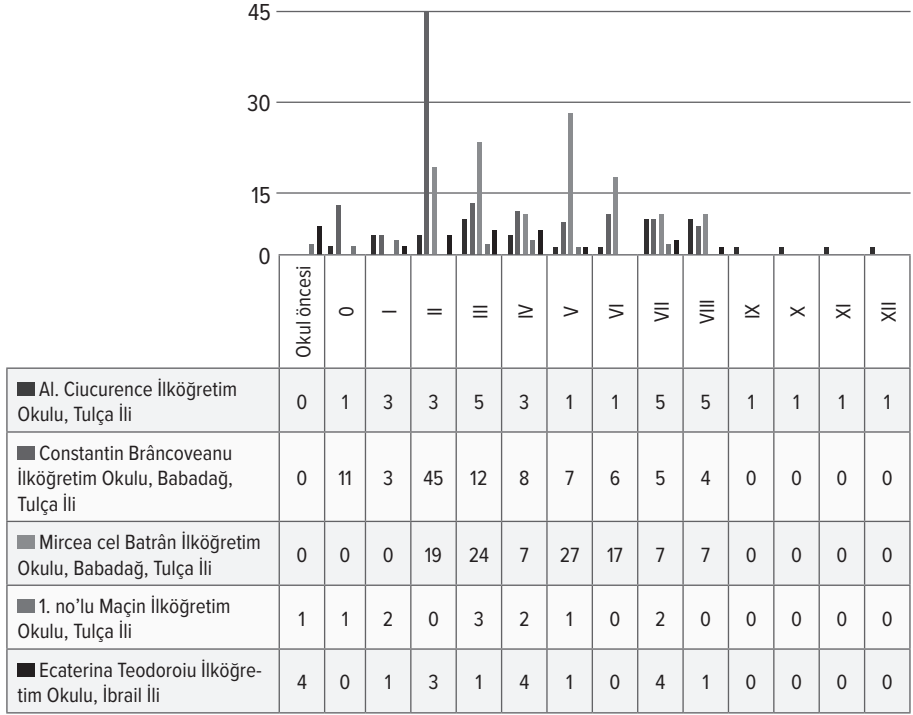


Öğretim Yıllarına Göre Türkçe dersi verilen okul sayısı ve Türkçe dersi veren Öğretmen sayısı

Öğrenci sayılarına gelince Köstence, Tulça ve İbrail illerinde Türkçe dersleri ilgili verilere kısmen ulaşılmaktadır. Ulaşılabildiğimiz veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.



Tablo 7. 2011-2016 Eğitim-Öğretim Yıllarında Köstence İlinde Türkçe Dersi Alan Öğrenci Sayısı



Diğer öğretim yılları için ilgili makamlarının onayını alarak ve konuyu projelendirerek bazı verilere ulaşmak mümkündür.

2 | Müfredat Ders kitapları Araç-Gereçler

Ana dili Türkçe müfredatlarının sayısı oldukça uzun bir liste oluşturmaktadır. 1998 yılında onaylanan ilk müfredatlardan sonra, 2003 yılında I. ve II. sınıflarının, 2004 yılında III. sınıflarının, 2005'te IV. sınıflarının, 2013 hazırlık sınıflarının müfredatı onaylanmıştır¹⁷.

2013 yılından 2017 yılına kadar, ilk ve ortaokullar için Ana dili Türkçe dersinin yeni müfredatları onaylanmıştır.¹⁸

¹⁷ BakanTaliimatı(B.T.)no. 4140/8.07.1998, BT no. 4158/19.10.1998; BT no.4686/05.08.2003; BT no.5198/01.11.2004; BT no.3919/20.04.2005; BT no.3656/29.03.2013.

Kaynak: MilliAzınlıklarınınEğitimininBoyutları, 1993-2003 yılları, hazırlayanAzınlıklarArasılışkilerDepartmanı, MilliEğitim, AraştırmaveGençlikBakanlığı, StudiumYayınevi, ClujNapoca, 2003.

5) MilliAzınlıklarınınEğitimineGenelBirBakış, 2003-2006 Yılları., hazırlayanAzınlıklarArasılışkilerDepartmanı, MilliEğitimveAraştırmaBakanlığı, MilliAzınlıklarEğitimiDevletSekreterliği, CoresiYayınevi, Bükreş, 2006.

¹⁸ BT.no.3418/19.03.2013; BTno.5003/02.02.2014; BT no.O.M.3393/28.02.2009; BT.3393/28.02.2017; Kaynak <http://programe.ise.ro/>, erişim tarihi 5 Haziran 2021.

Görüldüğü gibi, 2000 yılından sonra, müfredatın onaylanmadığı yıllar azdır. Bu durum doğal olarak ders kitaplarının da hazırlamasını etkilemiştir. 1990 yılından 2002 yılına kadar yalnız üç ders kitabı hazırlanmıştır. Bunlardan biri *Alfab*e (1998), ikinci ise *İletişim* (2002) adlı Türkçe ders kitapları artık geçerliliği olmayan müfredatlara göre hazırlanmıştır. Üçüncü ders kitabı VIII. sınıflar için hazırlanmış, ancak bunun hazırlanmasının temelinde bulunan müfredat da artık geçerli değildir çünkü 2009 yılında ortaokullar için yeni bir müfredat onaylanmıştır. Dolayısıyla, hazırlanmış olan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi veya tekrar hazırlanması gerekmektedir. Lise ve meslek liseleri için herhangi bir ders kitabı hazırlanmamıştır.

2018 yılında ise gelişmeler kaydedilmektedir. I-IV. sınıflar için, geçerli olan müfredatlara göre yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Bu ders kitaplarından, I-III. sınıfların Türkçe ana dili dersinin ders kitapları elektronik formatta Eğitim Bilimleri Enstitüsünün web sitesinde yer almaktadır¹⁹.

Yeni müfredatların ve yeni ders kitaplarının hazırlanmasına kadar, Türkçe Ana dili dersi öğretmeninin materyalleri sayıdır: geçerli olan müfredatlar, geçerli olan veya olmayan müfredatlara dayanarak hazırlanan ders kitapları, Türkiye’den gelen ders kitaplarından veya Köstence Yunus Emre Kültür Merkezi tarafından sağlanan müfredata uygun materyalleri seçerek metin ve alıştırma örnekleridir.

Türkçe Ana Dili Eğitiminin desteklenmesi konusunda Türkiye Cumhuriyeti Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansının sağladığı destek de çok önemlidir. TİKA, Köstence ve Tulça İlerinde, Türkçe ana dili sınıflarının tadilatını gerçekleştirmiş ve modern ekipmanlarla donanımını sağlamıştır. Aynısını, Köstence Ovidius Üniversitesinin beş sınıfı için de gerçekleştirmiştir.²⁰

TİKA’nın Romanya’da desteklediği her bir proje, hem Romanya’daki Türkçe eğitiminin hem Romanya’daki Türk toplumunun imajı ve prestiji için son derece önemlidir.

Romanya’daki Türkçe Ana dili eğitimi destekleyen kurum ve kuruluşların var olması büyük önem taşımaktadır ancak bu kurum ve kuruluşların koordine şeklinde çalışmaları, ortaklaşa bütünleyici projeler çerçevesinde yer almaları Türkçe eğitiminin daha iyi durumda olmasını sağlayacaktır.

Sonuç

Kanaatimizce, Romanya’daki Türkçe ana dili eğitimi, gelişme aşamalarını henüz tamamlayamayan, hala bir geçiş döneminde bulunmaktadır. Bu aşamalarını tamamladığında, söz konusu eğitimi oluşturan unsurlar arasında, etnik çeşitliliğin kattığı değerlerin yanında Ro-

¹⁹ <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20materna%20turca/EDP/A702.pdf>, erişimtarihi 5 Haziran 2021.
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20turca/EDP/A676.pdf>, erişim tarihi 5 Haziran 2021
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IV-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20turca/EDP/A677.pdf>

²⁰ <https://www.facebook.com/tikabucuresti/posts/1966390346958742/>, erişimtarihi 5 Haziran 2021.
<https://www.info-sud-est.ro/tika-investeste-in-educatie-lectorat-de-limba-turca-la-ovidius-sali-de-clasa-renovate-in-judetul-constantina/>, erişim tarihi 5 Haziran 2021.
<https://www.info-sud-est.ro/universitatea-ovidius-inaugurat-trei-spatii-de-studiu-reabilitate-de-catre-agentia-de-cooperare-si-coordonare-turca-tika/>, erişim tarihi 5 Haziran 2021.

manyı Türk toplumuna has değerlerin de korunması ve aktarılmasını sağlayan unsurlarının da varlığının devam etmesinin, hem Romanya halkı için hem de Türk toplumu için yararlı olacağına inanmaktayım.

Kaynakça

- Aksu, A. (2005). Romanya Türklerinde Kültürel Durum ve Mektep Mecmuası. CumhuriyetniversitesillahiyatFakltesi Dergisi, C.2, S. IX/1: 11-27.
- Bozkurt, G.S. (2008). Geçmişten Günümüze Romanya’da Türk Varlığı. KaradenizAraştırmaları, C. 5, S. 17: 1-31.
- Cupcea, A. (2013). Construcția identitară la comunitățile turcă și tătară din Dobrogea. Cluj Napoca: ISPMN.
- Hasan, N. (2017), “Studiullimbiiaterneturceinsistemuleducaționalromânesc”(Rumen Eğitim Sistemi erevesinde Ana Dili Türkçe Eğitimi). Adriana Cupcea (Ed.)Istorieșiidentitate la turcii din Dobrogea (Dobruca Türklerinde Tarih ve Kimlik) içinde (s.88-153), ClujNapoca: İSPMN.
- İbram, N.(1998). Comunitateamusulmană din Dobrogea: repere de viață spirituală : viață religioasă șiînvățământînlimbamaternă.(Dobruca Müslüman Toplumu. Maneviyat Hayatından Sayfalar. Dini Hayat ve Ana Dili Eęitimi. Köstence, ExPonto.
- Szilárd, S. (2015). Romanya Türkleri ve Türkçe. Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi, C. 6, S.2: 61-78.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ORTAK VE YALANCI EŞDEĞER SÖZCÜKLER



Fahimeh SHIRAZI

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bölümü Doktora Öğrencisi



shirazifahime72@gmail.com



Fahri TEMİZYÜREK

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü



fahritemizyurek@gmail.com

Özet

Türk dili yüzyıllardır yabancılar tarafından öğrenilmektedir. Son zamanlarda bu durum daha da elle tutulur bir mahiyet kazanmıştır. Hâl böyle olunca Türkçenin öğretimine yönelik farklı ders kitapları ortaya çıkmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretiminin daha kaliteli kılınması için eğitici kitapların farklı boyutları (kültür aktarımı, sözcük öğretimi ve gramer yapıları gibi) araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Bu araştırma da Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer sözcükler üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarının A1 ve A2 seviyelerinde geçen sözcükler incelenmektedir. Bu araştırmanın amacı ders kitaplarında bulunan sözcüklerin durumunu incelemek ve setleri birbirleriyle kıyaslamaktır. Bu çalışma aynı zamanda sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara değinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Farsça, Ortak Sözcükler, Yalancı Eşdeğer Sözcükler

Giriş

Türkçe, dünyanın bir dili olarak yüzyıllardır yabancılar tarafından öğrenilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıç tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış ilk tarihî eser “Dîvânü Lgâtî’t-Türk” kitabıdır. Bu eser kendi zamanında Araplara Türkçe öğretimi amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır. Günümüzde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik birçok kitap (örn., Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti, Yedi İklim Türkçe Öğretim seti vd.) bulunmaktadır. Söz konusu kitaplar yurt içinde ve yurt dışında farklı kurumlar ve üniversiteler tarafından ders kitabı olarak okutulmaktadır. Bugüne kadar kitaplar farklı konular üzerinden birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Kara ve Altunsoy [2017], Ertuğrul[2015], Uğur ve Azizoğlu [2015], Gökçen ve Okur [2016] vd.). Bu tür çalışmaların tespit ettiği bulgular ve bulunduğu öneriler, dil öğretiminin kalitesinin yükseltilmesine ve öğretimde bulunan eksikliklerin giderilmesine yardımcı olmaktadır.

Yukarıda sözü geçen çalışmalarda ele alınmış boyutlardan biri söz varlığı öğretimi ve sözcüklerin kullanımıdır. Gökçen ve Okur'a (2016) göre "sözcükler, dilbilgisi kurallarını anlamlı hâle getirmekte ve öğrenenin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlamaktadır" (s.447). Dolayısıyla sözcük öğretimi yabancı dil öğretiminde önem taşımaktadır. Sözcük öğrenimi bütün dilbecerilerinin(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenci sözcük öğrenmeden anlama ve anlatma becerilerini geliştiremez. Başka bir deyişle sözcük öğrenilmeden yabancı dil öğrenilemez.

Okutmanların yabancı dil öğretiminde dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Örneğin, yabancı dil öğrenenler sözcük öğretimi için öğrencilerin yaşına ve seviyesine dikkat edip öğrencilerin ihtiyacına göre söz varlığı öğretimi yapmalıdır. Sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken başka bir husus da somutluk ve soyutluk meselesidir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (Avrupa konseyi/ modern diller bölümü, 2013, 106) öğrencilerin çeşitli düzeylerdeki sözcük bilgisi hakkında bilgi aktarmaktadır. Söz konusu ölçeğe göre öğrenciler temel düzeylerde daha çok somut temel sözcükleri öğrenirken orta ve ileri düzeylerde soyut sözcükler, atasözleri ve deyimleri öğrenmektedir. Bu ölçekte ilgileri çeken ifade "temel sözcükler" ifadesidir. Aksan'dan aktaran Arslan ve Durukan (2014) bu ifadeyi "temel söz varlığı" unsurları insan yaşamında birinci derece öneme sahiptir. İnsanın günlük hayatta kullandığı, kendini ifade ettiği, nesnelere seslendiği sözcükler temel söz varlığının parçalarıdır" (s.252) şeklinde açıklamaktadır.

Barın (2003) temel söz varlığının belirlenmesi ve öğretilmesi için şöyle bir açıklama yapmaktadır: "Temel söz varlığı belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerekmektedir." (s.311). Böylelikle temel düzeyde, temel söz varlığından başlayıp orta ve ileri düzeylerde çapraşık ifadelere geçmek daha uygun olacaktır. Sözcük öğretimi etkileyen başka bir mesele ise öğrencilerin uyruğu ve anadilidir. Zira diller arasındaki ortak sözcükler, yabancı dil öğretimi okutmanlar için kolaylaştırabilmektedir, bu kolaylık öğrenciler için de geçerli olabilmektedir, yani öğrenciler ortak olan sözcüklerin anlamını daha kolay bir şekilde öğrenip kavrayabilmektedir. Söztimsili, komşu ülkeler olan Türkiye ile İran tarih boyunca yakın ilişkilerde bulunduklarından dolayı onların dilinde ve kültüründe birçok ortaklık ve benzerlik bulunmaktadır. Bu nedenle ana dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken sözcük öğretimi için öncelikle Türkçe- Farsça ortak sözcükleri tercih etmekte fayda vardır. Bu yöntem, okutmanlar için öğretimi, öğrenciler içinse öğrenimi kolaylaştırabilmektedir. Buna karşın yabancı eşdeğer sözcükler öğretimi zorlaştırabilmektedir. Zira yabancı eşdeğer sözcükler her iki dilde benzer şekilde telaffuz edilirken farklı anlamlar taşımaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yabancı eşdeğer kelimelerin ana dili ve erek dilindeki anlamını birbirleriyle karıştırıp onları yanlış anlamda ve yanlış bağlamda kullanabilmektedir. Başar ve Coşgun (2015) bu konu hakkında "Türkçe ve Farsça arasındaki yabancı eşdeğer kelimeler, İran'da yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretiminde önemli bir sorun oluşturmaktadır. İranlı hedef kitle, bu türden kelimeleri daha çok Farsçadaki bağlamında ve manasında kullanma eğilimindedir. Bu eğilimde hedef kitlenin sözlü ve yazılı anlatımda sık sık hata yapmasına yol açmaktadır." (s. 510) şeklinde bir açıklamada bulunmaktadır. Bu nedenle okutmanlar sözcük öğretiminde yabancı eşdeğerlik konusundakı dikkat etmelidir.

Bulgular

Bu bölümde “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarının A1 ve A2 seviyeleri, içerdikleri Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer kelimeler açısından incelenmektedir. Elde edilen veriler aşağıda aktarılmaktadır.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe

Bu kitap setleri Gazi Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) kurslarında kullanılmaktadır. Kitaplar incelendiğinde aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Seviye	Ortak Kelime Sayısı	Yalancı Eşdeğer Kelime Sayısı
A1	275	36
A2	106	12
Toplam	381	48

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe seti, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde kullanılan Türkçe öğretim setidir. Söz konusu öğretim setinde bulunan Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer kelimelerin sayısı aşağıdaki gibidir:

Seviye	Ortak Kelime Sayısı	Yalancı Eşdeğer Kelime Sayısı
A1	185	16
A2	121	19
Toplam	306	35

Yedi İklim Türkçe

Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde kullanılan Yedi İklim Türkçe setlerinde bulunan Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer kelimelerin sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Seviye	Ortak Kelime Sayısı	Yalancı Eşdeğer Kelime Sayısı
A1	314	24
A2	116	18
Toplam	430	42

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe

Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim seti, Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer kelimeler açısından incelendiğinde şu verilere ulaşılmaktadır:

Seviye	Ortak Kelime Sayısı	Yalancı Eşdeğer Kelime Sayısı
A1	136	20
A2	99	13
Toplam	235	33

Yukarıdaki tablolara göre bütün setler temel seviyede hem ortak hem de yalancı eşdeğer sözcükler içermektedir. Ancak bulunan ortak ve yalancı eşdeğer sözcüklerin sayısı kitaptan kitaba farklılık göstermektedir. Genel olarak verilere göre en çok Yedi İklim Türkçe seti, en az da Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti Türkçe-Farsça ortak kelime içermektedir. Tablolarda gösterilen verilere göre setleri temel seviyede içerdikleri Türkçe-Farsça yalancı eşdeğer sözcük sayısı açısından karşılaştırdığımızda ise en çok Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe seti, en az da Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setinin yalancı eşdeğer sözcük içerdiği sonucuna varmaktayız. Sonuç olarak diğer setlere nazaran Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti hem ortak hem de yalancı eşdeğer sözcük öğretimi konusunda eksik kalmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ders kitaplarında geçen Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer sözcüklerin sayısı nicel olarak belirtilmektedir. Bulgulara göre bütün setlerde ortak ve yalancı eşdeğer sözcüklere yer verilmektedir. Ancak oranları farklıdır. Burada önem taşıyan mesele okutmanların sözcük öğretimindeki rolüdür. Okutmanlar yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmamalıdır. Zira ders kitabında bulunmayan yeni sözcük sayısı yeterli olmayabilmektedir. Bunun için okutmanlar farklı kaynaklardan ve yöntemlerden yararlanmalıdır. Aynı zamanda ders kitaplarında bulunan sözcüklerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde kavranmasına yönelik farklı etkinlikler yapılması gerekmektedir. Çünkü her ne kadar ortak sözcükler öğretim- öğrenime kolaylık sağlarsa da yalancı eşdeğer sözcüklerin bu duruma zorluk kattığı ortadadır.

Söz temsili, okutmanlar öğrettiği hedef dille ders anlatırken öğrencinin anlamakta zorluk çekmemesi için kurduğu cümlelerde ortak kelimelerden yararlanabilmektedir. Buna karşın derslerde geçen yalancı eşdeğer sözcükler öğrencinin kafasını karıştırabilmektedir. Dolayısıyla yalancı eşdeğer sözcüklerinin öğretilmesi özenle yapılmalıdır. Bunun için okutmanlar farklı örneklerden ve etkinliklerden yararlanmalıdır.

Bu çalışmada Türkçe-Farsça ortak ve yalancı eşdeğer sözcükler ele alındı. Bunlar, diller arasındaki ortaklık ve benzerliklerden bir örnektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenler her zaman sözcük, dilbilgisi, kültür vd. konuların öğretiminde ortaklık, benzerlik ve farklılıklara dikkat edip ders programını ve dersin içeriğini ona göre düzenlemelidir. Bu doğrultuda her seviye için ortaklık, benzerlik ve farklılıkların listesi çıkarılabilir. Böylece listeler bütün okutmanların elinde bulunacak ve onlar listelerden yararlanarak öğretimi daha etkili ve daha kolay bir şekilde yürütebilecektir.

Kaynakça

- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 211-317.
- Başar, U. ve Coşgun, G. (2015). İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğretiminde Önemli Bir Sorun: Yalancı Eşdeğerlikler. *İnes Journal* 2(4), 497-512.
- Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcüklerinin Kullanım Sıklığı ve Yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- Kara, M. ve Altunsoy, Ş. (2017). B1, B2 ve C1 Düzeyindeki Yabancı Öğrencilere Türkçedeki Kalıpların Öğretiminde Televizyon Reklamlarının Kullanılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(18), 799-813.
- Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.

YABANCI DİL OLARAK İŞ TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİNDE BİR SINIFLANDIRMA ÖLÇÜTÜ: ÖĞRENCİNİN MESLEKİ DENEYİMİ



Öğr. Gör. Dr. Volkan KURT

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



vkurt@atu.edu.tr

Özet

Yapısı gereği öğrenci ihtiyaçlarıyla şekillenen özel amaçlı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminin bir alt kolu olarak yabancı alan yazında kendisine yer bulur. Yabancı dillere baktığımızda bu konuda birçok kuramsal ve uygulamalı çalışmayı görmek mümkündür. Yabancı dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretimi ve bunun bir alt kolu olan iş Türkçesi öğretimi; kurs tasarımı, ihtiyaç analizi, materyal tasarımı, söz varlığı, ölçme ve değerlendirme gibi temel öğeler göz önünde bulundurularak dikkatle planlanmalıdır. Bu çalışmada yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerden biri olan “öğrencinin mesleki deneyiminin” önemi üzerine durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı literatür taraması temelli derleme çalışması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi, İş Türkçesi Öğretimi, Mesleki Türkçe.

Giriş

Yabancı dil öğretiminin bir alt kolu olan özel amaçlı dil öğretiminin dünyadaki gelişimine bakıldığında kuram ve uygulamada İngilizcenin özel amaçlı öğretimine dair çalışmaların alanı yönlendirdiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeni 1940'lardan itibaren dünyada yaşanan askerî, siyasal, ticari ve eğitimsel gelişmelerdir. Askerî ihtiyaçları karşılamak için oluşturulan özel amaçlı dil kursları, bilim ve teknoloji alanında gelişen talepler doğrultusunda gittikçe özelleşmiştir. İş amaçlı dil öğretimi, özelleşen bu kollardan biri olarak dünyanın ekonomik ihtiyaçları bağlamında özel amaçlı dil öğretimi içerisinde kendisine yer bulmuştur. İş amaçlı dil öğretimini anlamak için mutlaka özel amaçlı dil öğretiminin çatısına bakmak gereklidir.

Orr'a göre (2002, s.1) Akademik ve mesleki ortamlarda üretilen sözlü ve yazılı söylemlerin öğrenilmesi özel bir öğretim gerektirir. Bu bağlamda özel amaçlı dil öğretimi, sadece dilin bilgisine sahip olmayı değil dili kullanmak için gerekli becerilere ilişkin yetkinliği ve dilin konuşulduğu bağlamların göz önünde bulundurulmasını gerektiren bir dil öğretim yaklaşımıdır.

“Öğrenci neden hedef dili öğrenmek istiyor?” sorusu özel amaçlı dil öğretimi çalışmalarında içerik ve yöntemi belirleyecek derecede önemlidir. Bu sebeple özel amaçlı dil öğretimi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile şekillenir. Öğrenciler, öğrenme amaçlarına ulaşmadığında para, zaman ve emek kaybının yaşanması öğretim sürecini başarısız kılar. Öğrencilerin belirli gereksinimlerini karşılamak, özel bir alana yönelik olmak ve bu alanın dil özelliklerine odaklanmak özel amaçlı dil öğretiminin değişmez karakteristik özelliklerindendir (Kurt, 2020, s. 145).

Özel amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin belirli alanlarda özel amaçlar için dili kullanmalarına yönelik ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenimeve öğretime dair çalışmaları kapsamaktadır. Bu saha, zaman içinde ihtiyaçların artmasıyla akademik amaçlar için dil öğretimi ve mesleki amaçlar için dil öğretimi şeklinde iki kola ayrılmıştır. Daha sonra bu kollar tıbbi amaçlar için dil öğretimi, iş amaçlı dil öğretimi, hukuki amaçlar için dil öğretimi gibi alt kollara ayrılmıştır (Paltridge ve Starfield, 2013, s. 2).

Alan yazına bakıldığında farklı sınıflandırmalarla karşılaşılmakla birlikte özel amaçlı dil öğretiminin akademik ve mesleki dil öğretimi olmak üzere iki kola ayrıldığı görülür. Bu kolların her birinin ilgili özel alanlara göre alt başlıklarla tanımlandığı söylenebilir. Bu noktada sınıflandırma ölçütlerinden biri öğrencinin dil öğretimine katıldığı sırada sahip olduğu mesleki ya da akademik deneyimdir. Öğrencinin deneyimli ya da deneyimsiz olması kursun niteliğini önemli ölçüde belirleyecektir (Stevens, 1977; Robinson, 1991, Dudley-Evans ve St John, 1998). Bu bağlamda çalışmamızda yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde öğrencinin mesleki deneyiminin önemi ele alınmaktadır. Hem kuram hem de uygulamada çeşitli ihtiyaçları bulunan bu sahada kurs, program ve materyal tasarımı başarılı ve verimli olmayı sağlayacak unsurlardan biri öğrencilerin mesleki deneyim durumlarını göz önünde bulundurmaktır. Bu amaçla çalışmamızda “Yabancı dil olarak iş Türkçesi öğretiminde öğrenci mesleki deneyiminin önemi nedir?” sorusunun cevabı literatür taraması temelli derleme çalışması ile aranmaktadır.

Yabancı Dil Olarak İş Türkçesi Öğretiminde Öğrencinin Mesleki Deneyiminin Önemi

İş dili, dilin özel bir amaca ulaşmak için kullanılmasıyla ortaya çıkar. Bu noktada dil işle ilgili bir amaca ulaşmak için kullanılır. Ticari bir iş, işlem ya da iletişim gerçekleştiğinde iş dili kullanılmıştır: iş toplantısı, telefon etme, pazarlık-müzakere gibi. İş dilinin amaç odaklı olmasının sebebi iş dünyasının rekabetçi yapısında farklılık yaratma isteğidir. Çalışanların şirket içinde ya da şirketler arasında kariyerlerini ilerletme çabası iş dili öğreniminde önemlidir (Ellis ve Johnson, 1994, s. 6).

İş dili öğretimi, belirlenmiş bir söz varlığına ve belirlenmiş bağlamlarda belirli iletişim türlerine odaklanan bir özel amaçlı dil öğretim türüdür. İş bağlamında etkili iletişim becerilerini de öğretime dâhil eder. İş dilinin yanı sıra genel dilden iletişim unsurlarının da öğretime dâhil edildiği görülür. İş dili öğretiminde iş bağlamında; iş amaçlarına uygun sosyalleşme, pazarlık yapma, telefon etme, pazarlama, ikna etme gibi temel iletişim etkinlik alanları temel alınarak kurs, program ve materyaller hazırlanır.

Woodrow (2018, s. 26-28) iş amaçlı dil öğretimini sınıflandırırken genel iş amaçlı ve özel iş amaçlı dil öğretimi ayrımını yapar. Bu ayrımın belirlenmesindeki temel unsur öğrencilerin mesleki deneyimleridir. Genel iş amaçlı dil kursları; çalışmayan, henüz lisans ya da lisansüstü seviyesindeki öğrencilerine yöneliktir ve genellikle yükseköğretim kurumlarında verilir. Özel iş amaçlı dil kursları ise çalışan, belirli bir düzeyde mesleki tecrübeye sahip iş insanlarına verilir.

İş dili öğretiminde öğrencilerin iş deneyimlerine sahip olanlar ve olmayanlar şeklinde ayrılması iş dili kurslarının yapısında belirleyici rol oynar. Frendo'ya göre (2005, s.1-2) iş deneyimine sahip olmayan öğrenciler henüz bir kariyere sahip değildir veya kariyerlerinin başındadır. Öğ-

reniciler, bu eksiklikten dolayı iş dilini öğrenirken aynı zamanda iş dünyasına dair bilgileri edinmek için öğreticinin yol göstericiliğine ihtiyaç duyar. İş deneyimine sahip öğrenciler ise işleri hakkında bilgi sahibidir ve yeni bir dil öğrenmeye neden ihtiyaç duyduklarını bilirler. Bu sebeple öğreticiden iş dünyasını anlamak konusunda bir yardım beklemezler.

Yabancı dil olarak iş Türkçesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişen bir koludur. Türkiye'nin dünyada gelişen ekonomik ve politik konumuyla birlikte iş amaçlı Türkçe öğretimi için kurs, program ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan Türk iş dili üzerine yapılan araştırmaların kısıtlılığı, yabancı dil olarak İş Türkçesi alanındaki materyal ve kurs tasarımı çalışmalarının azlığı gibi sorunlar mevcuttur. Bu bağlamda bakıldığında yabancı dil olarak iş Türkçesinde bir kurs, program veya materyal tasarlanırken işlevsel bir bakış açısı ile kurs öğrencilerinin ihtiyaçları ve deneyimleri sorgulanmalıdır. İş Türkçesi öğrencisinin mesleki bir deneyime sahip olup olmaması bütün program, kurs ve materyal içeriğini etkilemektedir. Materyal hazırlayanların veya kurs tasarımcılarının bu ayrım konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olması öğretimin başarı olmasında etkili olacaktır.

Deneyimli öğrenciler ve deneyimsiz öğrenciler olarak sınıflandırabileceğimiz yabancı dil olarak iş Türkçesi kursu öğrencilerinin öğretim uygulamalarına yansıyan ve birbirlerinden ayrılan yönleri şunlardır:

Çalışan öğrenciler, mesleki kariyerlerinde yol katetmişlerdir. İş ortamlarında kazandıkları deneyim sayesinde ihtiyaç duydukları mesleki dil ve beceriler konusundaki farkındalıkları yüksektir. Kursa daha az mesleki bilgi ile gelen deneyimsiz öğrenciler ise ihtiyaçları konusunda çok daha az farkındalık sahibidirler. Her iki gruba da iş Türkçesi öğretilen fakat kursların içeriği birbirinden oldukça farklı olacaktır.

Kursların içeriği kurs başlamadan önce hazırlanacak programlarla genel itibarıyla şekillendirilecektir. Bu aşamada mevcut durum analizi, hedef durum analizi gibi çeşitli ihtiyaç analizleri uygulanması yerinde olacaktır (Dudley-Evans ve St John, 1998, s. 125). Deneyimli öğrenciler mevcut ve eksik dil ile iş becerileri hakkında farkındalık sahibidir. Dolayısıyla kurs ve program tasarımcılarına çok daha açık ve kesin veri sağlayabilirler. Bu öğrenciler kursun içeriğini kurs boyunca şekillendirebilir ve öğretimi etkin kılabilir. Deneyimsiz öğrencilere yönelik programlar kurs başlamadan önce şekillendirilebilir; kurs içeriği, kurs başladıktan sonra neredeyse hiç değiştirilmeden uygulanır. Bu içerik onların gelecekte kariyerlerinde ihtiyaç duyabilecekleri genel iş dili ve becerileri kapsar.

Çalışan öğrenciler genel itibarıyla işletmeciliğe dair kuramsal bilgiye ihtiyaç duymazlar. Oysa henüz çalışma hayatına başlamamış öğrenciler, işletmeciliğe yönelik kuramsal bilgileri tam olarak öğrenmemişlerdir. Söz varlığı öğretimi deneyimsiz öğrencilerde işletmeciliğe dair bağlamlarla birlikte yapıldığında öğrencilerin eksik olduğu kuramsal bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra ihtiyaç duydukları söz varlığı da kazandırılmış olur. Deneyimli öğrenciler ise e-posta yazmak, telefon etmek, pazarlık etmek, toplantılara katılmak ya da meslektaşlarıyla sohbet etmek gibi öğretim etkinlikleriyle gerçek iletişim ortamları için iş dillerini geliştirmek isterler.

Profesyonel iş hayatındaki öğrenciler resmî öğretim ortamlarından uzun süredir uzak kalmışlardır ve öğrenme becerilerinden yoksundurlar. Oysa deneyimsiz öğrenciler, muhtemelen mesleki eğitimlerine devam etmektedirler ya da üniversiteden mezun olalı çok olmamıştır.

Dolayısıyla deneyimsiz öğrenciler; okul ortamının getirdiği alışkanlıkla not tutma, araştırma yapma, diğer öğrencilerle iş birliği yapma, ödev hazırlama gibi geleneksel öğrenme etkinliklerine aşinadırlar. Çalışan öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemlerini benimsemezler; onlara mevcut işlerine yönelik sunum hazırlama, e-posta yazma, rapor yazma gibi uygulama temelli ödev ve görevler verilmelidir.

Deneyimsiz öğrencilere yönelik iş İngilizcesi kursları dünyada yaygın olarak yükseköğretim kurumlarında verilmektedir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s.55). Çalışmayan deneyimsiz öğrencilere yönelik yabancı dil olarak iş Türkçesi kursları ülkemizde henüz yükseköğretim kurumlarının müfredatlarında yer almamaktadır. Bu gereksinimin şimdilik akademik Türkçe kurslarıyla -yeterli olmamakla birlikte- kısmen karşılandığı söylenebilir. Türkçe dışında diğer dillerin öğretiminden örneksemeyle ülkemizin yükseköğretim kurumlarında yabancı öğrencilere yönelik iş Türkçesi kursları açıldığında öğrencilerin ödev, hazırlama, proje sunma, gibi geleneksel öğrenme yöntemlerini rahatlıkla benimseyebileceği söylenebilir. İşe dair dil ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan deneyimli öğrencilere yönelik iş Türkçesi kurslarında ise geleneksel öğrenme yöntemleri geri planda bırakılarak onlara her dersin sonunda mevcut işlerinde kullanabilecekleri dile ve beceriye yönelik bir “bilgi paketi” sunulmalıdır.

Çalışmayan öğrencilerin düzenli olarak derslere katılması beklenirken yoğun iş hayatındaki profesyonellerin kursta devamsızlık yapmaları, derslere geç katılmaları olağandır. Deneyimli öğrencilere yönelik kurslarda bu durum makul karşılanmalı ve onlar için konu tekrarına dayalı etkinlikler planlanmalıdır. Bu noktada e-posta, WhatsApp, görüntülü görüşme uygulamalarından yararlanmak deneyimli öğrencilerin motivasyonunu yükselterek kursun daha başarılı olmasını sağlayabilir.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında çalışmayan öğrencileri için test ya da diğer geleneksel uygulamalara başvurulabilir. Çalışan öğrencilerde değerlendirme iş yerlerinde gerçekleştirmeleri gereken toplantılara katılma, telefonla görüşme, sunum yapma, pazarlık yapma gibi görevler üzerinden yapılabilir. Bu tip değerlendirmeler gerek iş Türkçesi kurslarına sponsor olacak işverenler gerekse çalışan öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanacaktır.

Öğrenme motivasyonları bakımından mukayese edildiklerinde deneyimsiz öğrenci sınıfı, tıpkı genel amaçlı Türkçe kurslarında olduğu gibi dengeli olarak düşük, orta ve yüksek motivasyonlu öğrencilerden oluşması muhtemelken deneyimli öğrenci sınıfı kariyerlerinde ilerleme kaydedeceklerinden ya da yöneticilerine ve işlerine duydukları sorumlulukla güçlü bir işsel motivasyona sahiplerdir.

Deneyimsiz öğrenciler, öğreticiden hem işe dair kavramları ve kuramsal bilgiyi hem de iş dili ve becerilerinin öğretimini beklerler. Bu anlamda öğreticiyi zorlu bir süreç beklemektedir. Deneyimli öğrencilerde ise öğreticinin rolü daha az geleneksel olup daha özel bir bilgi ve becerinin aktarımını sağlamanın yanı sıra öğrencilerin daha etkili çalışmalarını sağlamaktır. Yaşça ileri profesyonel öğrencilerin zaman zaman yeni bir dil öğrenirken motivasyonlarının düşmesi olağandır ve bu durum anlayışla karşılanmalıdır. Donna'ya göre (2010, s. 352) öğreticinin profesyonel davranmaması, kararlı bir öğretim gerçekleştirmemesi, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması, zamanı etkili kullanmaması; öğrenci ihtiyaçlarına, seviyelerine ve kişisel tercihlerine uygun materyaller kullanmaması, öğrenci katılımını sağlayamayıp sınıf içinde

olumsuz bir öğrenme ortamına sebep olması gibi hâllerde öğrenci öğreticiye karşı olumsuz bir tutum takınabilir.

Deneyimsiz öğrencilerin iş dili öğrenimlerinin yanı sıra yükseköğretim kurumlarında başka derslerinin olduğu, deneyimli öğrencilerin yoğun, stresli iş hayatlarının yanında özel hayatlarının olduğu öğretici tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Her iki öğrenci tipi için öğreticinin önemli ölçüde tolerans geliştirebilmesi; öğrenci merkezli özel amaçlı dil öğretiminin bir gereği olarak ihtiyaç halinde programı, içeriği ve ders malzemelerini öğrenci ihtiyaçlarına göre güncelleyebilmesi gereklidir.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahası giderek artan taleple çeşitlenmektedir. Özel amaçlı dil öğretimi bağlamında akademik ve mesleki Türkçe öğretimi de uygulama alanları bulmaktadır. Ancak bu alanlarda kuramsal çalışmalar yeterli seviyeye ulaşmamıştır. Mesleki Türkçenin bir alt kolu olarak iş Türkçesi öğretimi sınırlı uygulamaların varlığına rağmen materyal ve kuram bakımından üzerinde çalışılması gereken bir alandır.

Öğrenci deneyimi, iş Türkçesi öğretiminde gözetilmesi gereken önemli bir ölçüttür. Kurs planlayıcıları, materyal hazırlayıcıları ve öğreticiler özel amaçlı Türkçe öğretiminde bu ölçütü dikkate alarak kurslar açmalı, malzemeler hazırlamalı ve öğretimi gerçekleştirmelidir. Deneyimsiz öğrenciler kurslarda mesleki dile ve becerilere ihtiyaç duymaktadır; bu kurslardan elde ettikleri kazanımlarla ihtiyaç duydukları özel alandilini öğrenip bu özel alanın becerilerini kazanarak öğrenimleri esnasında hedef dilde yazılmış mesleki yayınlardan faydalanabileceklerdir. Deneyimli öğrenciler ise mesleki dili öğrenmekle beraber işlerini yerine getirirken gereksinimleri olan becerileri geliştirerek kariyer basamaklarında yükseleceklerdir.

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarında yabancı öğrencilere yönelik mesleki Türkçe programları henüz açılmamıştır. Bu öğrencilerin özel durumları göz önünde bulundurularak onlara yönelik mesleki dil programlarının ve ders malzemelerinin hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

İş Türkçesi öğretiminde kurs tasarımı ve bunun öğelerine dair akademik çalışmaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Dudley-Evans, T. D., St. John M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M., Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Kurt, V. (2020). *Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: İş Türkçesi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Orr, T. (2002). The Nature Of English For Specific Purposes. T. Orr, (Ed.), *English for Specific Purposes* içinde (s. 1-6). Alexandria, VA: TESOL.
- Paltridge, B., Starfield, S. (2013). *The Handbook Of English For Specific Purposes*. London: Blackwell.
- Robinson, P. C. (1991). *Esp Today: A Practitioner's Guide*. London: Longman Phoenix Prentice Hall ELT.
- Strevens, P. (1977). Special Purpose Language Learning: A perspective. *Language Teaching and Linguistic*, 10, s. 145-163. Erişim: 5 Ocak 2016, <http://journals.cambridge.org>
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design In English For Specific Purposes*. New York: Routledge.

ESAR OYUN SINIFLANDIRMA SİSTEMİ



Sümeyra AYIK

Dr. Hacettepe Üniversitesi



su.mey.ra.celik@hotmail.com

Özet

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin hızla gelişim gösteren alanlardan olması yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlama eğilimini de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son dönemde rağbet gören bir alan hâline dönüşmüştür. Ancak bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Dil eğitiminde yetişkin öğrenenler için kullanılan yöntemler ve teknikler, söz konusu erken yaş öğrenenler olduğunda farklılaşmak durumundadır. Bu durum ilgili alandaki çalışmalarda oyun kullanımını ve oyun sınıflandırmalarını gerekli kılmaktadır. Alanyazın taraması yapılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, oyun sınıflandırma sistemi olan Esar sistemi erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alınmıştır. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, erken yaş öğrenenlere yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olduğu; oyun sınıflandırma çalışmalarının ise yer almadığı görülmektedir. Bu çerçevede, çalışmada ilgili alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Yaşta İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Oyun, Oyun Sınıflandırma, Esar Sistemi

Giriş

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda hız kazanmış ve böylelikle alandaki çalışmaların sayısı ve niteliği önemli ölçüde artmıştır. Özellikle Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgası ve bunun sonucunda ülkemizdeki Suriyeli sayısının milyonlara ulaşması bu alandaki yapılan çalışmaları öncelikli bir hâle getirmiştir. Öte yandan bu çalışmalar incelendiğinde, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir.

Yaşamın ilk yıllarından itibaren ergenlik döneminin başlamasıyla sona eren erken yaş dönemi çocuğun bütüncül gelişim alanlarının en üst düzeyde gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde başlanılacak olan yabancı dil eğitiminin başta hedef dilin daha kolay öğrenilmesi olmak üzere birtakım avantajları vardır. Erken yaşlarda var olan beynin esnek yapısı yabancı dil öğrenimini kolaylaştırarak hedef dilin daha hızlı öğrenilmesini mümkün kılmaktadır (O'Neil, 1993: 173). Bu dönemdeki öğrenenlerin gelişmiş işitsel algıları hedef dilin ses bilgisi yapılarının kolayca edinilmesini sağlamaktadır (Fathman, 1975: 251). Erken yaş öğrenenlerin iletişime açık olma, yeni olanı keşfetme istekleri, öz güvenleri, motivasyonları, kaygı düzeylerinin düşük olması, hayal gücü ve yaratıcılık gibi özellikleri yabancı dil eğitim sürecini daha verimli kılmaktadır (Ayık, 2019: 46).

Yabancı dil eğitiminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olması, bu eğitimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Erken yaş öğrenenlerin bütüncül gelişim özelliklerinin, bireysel farklılıklarının, ilgi alanlarının, gereksinimlerinin ve isteklerinin göz önünde bulundurulmasıyla oluşturulan programlar, materyaller, yöntem ve teknikler etkili bir yabancı dil eğitiminin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bu eğitim etkili ve nitelikli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan yöntemlerden birisinin oyun olduğu alanyazın da sıklıkla vurgulanan konulardandır (Silva 2009: 105-117; Demirel, 2011:85). Erken yaşta yabancı dil eğitiminde oyun kullanımı çocuğun dil gelişimini desteklemesi, ona dili doğru ve etkin kullanabileceği doğal öğrenme ortamları sunması, onun katılımını ve motivasyonunu artırması ve eğlenerek öğrenmesini sağlaması açısından önemlidir (Ayık, 2019: 10).

Oyunu, genel olarak oynandığı mekâna, yapısına, araçlarına, hareketlilik derecesine, amaçlarına, işlevlerine ve oyuncu sayısına göre farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Erken yaş dönemi oyunları, çocuğun gelişim özelliklerine paralel olarak, sosyal, duyuşsal, bilişsel, dilsel ve fiziksel gelişim bağlamında sınıflandırılmaktadır (Piaget 1978: 116-129; Santer ve diğerleri, 2007:1). Bu doğrultuda yapılan sınıflandırmalardan birisi de Esar oyun sınıflandırma sistemidir. Çocuk gelişim kuramlarından hareketle oluşturulan Esar oyun sınıflandırma sisteminde, erken yaş dönemi oyunları çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal, dilsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde oyun sınıflandırma sisteminin yer almadığı; erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaların da yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun sınıflandırması üzerinde durularak ilgili alanyazına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oyun

Küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki ilişkiler günümüzde yabancı dil öğrenimini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmenin gittikçe önem kazanması bu öğrenime erken yaşlarda başlama eğilimini de ortaya koymaktadır. Erken yaş dönemi, her çocuğun gelişim düzeyinin farklı olmasından hareketle, belli bir yaş aralığı ile sınırlandırılmamaktadır. Ancak ilgili alanda yapılan çalışmaların birleştiği ortak nokta, erken yaş döneminin yaşamın ilk yıllarından itibaren başladığı ve ergenlik dönemiyle sona erdiği görüşüdür (Bland, 2015: 1; Scott ve Ytreberg, 1990:1). Erken yaşta yabancı dil eğitiminin genel olarak hem hedef dilin kolay öğrenilmesine hem de çocuğun bütüncül gelişim alanlarının desteklenmesine olumlu etkileri vardır. Pierard (2014: 7) bu olumlu etkileri şöyle sıralar:

- Yaratıcılık, düşünce esnekliği ve zenginliği
- Farklı dilleri öğrenme isteği
- Hafıza gelişimi ve sentez yapabilme
- Güçlü iletişim kurabilme
- Farklı dilleri öğrenme isteği

Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması bu eğitimde oyun kullanımını gerekli kılmaktadır. Oyun, çocuğun doğumuyla beraber başlamaktadır. Doğuştan gelen oyun oynama isteği, çocuğu oyunlara karşı her zaman daha meraklı ve istekli kılmaktadır. “Oyun, öğreni-

len konuyu ilgi çekici hâle getirmek, öğrencileri etkin kılmak, rahat bir ortamda, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (MEB, 2009:370). Erken yaşta dil öğretiminde oyun kullanımı çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden rahatlamasını sağlayarak onun dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmesine (Lee, 1995: 1); öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda oyun, çocuk için büyük bir motivasyon kaynağıdır. Etkili bir şekilde kullanıldığında, çocuğun ilginç bulmayacağı konulara ilgisini çekmeyi sağlar, daha fazlasını öğrenme isteğini korur, dilin kurallarının ve kelimelerinin öğrenilmesini kolaylaştırır, çocuğun yabancı dilde iletişim kurabileceği ortamlar sunar, öğrenimin daha kalıcı ve etkili gerçekleşmesine katkı sağlar.

Bu doğrultuda, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan/tasarlanan oyunların özellikleri şöyle sıralanabilir: Oyunlar;

- Erken yaş öğrenenlerin bütüncül gelişim özelliklerine hem uygun hem de katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat vermelidir.
- Dört temel beceriyi birlikte ele almalıdır.
- Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına, seviyelerine ve öğretilmek istenilen konuya uygun olmalıdır.
- Sık sık görsel öğeler içermeli, öğrenilenler örneklerle desteklenmelidir.
- Motivasyon kaybını engellemek için sade, anlaşılır ve akıcı bir düzende olmalıdır.
- Farklı materyallerin kullanımına fırsat vermelidir.
- Günlük dilde sık kullanılan kelimeler, ifadeler içermelidir.
- Ödüllendirmemelidir.
- Öğrenenlerin kendilerini rahatça ifade edebileceği, keyif alabileceği ve merak edeceği nitelikte olmalıdır.
- Öğrenenlerin oyunun yapısını değiştirmeyecek isteklerini uygulamak üzere esnek olmalıdır.

Esar Oyun Sınıflandırma Sistemi

Erken yaş eğitiminin her alanında yer bulan oyun, öğrenene birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Hedefe uygun seçilen oyun hem öğretilmesi hedeflenenlerin kolayca öğrenilmesine hem de çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel alanda sağlıklı gelişmesine katkı sağlamaktadır. Erken yaşta yabancı dil eğitiminde oyunların, öğrenenlerin gelişim özelliklerine, ilgi alanlarına, gereksinimlerine, bireysel farklılıklarına ve dil öğrenim hedeflerine göre belirlenmesi yabancı dil eğitimi daha etkili kılacaktır. Bu açıdan bakıldığında, erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan oyunların belirleyici özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu noktada, oyunların özelliklerini belirli bir sistem ile sunan oyun sınıflandırmaları önemle üzerinde durulması gereken konulardandır.

Yabancı dil eğitiminde yapılan oyun sınıflandırmaları, dil bilgisi ve iletişim oyunları (Demirel, 2011: 86-87); hareketli ve göreve dayalı oyunlar (Lewis ve Bedson, 1999: 17-18); yaratıcı, kültürel ve rol oyunları (Çuq ve Gruca, 2003: 458) olmak üzere farklılaşmaktadır. Bu sınıflan-

dırmalardan olan Esar oyun sınıflandırma sistemi, başta oyun kütüphanelerinde olmak üzere kullanılan, çocukların bütüncül gelişim alanlarını desteklemek, eğitimcileri ve aileleri oyunların amaçları, içerikleri ve işlevleri konusunda bilinçlendirmek amaçlarıyla oyun ve oyuncakları sınıflandıran uluslararası bir sistemdir. Temelde Piaget'in bilişsel gelişim kuramı olmak üzere, çocuk gelişimini fiziksel, sosyal, dilsel ve duyuşsal özellikler bağlamında ayrı ayrı ele alan kuramsal görüşler doğrultusunda geliştirilen Esar oyun sınıflandırma sistemi çocuğun gözlemlenmesi, gelişim özelliklerine göre eksik yönlerinin ya da yeteneklerinin fark edilmesi, tek tip bir sınıflandırma ile çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun oyunların seçilebilmesi, hedeflenen eğitimin çocuğun gelişim düzeylerine göre planlanması bağlamında önemlidir. Denise Garon, Rolande Filion ve Manon Doucet pedagogları tarafından geliştirilmiş olan bu sistemin ismi, Piaget'nin geliştirdiği oyun türlerinden esinlenerek oluşturulmuştur (Doucet, Filion ve Garon, 1989: 173-185). Piaget'e göre temel oyun türleri "alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlardır." (Piaget, 1978: 116-129). Bu doğrultuda Esar ismindeki "e" harfi alıştırma oyunlarını (Jeu d'Exercice), "s" harfi sembolik oyunları (Jeu Symbolique), "a" harfi montaj oyunlarını (Jeu d'Assemblage) ve "r" harfi kurallı oyunları (Jeu de Regles) temsil etmektedir. Bu sistemin dil gelişim kategorisinde yer alan sınıflandırması, dil öğrenenlerin dili algılama ve üretme süreçlerine göre yapılmıştır. Dinleme ve okuma becerileri, algılama oyunlarını; yazma ve konuşma becerileri ise üretme oyunlarını kapsamaktadır.

Esar sisteminde çocuk gelişim özelliklerinin her boyutuyla ele alınması, bu özellikler bağlamında çocuk gereksinimlerine ve ilgi alanlarına uygun oyun ve oyuncakların belirlenmesi, oyun içeriklerinin, amaçlarının ve uygulama şeklinin tanımlanması bu sınıflandırmayı erken yaşta ikinci/yabancı dil öğretiminde de önemli kılmaktadır. Aynı zamanda bu sistem, dil öğreticisine, öğrencilerini gözlemleme ve tanıma, onların gelişim özelliklerine hâkim olma ve bu bağlamda onlara uygun olabilecek oyunları seçebilme, öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini değerlendirebilme olanaklarını tanımaktadır.

Sonuç

Erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda öncelikli bir alan haline dönüşmüştür. Bu durumun temel nedenlerinden birisi, Türkiye'nin Suriye'den aldığı göçlerdir. 29 Mayıs 2021 itibarıyla ülkemizde geçici koruma kapsamında 3 milyon 670 bin 717 Suriyeli bulunmaktadır. 0-18 yaş arası Suriyelilerin toplam sayısı 1 milyon 739 bin 764 olarak resmî istatistiklere yansımıştır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu çocukların ülkemize entegrasyonlarının sağlanmasında Türkçe öğrenmelerinin önemli rolü hem kendi gelecekleri hem de ülkemizin geleceği açısından göz ardı edilmemelidir. Hedef dili öğrenenlerin erken yaşta bireyler olması, onların ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerinde oyun uygulamalarının önemini de ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanda oyun kullanımı ve oyun sınıflandırma sisteminin geliştirilmesi, öğrenenlerin katılımını ve motivasyonunu artırarak, çocuğun gelişim özelliklerine hâkim olunmasını, ilgi ve gereksinimlerinin öğrenilmesini, dil öğrenim sürecinde ilerlemesinin değerlendirilmesini, hedefe uygun oyunun içeriğinin, işlevinin ve amacının belirlenmesini sağlar ve erken yaşta ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmaların etkililiğini artırır. Uluslararası literatürde yaygın olarak yer bulan ancak ülkemizde henüz yer almayan oyun sınıflandırma sisteminin çalışmaları tarafımdan yürütülmektedir.

Kaynakça

- Ayık, S. (2019). *Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Bland, J. (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury Publishing.
- Cuq. J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doucet, M., Filion, R. ve Garon, D. (1989). Classification et Analyse De Collections D'objets De Jeu Selon Le Système ESAR: Rapport De Recherche. Documentation et Bibliothèques, 35 (4), 173–185.
- Fathman, A. (1975). The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability. *Language Learning*, 25 (2), 245-253.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim tarihi: 29.05. 2021).
- Lee, S. K. (1995). Creative Games For The Language Class. *Forum*, 33(1), 35. [İnternet] Erişim Tarihi: 01 Haziran 2021. <https://www.scribd.com/document/99650330/Vol-33-No-1-LEE-SU-KIM>
- Lewis, G. ve Bedson, G. (1999). *Games For Children*. Oxford: OUP.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- O'Neil, C. (1993). *Les Enfants et L'enseignement Des Langues Étrangères*. Paris: Hatier-Didier.
- Piaget, J. (1978). *La Formation du Symbole Chez L'Enfant*. (7. bs.). Paris: Delachaux & Niestle.
- Pierard A. (2014). L'apprentissage D'une Seconde Langue Dès Le Plus Jeune Âge: Quels Bénéfices?, *Analyse Ufapec*, (33) 14, 1-12.
- Santer, J., Griffiths, C. ve Goodall D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.
- Scott, W.A. ve Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. Great Britain: Longman.
- Silva, H. (2009). La Creativite Associee Au Jeu En Classe De Français Langue Etrangere. *Synergies Europe*. (4). 105-117.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SESLETİM VE SESBİLGİSEL BOZUKLUKLAR: PLOVDİV ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ



Harun Bekir

Dr. Öğr. Üyesi, Plovdiv Paisii Hilendarski Üniversitesi



h_bekir@uni-plovdiv.bg

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en önemli sorunlardan birisi sesbirimlerin doğru sesletimidir. Özellikle değişik dil ailelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda Türkçe sesbirimlerin sesletiminde zorluk yaşandığı görülmektedir. Bu durum, erek dilde ürettikleri sesbirimlerin kendi anadillerindeki ya da öğrendikleri diğer dillerdeki sesbirimlerden farklı, bu sesbirimlere benzer veya bu sesbirimlerle aynı olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu yüzden, bu çalışmanın amacı, Bulgar öğrencilerin Türkçe konuşurken veya yazarken sesbirimlerinde yaşadıkları problemlerini tespit etmek ve yaptıkları hataları en aza indirmek için çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Türkçe Öğretimi, Sesbilgisel Sorunlar, Plovdiv Üniversitesi

Giriş

Bulgaristan'ın Plovdiv (Filibe) şehrindeki Paisiy Hilendarski Üniversitesinde Türkçe okutulan bölüm, üniversite bünyesindeki tam adı “Bulgar Dili ve Türk Dili Bölümü”dür. Bölüm, Filoloji Fakültesinin en yeni bölümlerinden olup Genel Dilbilim Kürsüsü’ne bağlı olup 2009/2010 öğretim yılında kurulmuş, 2012/2013 öğretim yılında ilk mezunlarını vermiştir. Üniversitemizdeki Bulgar Dili ve Türk Dili Bölümünde öğrenim görenler akademik bir alan olarak Türkçe, Türk dili ve edebiyatı gibi alanları seçen öğrencilerden bir kısmı, iki dilli ve iki kültürlü olarak nitelendirebileceğimiz öğrencilerdir. Ayrıca ana dili Bulgarca olup Türkçeyi yabancı dil olarak okuyan öğrenciler de bu bölümde öğrenim görmektedirler. Dolayısıyla üniversitedeki Türkçe öğretimi, Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama çabaları sürerken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlarla ilgili tartışmalar, dilin doğru kullanımını açısından çok önemlidir. Türkçe Sözlük’te sesletim “bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleniş, telaffuz” olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle sesletim, bireyin konuşmada yer alan organlarının ardışık, uyumlu hareketleriyle belirli bir dile ait konuşma seslerini doğru telaffuz etme becerisidir. Dolayısıyla sesletim bozuklukları, konuşma seslerinin çıkartılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalı sorunlardır. Sesbilgisel bozukluklar ise, konuşmanın temelini oluşturan dil kurallarına ait bilgiyi (ses bilgisini/fonoloji) edinme güçlüğüdür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sesbilgisel bozukluklular konuşma, okuma ve yazma güçlükleri görülmesinde etkin olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Bulgar öğrencilerin, hedef dil olan Türkçenin ses özelliklerinin doğru kavrayıp kavrayamadıklarını ve doğru aktarıp aktaramadıklarını tespit etmeyi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile yanlışları tespit edip ileriki düzeylere zemin hazırlamak amaçlanmaktadır. Yazı dilini doğru bir şekilde öğrenebilmesi amacıyla öğrencilerle yapılan etkinliklerde ses bilgisi özelliklerinin uygulanması incelenmiş, yaşanan sorunlar tespit etmeye çalışılmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri araştırılmıştır.

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçeyi Bulgaristan'nın Plovdiv Üniversitesinde öğrenen Bulgar asıllı öğrencilerin ses bilgisi düzeyinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma, betimsel bir nitelikte olup tarama modeli ile hazırlanmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir" (Karasar, 2010: 77). Bu çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sadece Bulgar asıllı öğrenciler oluşturmaktadır.

Bulgular

Bulgar öğrencilerin ses bilgisi düzeyinde yapmış oldukları yanlışlar, dil öğretimi sürecini şekillendirebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Bir dil öğretiminde hedef dili öğrenenlerden temel dil becerileri olarak kabul gören okuma, dinleme, konuşma ve yazma ile alt dil becerilerini de (dil bilgisi gibi dil unsurlarını) eşit bir şekilde kavrayabilmesi ve uygulayabilmesi beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenenler tarafından dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dil bilgisi yapılarının kavranabilmesi ve uygulanabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda sesleri, harfleri, sözcükleri, ek-kök ilişkilerini, tamlamaları ve cümle düzeni gibi dilin unsurlarını doğru bir düzende kullanabilmesi beklenmektedir. Yabancı dil öğrenen; yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi ana dilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi ana diliyle karşılaştırır. Dilbilgisi yapılarını çözümleme yoluna gider, çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları aşabilmek için bir yöntem geliştirir. Sadece dil bilgisi konusunda değil, sözcük öğrenme, sözcüklerin doğru sesletimi ve metin inceleme, dinleme-anlama, okuma-anlama gibi konularda da öğrenme deneyimleri yaşar ve çeşitli sorunlarla karşılaşır.

Türkçede ses olaylarının doğru öğretilmesi telaffuz, vurgu ve tonlama açısından çok önemlidir (Barın ve Demir, 2006: 258). Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde ses uyumlarının (büyük ve küçük ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünsüz yumuşaması) öğretilmesi aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Fakat günümüzün eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenciye kuru kuru bilgiyi vermekten ziyade, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek ve öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edecek etkinlikler yapmak dikkat etmemiz gereken en başlı hususlardır (Temizyürek, 2002: 591). Bu çerçevede ana dili Bulgarca olan öğrencilere ses bilgisini kavratmaya yönelik etkinlikler oluştururken görme ve işitmeye dayalı etkinliklere

yer vermemiz şüphesiz öğrencilerin ses olaylarını öğrenmelerini daha hızlı, kolay ve etkili yapacaktır. Derslerde yapılan çeşitli etkinliklerde ve dönem sonu yapılan sınavlarda elde edilen veriler ve gözlemler, öğrencilerin hatalarını ve yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır. Bu sorunlar aşağıdaki gibi sınıflandırabiliriz.

Öğrenciler çoğu zaman uzun ünlüleri kısaltmaktadır. Bilindiği gibi birincil uzun ünlüler Türkçe için tipik değildir. Uzun ünlüler ancak alıntı sözcüklerde bulunur. Türkçe kökenli sözcüklerde uzunluk, /ğ/ sesinin bulunduğu durumlar başta olmak üzere ikincil olarak gerçekleşir (Demir, 2011: 64). Ancak bu uzunluklar yazıda herhangi bir işaretle gösterilmediği için öğrenciler *mezun, lale, mavi, sakın, beraber, şair* gibi sözcüklerde uzun ünlüleri çoğu zaman kısaltmaktadır. Ayrıca *bağlı, yağlı, dağ, kurbağa* gibi örneklerde /ğ/ sesinin çevresinde ünlülerde oluşan uzunluğu da sezememektedir.

Ana dili Bulgarca olan öğrencilerin Türkçeyi bir yabancı dil gibi öğrenirken sözcüklerin sesletimiyle ilgili yaşadığı bazı sorunlar daha çok Bulgarcanın ses ve alfabesinin farklılığından kaynaklanan sorunlardır. Öğretim elemanları, dillerin farklı ses yapılarından kaynaklanan öğrenme sorunlarını aşmak için çeşitli alıştırmalar yapmaktadırlar, ancak bunların yeterli olmadığını bazen ileri sınıflarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu farklılıklar nedeniyle ana dili Bulgarca olanlar, Türkçeyi öğrenirken sesletimde, sesleri algılamada ve yazıda çeşitli sorunlar yaşar. Örneğin, ana dili Bulgarca olan bir öğrencinin /ö/ ve /ü/ seslerini çıkarabilmesi çok zordur. Çünkü bu sesler, kendi dilinde bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu özellik sesletim sorunu yaratabilecek nedenler arasındadır. Ayrıca öğrenciler yazıda /i/, o/ö, u/ü ve c/ç, s/ş seslerini de çoğu zaman tek işaretle göstermektedir. Başka bir sorun da ince /l/ ve ince /k/ seslerin kullanıldığı yerleri sezmektir. Bu gibi sorunlara sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde değil diğer dillerin öğreniminde de karşılaşılır. Herhangi bir yabancı dil öğreniminde karşılaştığımız ilk düzen, o dilin söylenişi ve yazılışına ilişkindir. Başka diğer bir sorun da ğ'nin ve /y/ ünsüzünün kullanılmasıyla ilgilidir.

Ünlü uyumlarıyla ilgili yanlışlıklar konusunda öğrencilerle yaptığımız çalışmalarda ad ve eylem çekim eklerinin her ikisinin kullanımında özellikle büyük ünlü uyumu kuralını uygulamakta sorunlar yaşamışlardır. Ele aldığımız her bölümde büyük ünlü uyumu kuralının uygulanmasına yönelik sorunlarla karşılaşılmıştır. Eklerin eklenmesi sırasında seslerle ilgili en fazla yaşanan sorun ünlü uyumlarıdır. Ünlü uyumlarıyla ilgili en fazla sorun yaşanan konular ad durum ekleri, zaman ekleri, kişi ve iyelik eklerinin kullanımıyla ilgilidir. Türkçede ister ad çekim ister eylem çekim ekleri olsun, sözcüklere eklenirken birtakım ses olayları gerçekleşir. Yaptığımız uygulamalarda ünlü uyumları, ünsüz uyumları ve yardımcı seslerin kullanımı ile ilgili ciddi sorunlar yaşandığını görmekteyiz. Ünlü daralması ile ilgili yanlışlar ünlü daralmasının gerçekleştirilmemesi, ünlü daralmasının yanlış gerçekleştirilmesi, ünlü daralmasının gereksiz biçimde gerçekleştirilmesi şeklinde karşımıza çıkar. Öğrencilerin ünlü daralması konusunda en çok sorun yaşadıkları eylemler şunlardır: *atla-, başla-, bekle-, dinle-, iste-, oynat-, izle-, söyle-, topla-, yaşı-, ye-, de-*.

Ye- ve *de-* eylemleri ise ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. *Ye-mek* eylemi şimdiki zaman eki ulanırken /e/ ünlüsü daralarak /i/ sesine dönüşmekteyken öğrenilen geçmiş zaman eki ve olumsuzluk eki ulanırken bu değişiklik gerçekleşmemektedir. Aynı durum *de-mek* eylemi için de geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu eylemler ayrı bir şekilde ele alınmak-

tadır. Çalışmamızda ünsüz uyumları ile ilgili sorunlar ünsüz sertleşmesi ve ünsüz yumuşaması şeklinde ele alınmıştır. Yaptığımız uygulamalarda ünsüz sertleşmesi kuralına dair karşılaştığımız sorunlar iki şekildedir: ünsüz sertleşmesinin gerçekleştirilmemesi, ünsüz sertleşmesinin gerçekleştirilmemesi gerekirken bu kuralın uygulanmış olmasıdır. Yaptığımız etkinliklerde veya çalışma kâğıtlarında öğrencilerin *sınıf, otobüs, sıcak, koltuk, ağaç, dolap, sıcak, yurt* gibi sözcüklerde bu sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Özellikle *otobüs* sözcüğünde bu sorun diğer sözcüklere kıyasla daha fazla yaşanmıştır. Sorunun görüldüğü eylemler ise *yap-, seyre-, iç-, çalış-* ve *vazgeç-*'tir. Hataları incelediğimizde üç durumun bu yanı sıra sebep olduğu görülmektedir:

- 1) Sert ünsüz harflerle biten sözcüklere bulunma durumu eki getirilirken ünsüz sertleşmesinin gerçekleştirilmemesi;
- 2) Sert ünsüz harflerle biten sözcüklere çıkma durumu eki getirilirken ünsüz sertleşmesinin gerçekleştirilmemesi;
- 3) Eylem çekimlerinde sert ünsüz harfle biten eylemlere görülen geçmiş zaman eki getirilirken ünsüz sertleşmesinin gerçekleştirilmemesi.

Bu üç durumun yoğunlukta olmasının sebebi bulunma, çıkma durumu ekleri ile görülen geçmiş zaman ekinin /d/ ünsüzüyle başlaması ve sert ünsüzlerden sonra değişime uğrayarak t'ye dönüşecek olmasıdır. Yaptığımız uygulamalarda ünsüz yumuşaması kuralına dair karşılaştığımız sorunlar iki şekildedir: ünsüz yumuşamasının gerçekleştirilmemesi, ünsüz yumuşamasının gereksiz gerçekleştirilmesi. Özellikle ünsüz yumuşamasının uygulanmama oranı oldukça yüksektir:

/nk/ ünsüzüyle biten bir sözcük ad takımının bir ögesi olarak üçüncü tekil kişi iyelik ekini alırken k > g değişimi gerçekleşmemiştir: "*Bu elbisenin renki*" örneğinde olduğu gibi.

Sonunda /t/ süreksiz sert ünsüzü bulunan eylemler geniş zaman, gelecek zaman, istek kipi ve şimdiki zaman ekini alırken t>d değişimi gerçekleştirilmemiştir: *ziyaret eteceğik, kahvaltı eter misiniz, seyreliyor. Git-* eylemi bu konuda öne çıkan bir eylem olmuştur. *Git-* eylemi ile ilgili şu örnekler göze çarpar: *gitecektim, gitelim, gitiyoruz, gitiyor* vb.

Ad tamlamalarında belirten durumunda olan ve süreksiz sert ünsüzlerle biten sözcükler belirten ekini alırken ünsüz yumuşamaları gerçekleştirilmemiştir: şu çocuğun ayakkabısı, sokakin köşesinde gibi. Ad tamlamalarında belirten durumunda olan ve süreksiz sert ünsüzle biten sözcükler ünlü sesle başlayan iyelik eklerini alırken ünsüz yumuşamaları gerçekleştirilmemiştir: *kadının bacakı, güneşin gözlüğü* gibi.

Süreksiz sert ünsüzle biten adlara ünlü ile başlayan ekler, yönelme durumu eki, belirtme durumu eki getirilirken ünsüz yumuşaması gerçekleştirilmemiştir: *kitabı, kitabın, sokaka, koltuka* gibi. Az da olsa, süreksiz sert ünsüzle biten sözcüklere getirilmesi gereken adın durum eklerinin (yönelme, belirtme) getirilmemesi sonucunda, bu sözcüklerin sonunda olması gereken ünsüz yumuşaması kuralı gerçekleştirilmemiştir: *sokaka, mutfaka yataki, uçakı* gibi.

Çalışmalarımızda ses düşmesi konusunda orta hece düşmesi olarak da ifade edilen ünlü düşmesine yönelik yanlışlar göze çarpmaktadır: *alını, ağızı, karını, beyini, oğulu, gönülü* gibi.

Ses türemesi ile ilgili yanlışlar yardımcı ünlüler ve yardımcı ünsüzlerde sorunlar olmak üzere iki aşamada görülür. Yardımcı ünlülerle ilgili, özellikle şimdiki zaman eki kullanımında ünsüzle biten eyleme ünlü uyumlarına göre yardımcı ünlü olarak ı, i, u, ü seslerinden biri getirilebilirken öğrenciler sadece /ı/, /i/ şekillerini, bazıları da /a/ ünlüsünü kullanmaktadırlar. Özellikle /i/ ünlüsünün kullanımı çok fazladır. Yanlışların çoğunluğu yuvarlak ünlülü eylemlere şimdiki zaman ekinin eklenmesi sırasında görülmektedir. Yardımcı ünsüzlerle ilgili yanlışlar daha çok /n/ yardımcı ünsüz yerine /y/ ünsüzünün kullanılması görülmektedir: çantasıya, oku-luya, kalemiyi, odayıya gibi.

Sonuç

Yukarıda Plovdiv Üniversitesi'nde Türkçe öğretimi sürecinde bazı sorunları ve zorlukları tespit etmeye çalıştık. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde başarıya ulaşmak için konu titizlikle ele alınarak çözüm olabilecek önerileri şöyle sıralayabiliriz:

Türkçeyi öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim yöntemleri bulunmalıdır. Dillerin farklı ses yapılarından kaynaklanan sorunları aşmak için derslerde öğrencinin “kulak dil alışkanlığını” geliştirecek alıştırmalara yer verilmelidir. Öğrenenlerin düzeyine uygun olarak hazırlanan çeşitli etkinlikler, alıştırmalar ve okuma metinleri ile de anlam ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bulgarca ve Türkçenin gramer yapısı farklı olduğundan dolayı Bulgarcadan yapılacak olumsuz aktarımların okutmanlar tarafından önceden bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınması yerinde olacaktır. Sınıflarda, her seviyede öğrencilerin dil gelişimine dikkat edilmeli ve dilsel becerisi zayıf olan öğrencilere yönelik ek uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Barın, E. (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi*. TDAY Belleten, 2006/1, Ankara: TDK Yayınları 21, 32.
- Barın, E. Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Demir, N. Yılmaz, E. (2011). *Türkçe Ses Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kara, M. (2010). *Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (3), 661-696.
- Temizyürek, F. (2002). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

19. YÜZYIL MAKEDON EDEBÎ TÜRLERİNDE TÜRK ETKİLERİ



Melahat PARS

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Öğretim Üyesi



uskup@hotmail.com

Özet

Türkler yüzyıllarca birlikte yaşadıkları Makedonların gerek gelenek ve göreneklerinde gerekse edebiyatlarında ve dillerinde önemli izler bırakmış ve söz konusu izler özellikle 19. yüzyıl edebî türlerinde önem kazanmıştır. Özellikle halk edebiyatını kapsayan halk şiirlerinde, hikâyelerinde, masallarında, efsanelerinde, fıkralarında, atasözü ve deyimlerinde Türk etkileri ve izleri çok yoğundur. Çoğu edebî tür hem şekil hem içerik olarak Türk edebî türlerine çok yakın veya benzerdir. Makedon edebî türlerinde çoğu zaman konu olarak Türkler işlenmekte ve ana tipler meleri padişah, sadrazam, vali, kadı veya diğer temsilciler oluşturmaktadır. Söz konusu edebî türlerde ayrıca Osmanlıca ve Türkçe kelimelerin zenginliği dikkat çekicidir hatta bazı türlerde Türkçe atasözleri veya deyimleri bire bir Makedoncaya çevrilmiş veya orijinal haliyle kullanılmıştır. Günümüzde bile geçmiş yüzyılda Makedonlar tarafından Türkçe söylenen halk türkülleri varlıklarını sürdürmektedirler. Çalışmamızda 19. yüzyılda Makedon edebiyatının edebî türlerinde Türk etkileri ve Türkler üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarını ele almaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Türk, Osmanlı, Makedon, Makedon Edebiyatı, Balkanlar

Giriş

Türk kültürü Balkan halklarının kültürüyle yüzyıllar boyunca etkileşim içinde bulunmuş ve birleştirici bir unsur olarak Balkan halklarının edebiyatlarını da besleyen en önemli kaynak olmuştur. Dolayısıyla 14. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar Osmanlı hâkimiyetinde olan Makedonya bölgesinde özellikle 19. yüzyılda yaratılan bazı edebiyat türlerine değinip söz konusu türlerde Türk edebiyatının, dilinin ve kültürünün katkıları üzerinde durmaya çalışacağız. Balkanlarda Osmanlı idaresinde en uzun kalan Makedonya'da yaşayan Makedonların hem dillerinde hem edebiyatlarında hem de kültürlerinin her alanında Türk etkilerini görmek mümkündür, özellikle Türklerin Makedonya'ya iskân edilmelerinden sonraki dönemlerde Makedon dilinin, edebiyatının ve kültürünün Türk öğelerle daha da zenginleştiği bilinir.

Uzun yüzyıllar Makedon edebiyatı yapı olarak Bizans edebiyatının, içerik olarak da diğer Slav edebiyatlarının nitelik ve değerlerini taşımıştır, ancak sonraki yüzyıllarda özellikle de en önemli edebî eserlerin yazıldığı ve derlendiği 19. yüzyıl Makedon halk edebiyatında Türk halk edebiyatının yoğun etkilerini görmek mümkündür. 19. yüzyıl Makedon halk şairlerinin yazdığı şiirlerin çoğu liriktir. Makedon halk şiirinde de toplumsal mutluluk veya yıkımlarda duyulan sevinç veya acı gibi ortak duygular, özellikle de aşk, ölüm, ayrılık gibi bireysel duygular, yığıtlık gibi konular coşkulu bir ifadeyle dile getirilir. Dil, halkın anlayacağı konuşma dilidir ve nazım birimi dördüktür. Bu bağlamda, Bosnalı Hırvat Stefan İliya Verkoviç (1821-1893) ismi Make-

don halk edebiyatı için çok önemlidir çünkü Makedon folkloruna ait ilk derlemeler Verkoviç tarafından yapılır. Verkoviç'in önemi sadece derlediği çok sayıdaki atasözü, efsane, türküyü sınırlı değildir, bu alanda Makedon folkloristleri destekleyip teşvik etmesi açısından da kayda değer bir isimdir. Verkoviç ilk olarak derlediği Makedon halk türkülerini 1860 yılında Belgrad'da yayımlar. Eser Makedonya'nın Debre, Kuruşova, Köprülü ve Ser bölgelerinden derlediği ve derleme tarihine ve söyleyen kişilere ilişkin ayrıntılı bilgiler içeren 335 halk türküsünden oluşmaktadır. Stefan Verkoviç söz konusu halk türkülerini kitabında Makedoncada kullanılan yabancı kelimelerden sadece 360'nın kökenini araştırıp, A harfinde var olan ondört yabancı kelimenin dokuzunun Türkçe kökenli olduğunu, onların da al, al, altin (altın), amayliya (haymalı), anteriya (entari), argat (ırgat), armağan (armağan), ater (hatır), aşik (aşık), acamiya (acemi) kelimeleri olduğunu tespit etmiştir (Верковић,1977: 119).

19. yüzyıl Makedon edebiyatının önemli temsilcileri olan Dimitar (181-1862) ve Konstantin Miladinov (1830-1862) kardeşler de 1861 yılında yayımladıkları "Bulgar Halk Türküleri" eserinde derledikleri türkülerin daha iyi anlaşılması için eserin sonunda türkülerde kullanılan 450 Türkçe kelimenin sözlüğünü dâhil etmişlerdir (Миладиновци, 1861:70). Türk halk şiirinin koruyucuları olarak bilinen âşıklar Makedonlarla Türklerin ortak yaşadıkları mekânlarda sanatlarını icra ettikleri için her iki halk tarafından çok sevilir ve Makedonlar da bu tür şiirleri Türk âşıklarından öğrenip söylüyorlardı. Günümüzde bile geçmiş yüzyılda Makedonlar tarafından Türkçe söylenen halk türkülerini varlıklarını sürdürmektedirler.

Örneğin:

Biri katır, biri beygir
Biri at, lelum, biri at,
Katır, beygir sizin olsun
At benim, lelum, at benim (Пенушлиски, 1988: 74).

Makedonya'nın Yukarı Debre civarında söylenen bir diğer Makedon halk türküsünde Türkçe mısralar ise şöyledir:

İmaş oçi kako filcan (fincan gibi gözlerin var)
Yandim aman
Yalvaraim, gel yanima (Настева, 1987: 16).

Makedon halk türkülerinin çoğunda konu da Türklerdir ve böyle olunca söz konusu türkülerde çok sayıda Türkçe kelime de yer almaktadır. Örneğin Makedonya'nın Tikveş ve Ofçabol bölgesinde söylenen 164 Makedon türküsünden 109'nun konusu Türklerdir veya konu Türklerle ilgilidir (Стоилов, 1990: 114).

Makedonya'nın Ege bölgesinde söylenen 188 Makedon halk türküsünden 117'de (Паскалевски,1959: 124) çok sayıda Türkçe kelimenin kullanıldığı ve türküyü söyleyen anonim halk ozanlarının düşüncelerini Türkçe kelimelerle zenginleştirerek aktardıkları gözlemlenir. Bir diğer edebi tür olan Makedon masal ve efsanelerinde de Türk etkisi dikkat çekicidir. Makedon masallarında dikkati çeken bir unsur da gerek konu gerek içerik açısından Türk masallarına benzemeleridir. Makedon masallarında kullanılan halk dilinin en önemli özelliklerle-

rinden biri de her masalda çok sayıda Türkçe ve Osmanlıca kelimenin kullanılmasıdır. Masalda anlatıcı, olayları, duygu ve düşüncelerini, kişileri anlatırken hemen her cümlesinde Türkçe ve Osmanlıca kelimeler kullanır. Türklerle yüzyıllarca birlikte yaşayan Makedonların Osmanlıca ve Türkçeden bu denli etkilenmeleri ve söz konusu etkinin masallarına da yansması bu açıdan dikkat çekicidir. Makedon halk edebiyatının en önemli masal derleyicileri olan Marko Tsepenkov (1829-1920), Kuzman Şapkarev (1834-1909) veya Stefan Verkoviç'in derledikleri masalları Pertev Naili Boratav, Eflatun Cem Güney veya diğer masal derleyenlerin eserleriyle kıyasladığımızda aslında Makedon masallarının gerek konu ve ele aldıkları olay gerekse motif açısından Türk masallarından ne kadar çok etkilendiğini açık bir şekilde görürüz. Bazı Makedon masallarının başkahramanları, isimleri dahi Türk masallarından olduğu gibi alınmıştır. Ünlü halk edebiyatçısı Marko Tsepenkov öğretmeni olan Türk Hıvzı Âdemden dinlediği bazı Türkçe masalları Makedon masallarına dâhil etmiştir. Örneğin, “ Türk Padişah ve Kör Kral”, veya “Kadıda Akşam yemeği Yiyen Üç Ulu İnsan” masallarını Makedonca olarak anlatıp masal derlemelerine dâhil etmiştir. Tsepenkov'un derlediği 700'e yakın masalın arasında birçok masalın kaynağı Türk masallarıdır veya Türk masallarının bire bir aynısıdır (Пенушлиски, 1988:1286). Makedon masallarının çoğunda konu genellikle dervişler, hocalar, Araplar, sadrazamlar, vezirler, kadılar, sultanlar, periler, seymenler, tellallar ve diğer Türklerdir. Görüldüğü gibi Makedon masallarında işlenen konular da Türk masallarına çok benzer veya aynıdır. Türk masallarında konu edilen uğursuzluk, kısmet, fal, büyü, muskacılık veya evladı olmayan padişah ve vezirlerin evlat hasreti anlatılır. Makedon masallarının birçoğunda da padişah veya vezirin yerini çar, çariçe veya zengin sınıfın temsilcileri olan çorbacılar alır. Bazı masallarda toplumun sosyal durumu anlatılırken baş kişiler olarak padişahlar, sadrazamlar, kadılar, beyler veya ağalar vardır (Пенушлиски, 1988:70). 19. yüzyılda derlenen bu masallarda çok sayıda Türkçe kelime ve yer adları da kullanılır. Örneğin: Stambol (İstanbul), Smirna (İzmir), Yuskudar (Üsküdar), Edrene (Edirne), Brusa (Bursa) gibi şehirler harf değişiklikleriyle birlikte orijinal isme sadık kalarak masallarda yer almıştır. Makedon halk hikâyelerin dekonu olarak işlenen aşk motifi tamamen Türk halk hikâyelerinin aynısıdır ve bu hikâyelerde de birbirine âşık iki Makedon genci birbirine kavuşamaz veya ölür. Türkçe başlığı olan Makedon masal ve halk hikâyelerine de rastlamak mümkündür. Türk ve Makedon masalları ve halk hikâyeleri arasındaki benzerlik şaşırtıcı derecede çoktur (Божинова, 1983:77). 19. yüzyıl Makedon edebiyatında Türk etkilerinin görüldüğü bir diğer edebî tür de efsanelerdir. En önemli efsaneler Miladinov Kardeşler, Kuzman Şapkarev ve Marko Tsepenkov tarafından derlenmiştir. Makedon efsanelerinde daha çok kahramanlığa yer verilir ve tıpkı Türk efsanelerinde olduğu gibi olağanüstü olaylarla harmanlanarak kahramanlık konusu işlenir. Kahramanlar genellikle tarihten alınan kişilerdir ve bunların doğaüstü güçleri vardır. Makedon efsanelerinin çoğu ve en ünlü olanları Makedon tarihinde kahramanlıklarıyla bilinen Makedonyalı Büyük İskender'le ve Güney Slavların hemen hepsi tarafından benimsenen, Osmanlı dönemi vasalı Krale Marko'yla ilgilidir. Bazı efsanelerde Büyük İskender Osmanlıyla savaşmış bir komutan olarak gösterilir ve meleklerin yardımıyla Sultan Murat tarafından yenilgiye uğratıldığı anlatılır(Вражиновски, 1986:8). Marko Krale de Orta Çağ'da yaşamış bir Osmanlı vasalıdır. Doğumu, gençlik yılları, Osmanlıyla yapılan savaşlardaki kahramanlıkları, atı ve buzdoğanına ilişkin birçok efsane bulunmaktadır. Tüm bu efsanelerde kahramanlığın ve Hristiyanlığın simgesi olarak gösterilen Marko Krale olağanüstü güçlere sahip, bilge, adalet peşinde koşan ulusal bir kahraman, fakir ve güçsüzlerin koruyucusu ve başarılı bir hükümdar olarak anlatılır. Bu tarihi kişilik sadece

efsanelere değil, birçok halk türküsü ve halk hikyesine de konu olmuştur. nemli bir diğer efsane de “Bolen Doyin” (Hasta Doyin) adlı efsanedir. Doyin varlığı ve bilinirliği kesinleşmemiş olan tarihi bir kişiliktir. Birçok halk türküsüne de konu olan Hasta Doyin’e ilişkin efsaneler daima Selanik şehriyle bağlantılıdır ve Hasta Doyin, Marko Krale’nin kan kardeşidir. Selanik şehrinin koruyucusudur ve şehri her türlü tehlikeden korur. İhtiyaç doğrultusunda her zaman halk kahramanlarıyla yolu keşişen ve yardım eden biridir. Hasta Doyin’e ilişkin en ünlü efsane Siyah Arap’la olan kapışması ve Siyah Arap’ı öldürmesidir, çünkü bu şekilde Selanik kızlarının ve ailesinin namusunu aklar. İnsanlar ise Hasta Doyin’in bu kahramanlığı karşısında ona hayranlıklarını ifade ederler (Пенушлиски, 1999: 236). Bu efsanede Siyah Arap Müslümanları temsil eden olumsuz bir figür olarak anlatılır. Efsanelerde de olayların Türkçe kelimelerle zenginleştirilerek anlatıldığını belirtmek gerekir. Makedon halkı günümüzde de düşünce ve duygularına kesinlik kazandırmak için Türkçe atasözü ve deyimlere başvurur, dolayısıyla 19. yüzyılda Türk atasözü ve deyimleri Makedon atasözü ve deyimlerini de etkilemiştir. 19. yüzyılda derlenen Makedon atasözlerinin ve deyimlerinin çoğu Türkçe atasözü ve deyimlerinin çevirisi veya uygulanmış halidir (Јовановски, 1991: 123). Yapılan araştırmalar sonucunda Makedonya’nın sadece Ustruga kasabası ve civarında yaşayan Makedonlar arasında 300 Türkçe atasözü ve deyimi (Kavalev: 1961,5-519), Maleşova bölgesinde ise bu sayıdan çok daha fazla Türkçe atasözü ve deyimi kullanılmaktadır (Пенушлиски, 1988:552). 19. yüzyıl Makedon edebi türleri arasında önemli bir yere sahip fıkralarda da durum aynıdır ve Nasrettin Hoca’nın aynısı Makedon fıkralarına Kurnaz Petar (İtar Peyo) olarak aktarılmıştır. Nasrettin Hoca’nın yerini İtar Peyo almıştır. Bazı Makedon fıkralarında Nasrettin Hoca tiplemesi de yer alır hatta bu fıkralarda İtar Peyo Nasrettin Hoca’dan daha zeki, akıllı ve karşılıklı diyaloglarda daha üstün olarak gösterilmiştir (Пенушлиски, 1988: 51). Her edebiyatta olduğu gibi 19. yüzyıl Makedon edebiyatı da ait olduğu bölgenin kültürünü yansıtırken, kullanılan dil de ait olduğu yörenin özellikleriyle aktarılır. Bu bağlamda 19. yüzyıl Makedon edebiyatı dil açısından da zengin kaynaklar ortaya koymuştur ve halk dilinin bu canlı ve zengin ifadesi üsluba da yansımıştır. 19. yüzyıl Makedon edebi türlerinde kullanılan halk dilinin en önemli özelliklerinden biri de her edebi türde çok sayıda Türkçe ve Osmanlıca kelimenin kullanılmasıdır. Bu dönemde yaşayan ve yazan Makedon edebiyatçıları, olayları, duygu ve düşüncelerini, kişileri anlatırken neredeyse her cümlede Türkçe ve Osmanlıca kelimeler kullanır. Türklerle yüzyıllarca birlikte yaşayan Makedonların Osmanlıca ve Türkçeden bu denli etkilenmeleri ve söz konusu etkinin tüm edebi türlere de yansması bu açıdan önemlidir.

Каунакџа

- Божинова, Драгица. (1983). “Некои парамитолошки форми на турски јазик кај М. Цепенков”. Скопје: Македонски преглед, Год. XVI. Бр. 31.
- Верковиќ, Стефан И. (1977). приредувач: Томе Саздов *Јужномакедонски народни приказни, том I. Скопје: Мисла.*
- Вражиновски, Танас (1986). Македонски народни преданија. Скопје: Институт за фолклор Марко Цепенков.
- Јовановски, Апостол Поп. (1991). Македонски народни пословици. Скопје: НИО Студентски Збор.
- Миладиновци, Димитрија и Константин (1861). Български Народни Песни. Загреб: Книгопечатница на А. Јокич.
- Настева- Јашар, Оливера (1987). Турски елементи во јазикот и стилот на македонската народна поезија. Скопје: МАНУ.
- Паскалевски, Паскал (1959). Народни песни од Егејска Македонија. Скопје: ИМЈ.
- Пенушлиски, Кирил (1988). Одбрани фолклористички трудови, том I. Скопје: Македонска книга.
- Стоилов, Антон П. (1990). Македонски народни песни. Скопје: Институт за фолклор Марко Цепенков.

TÜRKÇE VE HIRVATÇADA “GÖNÜL, KALP, YÜREK” KELİMELERİNİN GEÇTİĞİ ATASÖZLERİ, DEYİMLER ÜZERİNE BİR İNCELEME



Demet KARDAŞ

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi



demetkardas@gmail.com

Özet

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dil, ses ve kelimelerden örülü bir yapıdır. Diller; temel eşyalar, fiiller, temel soyut ve somut kavram isimleriyle benzerlikler göstermektedir. Bu yüzden insanlar, başka bir dili öğrenirken önce kendi anadiliyle düşünür, kelimeyi o şekilde öğrenir. Dillerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde en karmaşık alan toplumların; inanç sistemiyle, gelenek-görenekleriyle, coğrafyasıyla, kısacası sosyolojisi ve kültürüyle, yüzyıllar boyunca biriktirdiği duygu dünyasına, dünya görüşüne, duygu değerine, çağırmasına, metaforuna ait kavram ve kelimelerin başka bir dilde karşılığının olmaması durumudur. Buna en önemli örnek deyimler ve atasözleridir. Bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, o toplumun düşünce biçimini hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan, dilbilim açısından da önemli sözler olarak tanımlanabilir. Her dilde, o dili konuşan ulusun yaşamda edindiği deneyimleri, vardığı yargıları, o ulusun bilgeliğini yansıtan atasözleri bulunduğunu, bu atasözlerinin de deyimler gibi bir dili konuşan ulusun maddî ve manevî kültürünü, yaşadığı ortamı ve yaşam koşullarını yansıtır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe ve Hırvatçada “gönül, kalp, yürek” kelimelerinin geçtiği atasözleri, deyimler morfolojik ve anlam bakımından. Slav dillerinin güney kolundan olan ve 900 yıllık bir geçmişe sahip Hırvatçadaki “gönül, kalp, yürek” ile ilgili deyim ve atasözleri Türkçedekiler ile kıyaslanacak bu çalışmada betimsel yöntem kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Hırvatça, Atasözü ve Deyim, Gönül, Kalp, Yürek

Giriş

Dünya üzerindeki ölü ya da yaşayan binlerce dil, kendiliğinden ortaya çıkmamıştır. Dillerin ortaya çıkması ile ilgili teoriler oldukça çoktur. Teorilerin her biri birbirinden farklı olsa da sonuç ortaktır. Diller, insanların; sosyal yaşantısı, kültürü, coğrafyası, dini, tarihi, göçleri daha bir çok sebepten değişmiş ve gelişmiştir. Diller, maddi ve manevi zenginlikleri yani kültürel birikimleri ile yaşar. Bu birimin göstergelerinden en önemlisi atasözleri ve deyimlerin varlığıdır.

Her dilde toplumun oluşturduğu atasözleri ve deyimleri vardır. Toplumlarda belli bir deneyimin, yaşanmışlığın, geleneksel sözlü kültürün ürünü olarak ortaya çıkan atasözleri ve deyimler; özlü, hoş giden, kalıplaşmış söz anlamlarıyla birlikte, söyleyiş güzelliği, kavramları karşılama özelliği, sözlü ve yazılı anlatımı ifade etmedeki etkili olması açısından bir dilin aynası olma özelliğini taşır. “Kişilerin anlık duygu ve düşüncelerini, içlerinden geldiği gibi saf ve doğal bir şekilde yansıttıkları en eski halk kültürü mahsulleri, atasözleri ve deyimlerdir.

Çoğu zaman bir iki kelimeyle, bazen bir cümleyle, bazen karşılıklı diyaloglarla, bazen de kafiyeyle söyleyişlerle küçücük bir söz öbeğine koca bir anlam sığdırılmıştır” (Aksoy, 1981: 47). Bu anlam öbekleri bazen taşıdıkları anlam gereği evrensel nitelikler taşır.

“Atasözlerinin bir kısmı anlattığı olay ve savunduğu düşünce bakımından bütün insanlığın benimsediği ve kabul ettiği düşünceyi ele alır, davranışı telkin eder. Bu durumda atasözleri evrensel bir nitelik taşır. Ancak büyük bir çoğunluğu da daha çok önem verdiği, daha sıklıkla ele aldığı konu ve düşünceyle ilgili olarak, durumu teşhis etme, konuya yaklaşma, konuyu somutlaştırma ve anlatma gibi yönleriyle hem dili oluşturan kültürü hem de o kültürü yansıtan dili ifade ederek ulusal niteliklerine bürünürler. Tarih boyunca değişik iklim ve coğrafyalarda, değişik dini çevrelerde ve kültür daireleri içinde yaşayan Türk insanının, atasözleri türünde çok sayıda ürünler verdiği ve yüzyıllar boyunca bu atasözlerinin az çok değişikliklerle kullanılageldiği herkesçe bilinmektedir” (Şahin, 2006: 156).Türk atasözleri ve deyimleri uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir.

Orhun Kitabelerinde ilk örneklerine rastlanan günümüze kadar zenginleşerek değişen bu özlü sözlerin bir çoğu anlam bakımından Türk dünyasında ortakdır. Gönen (2006) çalışmasında, Batı Türklüğü manzum atasözlerinin ortak olanları tip ve varyant yoluyla ortaya koymuştur. Bu durum Türk kültürünün zenginliğini bir kere daha göstermiştir. Öyle ki Azerbaycan’da kullanılan bir manzum atasözü, Batı Türklüğünün öbür ucu olan Makedonya ve Kosova’da da kullanılmaktadır.Farklı dinlere mensup olsalar da, farklı coğrafyalarda siyasi ayrılıklara rağmen Türk dünyasına mensup insanların hayata, tabiata ve insana bakışlarını şekillendiren dünya görüşünün mayası ve geleneksel Türk düşünce sisteminin veya halk felsefesinin özünü atasözleri oluşturmaktadır, denilebilir.

“Atasözlerimiz halkın günlük yaşamında en çok kullandığı söz kalıplarından olması dolayısıyla halktan derlenen her türlü malzeme içerisinde karşımıza çıkmaktadır. Masallarımızda, halk hikâyelerimizde, fıkralarımızda, vb. anlatmanın uzunluğuna ve kısalığına göre bir ve birden daha çok görülebilmektedir. Ayrıca, halk şiirinin temsilcileri olan âşıklarımızın söyleyişlerinde de atasözleri, deyimlerden sonra en çok görülen kalıplaşmış ifadelerdir. Bunun yanında dinî tasavvufi halk edebiyatının temsilcilerinin eserlerinde de atasözleri kullanılmıştır” (Gönen, 2006:47).Sözlü halk kültürünün ürünleri olan atasözleri ve deyimleri yeni nesilleri toplum hayatına katarken; bireylerin, duygu, düşünce, değer yargıları ve tutumlarından davranışlarına kadar bir dizi değişikliğe neden olmaktadır.

Hüsenov’a (1998:48-49) göre; “edebî türler arasında anonim olma ve halk zekâsını yansıtırma gibi belli başlı özelliklerinin yanı sıra, gündelik dile yerleşmiş olan atasözleri, bir milletin düşünce dünyasına ve yaşam tarzına tutulan bir ayna gibidir. Atasözleri ve onların içerdiği isimlerin etimoloji bakımından tahlilinin yapmakla ona sahip olan milletin tarihi, medeniyeti ve manevi hayatının ayrıntılı yönleri de açıklanabilir. Hüsenov, atasözlerinin tanımını verirken, onları günlük hayatlarına yansıtdıkları ve kendi toplumlarının düşünce dünyasını yansıttıklarını öne sürer. Araştırmacıya göre, atasözlerinin ve deyimlerin incelenmesiyle ait oldukları toplumun etimolojik tahlilinin yapılabilmesi mümkündür”. Çalışmanın literatür araştırmalarını içeren bundan sonraki bölümünde atasözleri ve deyimler ayrı ayrı tek bir alt başlık altında açıklanmıştır.

1 | Atasözleri ve Deyimler

TDK, Güncel Türkçe Sözlükte (2017) anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği gözlem ve denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz olarak tanımlanır. “Bir fikri, öğüdü daha çok mecaz yolu ile kısa ve kesin olarak anlatan, eskiden beri söylenegelmiş özlü sözlerle atasözü denir. Azeri Türklerinin atasözü olan ‘Atalarsözünün her biri bir destandır’ benzetmesi atasözlerinin kısa ama anlam olarak genişliğini vurgular” (Çobanoğlu 2003:7).Gerçektende atasözleri hem destan hacminde bilgi ve tecrübe aktarırken hem de ciltler dolusu kitaplarla zor anlatılabilecek bir davranışın yapılması veya yapılmamasının gerekçesini iki kelimeyle özetleyebilmektedir. “Atasözlerini daha detaylı analiz ettiğimizde; atalarımızın uzun gözlem ve tecrübelerine dayandığını, geniş halk kitlelerinin yüzyıllardan beri geçirdiği yaşamdan ve bu yaşamda oluşan düşüncelerden doğduğunu görürüz. Bu nedenle, atasözleri; sözlü gelenek içinde nesilden nesile geçerek yaşayan, anonim nitelikli yalın, manalı, anlatımları çok basit ve kolay olan kültür unsurlarıdır” (Ersöz, 2010: 168). Atasözü kelimesi günümüze kadar çeşitli adlar ile adlandırılmıştır.

“Eski dönemlerden itibaren sav, mesel (darbı mesel), tabir, makal, tapma, hikmet, kelâmı-kibar, oranlama, samah, ulular sözü, atalar sözü gibi adlar altında sözlü gelenekte nesilden nesile aktarılan atasözleri, anonim halk edebiyatı ve folklorumuzun da en önemli malzemeleridir” (Pala 2015:v). “Bu bağlamda atasözleri ait olduğu milletin birey, aile, toplum, devlet, eğitim, ekonomi ve daha başka alanlardaki görüşlerini özetleyen sözlerdir” (Duyamaz, 2007: 27).Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, atasözlerinin genel kabul görmüş bir takım özellikleri vardır:

- Verdikleri öğütler, binlerce yıldır süregelen deneyimlerin ve gözlemlerin neticesidir.
- Tabiat olaylarından, bilim ve tekniğe kadar çok geniş bir yelpazede, kısacası hayatın her alanına değinirler.
- Eleştiri, öğüt ya da genel kural özelliği gösterebilirler.
- Bir milletin hayata bakış açısını tespit etmemiz açısından önemli ipuçları taşırlar.
- Halk edebiyatı ürünlerimizin hem tür çeşitliliği bakımından, hem de sayı bakımından fazlalığı Türk kültürünün değerinin bir göstergesidir (Çakmakçı, 2009:10). Bu kültürel değerlerden bazıları, “Aile birliğine önem verme, adalet, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik” (Sönmez, 2014:104)’tir.

2 | Türkçede “Gönül” Kelimesi ve Bu Kelime ile ilgili Atasözleri ve Deyimler

TDK Büyük Türkçe Sözlükte (2020) “sevgi, istek, düşünüş, anma, hatır vb. kalpte oluşan duyguların kaynağı;duyguların, ruhsal kıpırdanmaların, iç çabaların taşıyıcısı; kişiyi Tanrı’yla, insanla ve dünyayla içten bir ilişki içine koyan, ruhun derinliklerindeki güç, duygu bağlılığı yetisi” olarak tanımlanan “gönül” kelimesi TDK Tarama Sözlüğünde (2017) “yürek” olarak tanımlanmaktadır. Sami (1989). “gönül” kelimesini insan duygularının merkezi, yüreğin manevi

yönü, duygu, his, tesir, şefkat, sevgi, aşk, alaka, istek, arzu, heves, meyil” olarak tanımlar ve “kalp, dil, fuad” kelimeleri ile eşanlamlı olduğunu belirtir. Manevi yönden bağ kurarak düşünme anlamı dikkat çekicidir ve yürekle değil kalp kelimesi ile yer değiştirebildiği görülmektedir. Günay, (2015:125) ise gönül (köngül) kelimesini “insanın iç dünyası ile dış dünya arasında bağ kuran iç merkez anlamındadır ancak maddi canlılık değil insana mahsus hissiyata yönelik özellikler yüklenir. Hayatın maddi olarak devamını değil manevi devamını sağlayan ve insanın özüne has özelliklerin anlatımında merkez konumunda olan” anlamını yüklemektedir. Aynı zamanda kültürel bir unsur olarak “gönül” kelimesi Türkçenin en eski yazılı metinlerinden günümüze kadar şiirlerde, türkülerde, masallarda, atasözleri ve deyimlerde yaşatılmaktadır çünkü “gönül” içine duygu, hayal ve mecaz sığdırılabilecek bir metafordur.

“Bir başka anlatımla gönülkimi zaman kalp; kimi zamanakıl, bağır, mide, canvs. olmuştur. Buna karşın pek çok dilde metaforların sıkça kullanıldığı kültürel yaratı alanlarından biri organ adları olsa da sevgi, öfke, üzüntü gibi ortak duyguların beden organlarına göre konumlanmasının kültürden kültüre, toplumdan topluma değiştiğini gördük. Ancak incelememizden çıkarabileceğimiz en etkili sonuçlardan birisudur: Türk toplumunda çeşitli organ adlarına çağrışım-dabilunan gönül sözcüğünün pek çok dilde karşılığı bulunmamaktadır (Gürkan, 2017:236). Türkçede hem gönül hem kalp, hem de yürek kelimeleriyle kurulu atasözleri ve deyimler bulunmaktadır oysa “gönül” ile anlatım bulan birçok atasözü ve deyim başka dillerde yalnızca “kalp” ile oluşturulmaktadır. Bu da gönül sözcüğünün, Türk kültüründe oldukça önemsenen, kutsal, değerli, yüceltilen; bu yönüyle benzer kullanımların gündeme geldiği diğer diller ve kültürler karşısında kendi özgünlüğünü ele veren temel bir imge, basmakalıplaşmış kültürel bir unsuru olduğunu fazlasıyla göstermektedir. Türkçede “gönül” kelimesinin geçtiği 30 atasözü; 62 tane deyim tespit edilmiştir (TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2020). Bu atasözü ve deyimlerin morfolojik değerlendirmesi aşağıda yer almaktadır:

- Birçok atasözü ve deyimde gönül kelimesinin iyelik eki aldığı görülür:
Çobanın **gönlü** olursa (olunca) tekeden yağ (süt) çıkarır
(birinin) **gönlünü** etmek (yapmak): Birini razı ve hoşnut etmek.
- Gönül kelimesi, hâl eklerini alır.
Gönülden gönle yol vardır: Sevgi karşılıklıdır.
(birinin) **gönlünü** hoş etmek: Birinin dileğini yerine getirerek onu sevindirmek.
- Gönül kelimesine isimden isim yapım ekleri +l ve +slz eklerini alır
Gönülsüz namaz göğe ağmaz: İsteksiz yapılan bir işten hayır gelmez.
Gönüllü olmak : Bir işi, severek ve isteyerek karşılık beklemeden kabul etmek.
- Gönül kelimesinin çoğul eki alır.
Gönüller bir olunca samanlık seyrân olur: Birbirini sevenler için zenginlik önemli değildir.
- Arapçadan “Birine karşı duyulan saygı, sevgi” anlamıyla dilimize geçen hatır kelimesinin yerine; bazen de beraber kullanıldığı görülür.

Yarım elma, **gönül (hatır)** alma: Armağan küçük de olsa gönül almaya yeter.

Hatır **gönül** yıkmak (kırmak): Kişilere karşı gösterilmesi gereken saygı kurallarına uymamak.

3 | *Türkçede “Kalp” Kelimesi ve Bu Kelime ile ilgili Atasözleri ve Deyimler*

Kalp kelimesi, TDK Büyük Türkçe Sözlükte (2020), “göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında, vücudun her yanından gelen kanı akciğerlere ve oradan gelen temiz kanı da vücuda dağıtan organ, yürek; kalp hastalığı; sevgi, gönül; bir ülkenin, bir kuruluşun işleyişi, yönetim ve varlığını sürdürme bakımından en önde gelen yeri; duygu” olarak tanımlanmaktadır.

Tıp ve bilim ile ilgili tüm kaynak ve sözlüklerde organ anlamındaki kalp kelimesi Türkçeye Arapçadan geçmiştir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini insan bedenindeki organları kullanarak aktarmıştır. İnsan bedeninde belirli iç organlar duyguların sürekli olarak bulunduğu yer sayılmıştır. Duygu değişimlerinde, heyecanlanınca kalbin hızlı atması yani duygulara fiziksel tepki vermesi beyinden bağımsız değerlendirilip kalbi adeta organ adı olmaktan çıkarmıştır. “Duygu ve organ arasındaki bu zorunlu bağ dünya dillerinin birçoğunda evrenseldir. Ancak duygu ve bağlı olduğu organ kültürden kültüre değişiklik gösterebilir. Çağdaş Avrupa dillerinde duyguların odak yeri kalptir” (Hacızade, 2012: 69). Arapça kaynaklı kalp sözcüğünün karşılığı Türkçede “gönül”dür. Ayrıca, tasavvufi düşünce sisteminde, Allah’ın zâtî sıfat, isim ve fiilleriyle en mükemmel biçimde insanda tecelli ettiğinden, insan değerlidir” (Artun, 2010:88). Dolayısıyla, insanın kalbi de bütün güzelliklerin, duyguların kaynağı olarak kutsaldır. İslami metinlerde daha çok rastlanan kalp kelimesinin geçmişî yürek ve gönül kelimeleri kadar eski olmasa da atasözleri ve deyimlerde geçmektedir. Türkçede “kalp” kelimesinin geçtiği 7 atasözü; 28 tane deyim tespit edilmiştir(TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2020). Bu atasözü ve deyimlerin morfolojik değerlendirmesi aşağıda yer almaktadır:

- Kalp kelimesinin birçok atasözü ve deyimde iyelik eki aldığı görülür:
Kalbi boş olmak: Sevgilisi bulunmamak.
Kalbi çarpmak: 1) kalbi çok vurmak; 2) çok heyecanlanmak; 3) yüreği çarpmak.
- Kalp kelimesi, hâl eklerini alır.
Kalbine girmek: Sevgisini kazanmak.
Kalbiniburmak: üzme, sıkıntı vermek.

Kalp kelimesiyle ilgili atasözü ve deyim sayısının gönül ve yürek kelimelerine göre az oluşunun ve yapımlar eklerini almayışının sebebinin yürek kelimesinin Türkçe kökenli olması ve kalp kelimesinin İslamiyetten sonra dilimize girmiş olmasıdır zira kalp kelimesi yürek kelimesiyle eş anlamlıdır.

4 | *Türkçede “Yürek” Kelimesi ve Bu Kelime ile ilgili Atasözleri ve Deyimler*

TDK Büyük Türkçe Sözlükte (2020), yürek kelimesi, (kalp ile eş anlamlı) “ herhangi bir şeyden çekinmeme, korkmama, yürekli, korkusuzluk, cesaret; acıma duygusu; bir kimsenin ruhsal yönü, gönül; mide, karın” anlamlarına gelirken Türkiye Türkçesi Ağzları Sözlüğünde (2017) ise “karın, mide, bağırsak; parmak uçlarında, tırnağın altındaki yumuşak et” anlamları

da vardır. Ayrıca yine TDK'nın bilimsel terimler sözlüklerinde “Ritmik kasılmalarıyla kanın dolaşımını sağlayan ve devam ettiren, değişik sayıda odacıklara ayrılmış ya da tüp biçiminde, kaslı bir organ. Kalp.” Olarak tanımlanmıştır.

Yürek kelimesinin birinci anlamı, “insanın ve hayvanın göğsünde bulunup her nefeste kanı çekip vücuda pompalayan önemli bir organ, kalp; insanda gücün meler, darılmaların ve hislerin merkezi, gönöl, karın, bağır, cesaret, kahramanlık, acıma duygusu” biçiminde geniş bir alana yayılan anlam tanımlamaları vardır. (Sami,1989).Türkçede, insanla ilgili soyut ya da somut her türlü durumu anlatmak için yürek kelimesinden yararlanıldığı özellikle soyut durumların somutlaştırılmasında yürek kelimesine sıkça başvurulduğu görölmektedir. Yürek, insanın yaşamasını sağlayan hayati bir organdır ve insan hayatının merkezinde yer alır. Manevi olarak da insanın iç dünyasının esasını teşkil eden bir duygu merkezidir. Bu yüzden en içten duyguların ifadesinde yürek kelimesine başvurulmaktadır. Gönöl ve kalp kelimeleri ile eş anlamlı kelime, Türkçenin eski dönemlerinde soyut anlamda genellikle cesaretle ilgili kavramlar için kullanılmıştır: yüreklenmek, yürekli, yüreksiz... Türetilen kelimelerin yanı sıra yürek kelimesi ile ilgili özellikle deyimlerin fazlalığı dikkat çekicidir Türkçede “yürek” kelimesinin geçtiği 2 atasözü; 79 tane deyim tespit edilmiştir(TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2017). Bu atasözü ve deyimlerin morfolojik değerlendirmesi aşağıda yer almaktadır:

- Birçok atasözü ve deyimde yürek kelimesinin iyelik eki aldığı görülür:

Yüreği yerinden oynamak: Birdenbire heyecanlanmak veya korkmak.

Yüreğine dert olmak: Başkasının herhangi bir davranışı, sonradan kendisi için sürekli bir üzüntü kaynağı olmak,

Her kimin bağı var, **yüreğinde** dağı var, kimin ki bağı var, **yüreğinde** dağı var: Malı, mülkü veya evladı olanlar kaygı ve tasadan uzak olamazlar.

- Yürek kelimesi, hâl eklerini alır.

Yüreğinden gelmek: Bir şeyi isteyerek, severek yapmak.

Yüreğini ateş almak: Aşırı üzülmek, fazla üzüntüden içi yanmak.

- Yürek kelimesi isimden isim yapım ekleri +ll + slz ve +llk eklerini alır

Altın **yürekli** olmak: Çok iyi niyetli, merhametli olmak.

Yürekli göstermek: Korkmamak, cesur davranmak.

Yüreksizlik göstermek: Korkmak, ürüp kaçmak

- Yürek kelimesi tamlama eklerini alır.

Yüreğinin başı sızlamak: **Yüreği** sızlamak.

Yüreğinin yağı (yağları) erimek: 1) çok üzülmek; 2) çok korkmak.

Yürek kelimesinin yerine zaman zaman “Akıl, gönöl, irade gibi insanın manevi varlığını oluşturan şeylerden herhangi biri” anlamına gelen “iç” kelimesi de kullanılır: İcini parçalamak, içini dökmek, içine sinmek deyimlerinde “iç” kelimesiyle “yürek” eş anlamlıdır.

Slav Dilleri arasında yer alan Hırvatçada “gönül, kalp ve yürek” kelimelerini anlam bakımından sadece tek bir kelime karşılmaktadır. (Hırvat Dili ve Dilbilim Enstitüsü Deyimler Sözlüğü, 2020). Tıp dilinde de kalp anlamına gelen “srce” kökünden türeyen kelimeler kullanılmaktadır. Kalp krizi “srčani udar”, kalp hastalıkları “srčane bolesti”, kalp doktoru “doktor za srce” örneklerinde görüldüğü gibi “srce” kelimesi hem somut olan organ ismi olarak hem de deyim ve atasözlerinde mecaz anlamıyla kullanılmaktadır. “Srce” kelimesinin Hırvatça deyimlerde geçtiği tespit edilmiştir. Aşağıda bu deyimlerin hepsi verilmiştir çünkü sayısı Türkçe ile kıyaslanamayacak kadar azdır. Ayrıca bu deyimlerin Türkçe karşılıklarında ise yani kelimenin yürek mi gönül mü kalp mi olduğu Zagreb Türkoloji öğrencilerinin görüşlerine dayandırılmaktadır.

1. **srce** je zaigralo: Yüreği heyecandan oynadı.
2. **srce** se para: Yüreği parçalanmak.
3. **srce** se steže: Yüreği sıkıştırmak (çok acı çekmek).
4. **srce** vuče (koga komu/kamo): Kalp kimseye çeker.
5. **široka srca** (duše): Geniş kalpli, cömert, bencil olmayan insan.
6. **bez srca**: Kalpsiz, acımasız, duygusuz, zalim.
7. **boli duša (srce)**: Yüreği ezilmek.
8. **čista srca**: Temiz kalp ile bir şey yapmak; temiz kalpli olmak, masum, dürüst.
9. **teška srca**: Ağır kalp ile bir şey istememekle yapıyor, onun için neredeyse işkence oluyor, ama yapıyor/kabul ediyor.
10. **tvrd srca- bez srca**: Yüreği katı.
11. **ugristi za srce**: Başkasının kalbini ısırarak, birini recinde etmek, çok üzme.
12. **uvući se u srce**: Birinin kalbine girmek, birinin aşkını kazanmak, birinin gözüne girmek.
13. **zečjeg srca**: Kalbi tavşanıninki gibi, her zaman her şeyden korkmak.
14. **od sveg srca**: Gönülden, dürüstçe bir şey yapmak, istemek, tebrik etmek.
15. **osvojiti čije srce** – birinin kalbi fethetmek, gönül uğruna savaşmak
16. **otvorena srca**: Açık kalpli, dürüstçe, gerçekten.
17. **otvoriti (svoje) srce**: Kendi kalbi açmak, her şey hilesizce, yalansız anlatmak.
18. **pokloniti svoje srce** (komu): Birine gönülü hediye olarak vermek, aşık olmak.
19. **primiti/uzeti k srca**: Gönüle almak, ciddiye almak, bir şeye önem vermek.
20. **dirnuti u srce**: Gönülüne dokunmak, birini duygulandırmak.
21. **dobra/meke srca**: İyi/yumuşak kalpli, duygusal, merhametli, şefkatli.
22. **imati srca**: Yüreği olan insan, iyi, cömert, merhametli.
23. **imati zlatno srce**: Altın yüreği olan insan, iyi, cömert, merhametli, hiç kötülük düşünmez.

24. izbrisati iz **srca**: Gönülden silmek, isteyerek birini unutmak.
25. koliko god ti duša/**srce** želi: İsteddiğin kadar.
26. prirasti **srcu**: Birinin kalbin parçası olmak, birinin kalbine girmek.
27. pustiti **srcu** na volju: Duygulara göre davranmak, hareket etmek.
28. raniti u **srce**: Birinin canı yakmak, birine ağrı vermek.
29. slomiti **srce**: Kalbini kırmak, birini çok üzme.
30. **srce** je na mjestu: Yüreği ferahlamak.
31. **srce** je sišlo u pete: Yüreği ayaklara indi, yüreği küt küt atmak (korkudan).
32. **srce** je stalo: Yüreği korkudan durmak.
33. laka **srca**: Hafif kalp ile bir şey kolayca, rahatça yapmak, kabul etmek.
34. leži na **srcu**: Yüreğinde yatıyor, çok önemli bir şey.
35. nasmijati se od **srca**: Bütün yürekten gülmek, çok gülmek, dayanamamak.
36. nositi pod **srcem**: Kalbin altında taşımak (hamile kadın çocuğunu kalbin altında taşıyor.).
37. nositi **srce** na dlanu: Yüreği avuçta taşımak , duyguları saklamamak, duyguları açıkça göstermek.
- Yukarıdaki deyimlerde benzetme ilişkisi kurulduğu Türkçede sıfat tamlaması olarak tanımlanan yapıların kullanıldığı görülmektedir: otvorena **srca**: açık kalpli, zečjeg **srca**: tavşan kalpli (korkak), široka **srca** (duše): geniş kalpli, dobra/meka **srca**: iyi/yumuşak kalpli...
 - Aşk, aşık olma duygusunun ağır bastığı deyimlerde kalp kelimesi kullanılmıştır: ugristi za **srce**: Başkasının kalbini ısırmak, birini recinde etmek, çok üzme. uvući se u **srce**: Birinin kalbine girmek, birinin aşkını kazanmak, birinin gözüne girmek.
 - Cömertlik, cesaret, korku, merhamet anlamında ise yürek kelimesiyle Türkçe karşılığı açıklanmıştır: mati zlatno **srce**: Altın yüreği olan insan, iyi, cömert, merhametli, hiç kötülük düşünmez. **srce** je stalo: Yüreği korkudan durmak.
 - Manevi anlamda derin sevgi, bağlılık, aşk duygularında ise gönül kelimesiyle çevrilmiştir. pokloniti svoje **srce** (komu): Birine gönülü hediye olarak vermek, aşık olmak. dirnuti u **srce**: Gönlüne dokunmak, birini duygulandırmak.
 - Türkçeden farklı olarak srce kelimesinin “insanın kendi varlığı, özü” anlamıyla da çevrildiği görülmektedir. raniti u **srce**: Birinin canı yakmak, birine ağrı vermek.
 - Hırvatçada hamile kadınlar için kullanılan bir deyimde ise srce kelimesi, karın anlamında kullanılmıştır. Türkçede böyle bir deyim mevcut değildir. nositi pod srcem: Kalbin altında taşımak (hamile kadın çocuğunu kalbin altında taşıyor.).

Sonuç ve Değerlendirme

Atasözleri bir milletin kültürünün en renkli tarafını oluşturmakla birlikte en kalıcı ve tanıtıcı niteliklerini de oluşturur. Gerek sözlü gerekse yazılı dilde; düşüncelerin, duyguların, yaşantıların kısa yoldan etkili ve güzel anlatımı için başvurulan atasözleri ve deyimler anlatıma canlılık ve içtenlik katar. Somut unsurlardan beslenen dil, insan bedeninden hareketle kendi anlam yapısını oluşturmaktadır. Benzetme kabiliyeti oldukça gelişmiş olan Türk toplumu, başka dillerde sadece tek bir kelime ile karşılanan “gönül, kalp ve yürek” kelimeleriyle dilin sınırlarını genişletmiştir.

Gönül kelimesinin zaman içerisinde anlam daralmasına uğradığını, bu kelimenin anlattığı birçok kavramın zamanla “kalp, yürek, iç, can” gibi kelimelerle ifade edilir duruma geldiğini (gönlü geniş-kalbi geniş-yüreği geniş) ve bu anlam daralmasının temelde başka dillerin ve kültürlerin etkisiyle meydana geldiği söylenebilir (Önler, 1999). Türkçenin en eski metinlerinde geçen “gönül” kelimesi maddi bir organdan ziyade manevi bir anlam kazanmıştır. “gönlünü eğlendir-”denilebilir fakat “kalbini eğlendir-” denilemezken zamanla “gönlü kırık, kalbi kırık, yüreği kırık” denilegelmiştir.

Kalp kelimesinin Arapçanın etkisiyle Türkçeye girdiği ve zaman içerisinde “gönül, yürek” kelimelerinin yerine kullanılabilmesi (duygularını belli etmeyen insanlara “kalpsiz” denmesi) nedeniyle anlam genişlemesine uğradığı söylenebilir. Anlam genişlemesi kelimeye yüklenen anlamların artması ile ilgilidir. Duygu, sevgi, aşk, anlamlarını içinde barındıran bu kelimenin geçtiği atasözü ve deyimlerin sayısı yürek ve gönül kelimelerine göre sayıca azdır. Bunun nedeni ise Türkçeye sonradan giren bir kelime olmasıdır. Kalp kelimesinin maddi yani gerçek anlam taşıdığı da unutulmamalıdır. “Kalbim ağrıyor.” (fiziksel bir acı); “Gönlüm ağrıyor.” (aşk acısı).

Yürek kelimesinin kimi deyimlerin de eskiden “gönül” kelimesinin kullanım alanı içinde olduğu eski metinlerden anlaşılmaktadır. (yüreği açık, açık yürekli, yüreği ak- (meyl etmek), yüreği daral-) Bu deyimlerin bazıları nefret duygularını dile getirirken; bazıları ise sevmek, bağlanmak, âşık olmak, hoşuna gitmek gibi sevgi ve aşka dair durumları anlatmaktadır. Yürek kelimesinin geçtiği bazı deyimlerde (yüreği yan-, yüreği acı-, yüreği parçalan-) üzmek ve üzülme anlamları vardır. Cesaret ve korku anlatan (yüreği yet-, yüreği pek ol- yüreği pek tut-); olumsuz durumlardan kaynaklı bir ruh hâli olan sıkılmak ya da bunalmak anlamını veren (yüreği bunal-, yüreği sıkıl-) ve endişelenmek anlamıyla kaygıya bağlı durumları (yüreği kabar-, yüreği kemir-) ifade eden deyimler de bulunmaktadır.

İnsanın hayatta kalmasını sağlayan bir organa manevi anlamların da yüklenerek yeni kelimelerin ortaya çıkması ve bu kelimelerin zaman içinde anlam daralmasına veya genişlemesine uğraması Türkçenin kavram ve anlam zenginliğini ortaya koymaktadır. (Karabağ ve Coşan, 2000:17) da benzer çalışmalarında “Türkçede genel olarak birbirinin yerine de kullanılan bu üç sözcükle oluşturulan atasözleri ve deyimler geniş bir yelpazeye yayılmış olup sayıca önemli bir miktar teşkil etmektedir. Almancada ise her üç kelimenin yerine sadece “herz” sözcüğünün kullanılması bu sayıyı sınırlamaktadır. Bir başka tesbitimiz ise bu atasözü ve deyimlerin özellikle Türkçe sözlüklerde olduğu gibi çevrilmiş olmasıdır. Bununla birlikte bu üç sözcükle oluşturulmuş atasözü ve deyimler Türkçede Almancaya oranla daha fazladır. Bunun nedenlerinden biri bize göre Türk insanının daha duygusal ve hisli olması, diğeri ise sıcak kanlı olması ve duygularını daha kolay ve çabuk dışa vurabilmesidir” sonucuna ulaşmıştır.

Bir dilin bütün boyutlarıyla incelenebilmesi için dilin biçim ve anlam yönünün bir bütün teşkil ettiği her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Anlam bilim üzerine yapılacak çalışmalarda, kelimelerin sadece dil bilgisi özellikleri değil, anlam özellikleri de dikkate alınmalıdır. Bu yolla, hem kelimelerin kullanım anlamları hem de kelimelerin kendi aralarında kurmuş oldukları anlam ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkan yeni biçimlerin kullanım anlamları, daha belirgin bir şekilde ortaya konabilir. Sonuç olarak bu çalışmanın Türkçenin anlam derinliği ve zenginliği yapı ve köken itibarıyla farklı bir dil olan Hırvatça ile karşılaştırılmasının anlam bilime katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö.A. (1981). *Atasözleri ve deyimler, Türk dili araştırmaları yaylığı* Belleten-1962,TDK: Yay. 217, Ankara.
- Artun, E. (2010). *Dinî-tasavvufi halk edebiyatı metin tahlilleri*. İstanbul: Kitabevi.
- Çakmakçı, C.C. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kavram geliştirme açısından atasözü ve deyimler.Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisan Tezi. Zonguldak
- Çobanoğlu, Ö. (2003). *Karşılaştırmalı atasözleri bağlamında Türk dünyası atasözlerinde sosyo-kültürel süreklilik ve değişme üzerine tespitler*, Türkbilig Türkoloji Araştırmaları, 2003/5, Ankara.
- Duymaz, R. (2007). *Atalar Sözü*. İstanbul: Bilimevi Yayıncılık.
- Ersöz, A.G. (2010). *Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri*, Gazi Türkiyat, Bahar 2010 / 6, s.167-181, Ankara.
- Günay, N. (2015). *Türk dilinde eş anlamlılık ve “gönül, yürek, kalp” kelimeleri*, Türkbilig, 2015/29: s.121-146.
- Gönen, S. (2006). *Batı Türklerinin manzum atasözleri üzerine bir araştırma*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı Doktora tez I. Cilt. Konya
- Gürkan, D.Ö. (2017). Kısas-I enbiya’da “gönül” sözcüğüyle kurulan deyimlerin organ adları temelinde çağrışımsal anlamı, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2017 Bahar (26), 223-238. Ankara.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel dil bilim açısından duyguların dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hüsenov, N. (1998); Atasözleri ve çift isimler,*Millî Folklor Dergisi*, Cilt:5, Sayı: 40, s.48-49.
- Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2020). Hırvat Dili ve Dilbilim Enstitüsü Deyimler Sözlüğü <http://ihjj.hr/kolokacije/>.
- Karabağ İ. ve Coşan L. (2000). Türkçedeki gönül, kalp ve yürek kelimeleriyle ilgili atasözleri ve deyimler ve bunların almandaki karşılıkları, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi. Language Journal*. Sayı: 96. Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000, s. 5-29.

- Önlr, Z. (1999). Eski Türkçeden günümüze köñöl >gönöl kelimesinin kullanımı, 4. *Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı*, Çeşme, Türk Dil Kurumu.
- Pala, İ. (2015). *Sözün özünden dünden bugüne atasözleri*. Kapı Yayınları: İstanbul.
- Sami Ş. (1989). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Sönmez, Ö.F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, ZfWT 6(2).
- Şahin, H., (2006). Türk atasözlerinde kadın. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 29, İstanbul
- TDK Büyük Türkçe Sözlük, (2020).www.tdk.gov.tr
- TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2020). www.tdk.gov.tr

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA HALK İNANISLARININ KULLANIMI: YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ ÖRNEĞİ (B1- B2- C1 DÜZEYİ)



Mine AKDEMİR

*Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Türk Halkbilimi Bölümü*



akdmrmine@outlook.com

Özet

Son yıllarda Türkçeye ve Türk kültürüne artan ilgiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı gelişme göstermeye başlamıştır. Bu gelişmeyle birlikte dil ve kültür öğretimi birlikte dikkate alınmıştır. Dil ve kültür birbirini besleyen ve birbirinden keskin sınırlarla ayırlamayan iki unsurdur. Kültürel unsurların sınıf içinde yer alması dil öğretimi daha etkili ve kalıcı hâle getirecektir. Kültürün temel yansıtıcılarından birisi de halk inanışları kültürüdür. Halk inanışları hemen hemen bütün kültürlerde yer alan ortak kültürel değerlerden biridir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında halk inanışı konularının belirli bir standart bağlamda yer alması alana sağlayacağı katkı bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılarak Yedi iklim Türkçe Öğretim Setinin B1, B2 ve C1 düzeyleri taranmış, toplamda 45 adet halk inanışı verisi tespit edilmiştir. Tespit edilen bu halk inanışlarının ders kitaplarında nasıl ve ne şekilde yer verildiği seviye, beceri ve etkinlik açısından değerlendirilmiş, halk inanışlarının ders içinde ve materyallerde kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Halk İnanışları, Ders Kitapları, Yedi İlim Türkçe

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel unsurlardan yararlanılması etkin ve kalıcı bir Türkçe öğretimi desteklemesi bakımından önemlidir. “Dil, hem sosyal yapının hem de kültürün bir yansıtıcısı” (Barın, 2004: 19) olması bakımından dilden bağımsız bir kültür, kültürden bağımsız bir dil düşünülemez. Dil ve kültür arasında birbirine geçmiş sıkı bir bağ vardır. “Kültür ve dil birbirini sürekli olarak geliştirip, zenginleştirmektedir.” (Güvenç, 1997: 47,48). Bu anlamda dil öğretimi aslında bir kültür öğretimidir. Dolayısıyla bu iki unsuru birbirinden ayırmak mümkün değildir. “Bir yerde dilden bahsediliyorsa orada doğrudan ya da dolaylı olarak kültürden de bahsedilmektedir” (Boylu, 2014: 20).

Dil ve kültürün insan yaşamındaki değeri düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminin yaşamdan yani kültürden kopuk bir şekilde öğretilmeyeceği açıktır. Bu nedenle dil öğretimi kültür öğretimiyle paraleldir ve birbirini zorunlu olarak varsaymaktadır (Akdemir, 2021: 141). Kültür ve dil sabit ve değişmeyen kalıp unsurlar değildir. Onlar hareketli ve canlı varlıklardır. Dolayısıyla bu iki unsur birbirini tamamlayan birbirine can veren birbirinden ayırlamayan bir bütündür.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretirken “kültür farklılıklarından doğan iletişim sorunlarını ortadan kaldırmak ve öğrencilerin farklı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlayabilmek için, kültürel öğelerin ders ortamına aktarılması” gerekmektedir (Bölükbaşı ve Keskin, 2010: 233).Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında ve ders materyallerinde kültür unsurlarından yararlanılması bağlam içinde Türkçe öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Kültür unsurlarının en çok yer aldığı halkbilimi alanından bu noktada yararlanmak gerekmektedir. “Türkçe Öğretimi sürecinde halkbilim malzemelerinden yararlanılmasının Türkçe ile Türk kültürü arasında bir köprü işlevi görerek dil öğretiminin kolaylaştıracağı” (Özdemir, 2013: 158), aynı zamanda “etkin şekilde kullanılmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pozitif sonuçlarının elde edileceği” (Fişekçioğlu, 2019: 892) belirtilmektedir.

İnsanın doğumundan ölümüne kadar yaşamın her anına ait kültür bilgisini içeren bu alanın malzemelerinden olan halk inanışlarının da gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde bilinmesi/öğretilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bildiri de, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin B1, B2 ve C1 düzeylerinde halk inanışlarının nasıl ve ne şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak inanışlar, düzey, beceri ve öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirebilecekleri etkinlikler açısından değerlendirilmiştir.

Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabında Halk İnanışlarının Yer Alış Şekli ve Biçimi

Yedi İklim Türkçe B1 düzeyi ders kitabının 7. Ünitesinde halk inanışı konularına yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili kitabın 140. sayfasında törenlerle ilgili inanışlardan “Gül Dalında Bir Dilek” başlığıyla Hıdırellez Bayramı okuma becerisi bağlamında metin içinde işlenmiştir. Metnin içeriğinde Hıdırellez günü yapılan ritüellerden, Hıdırellez adını nereden aldığından ve Hz. Hızır’ın insanlara bugün neler getireceğinden bahsedilmiştir. Metnin sonunda konuyla ilgili etkinlik olarak 5 soruluk doğru-yanlış testine yer verilmiştir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri dikkate alındığında törenlerle ilgili inanışları konu alan bu bölüm de yalnızca okuma becerisi dikkate alınmıştır. İlgili ders kitabının 141. sayfasında ise “Olağanüstü” konu başlığı altında iğne batırılmış bebek, çift başlı köpek, nazar boncuğu ve sihirli değneğe yer verilmiştir. Olağanüstülikle ilgili bu halk inanışları, konuşma becerisi içinde görsel bağlamda ele alınmıştır. Her görselin altında sırasıyla “Ülkenizde ve kültürünüzde bildiğiniz olağanüstü olaylarla ilgili bir hikâye var mı? Nedir?”, “Hayatınızda olağanüstü bir olay yaşadınız mı?”, “Size şans getirdiğine inandığınız bir şey /eşya var mı?”, “Elinizde sihirli bir değnek olsa neleri değiştirmek istersiniz?” gibi sorular yer almaktadır. İlgili kitapta bu görsellere yer verilmeden önce görseller hakkında özet bilgilere daha önce yer verilmesi Türk halk inanışlarıyla ilk defa karşılaşacak olan öğrenciler için açıklayıcı, ilgi çekici olabilir. Söz konusu kitapta etkinlikler yalnızca okuma ve konuşma becerisi dikkate alınarak hazırlanmış dinleme ve yazma becerisi-ne gereken önem verilmemiştir. Bu durum kitapta giderilmesi gereken bir eksiklikler.

Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabında Halk İnanışlarının Yer Alış Şekli ve Biçimi

Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabının “Bir Ömür Böyle Geçti” başlıklı 3. ünitesinde geçiş dönemleriyle ve uğur-uğursuzlukla ilgili inanışlara yer verildiği görülmektedir. Sayfa 63’de yer alan geçiş dönemlerinden doğumla ilgili inanış örneğinin okuma becerisi bağlamında metinde özelliklerine yer verilerek işlendiği tespit edilmiştir. Metinde gebelik ile ilgili inanış özelliklerine yer verilirken aynı zamanda konuşma becerisine de hitap eden iki soruya yer verilmiştir. Bu sorular “metindeki inanışlardan hangisi/hangileri sizin kültürünüzde de vardır?” ve “gebelik dönemi ve gebelik sonrası dönem için çevrenizde ne gibi inanışlar/düşünceler var? Siz bu düşüncelere katılıyor musunuz? Niçin?” şeklindedir. Bu sorular sınıf içi etkinliğinde kültürel etkileşimi desteklemeleri açısından önemlidir. Yabancı dil öğretimde dört beceri dikkate alındığında bu ünite dinleme ve yazma becerisinin göz ardı edildiği görülmüştür. İlgili kitabın 73. sayfasında ise uğur-uğursuzlukla ilgili bir inanış tespit edilmiştir. Bu inanışın nazarla ilgili bir kalıp söz olduğu görülmektedir. Metinde yer verilen “Allah nazardan saklasın” cümlesinde nazar inanışına okuma becerisi içinde yalnızca isim bağlamında yer verilmiştir. Türk kültüründe nazar ve nazarlıklarla ilgili bilgileri içeren metinlere daha önce yer verilmesi yabancı öğrencilerin bu ifadeleri daha kolay anlamalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirecekleri bir etkinliğe üniteye yer verilmemiştir.

Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabında Halk İnanışlarının Yer Alış Şekli ve Biçimi

Yedi İklim Türkçe C1 ders kitabının 7. Ünitesinde “Sayılarla Hayat” başlığı altında sayılarla ilgili inanışları konu alan metin ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu bağlamda sayfa 145- 147 arasında yer alan “Kültürümüzde Sayılar” başlıklı metnin okuma becerisi içinde metin bağlamında ele alındığı tespit edilmiştir. Metinlerde “bir, üç, dört, beş yedi, dokuz, on iki, kırk, üç yüz altmışaltı, yetmiş iki ve doksan dokuz” sayılarıyla ilgili inanışlara yer verilmiştir. Metinde söz konusu inanışların sebepleri, neden kutsal sayıldığı ve bunlarla ilgili ritüellerden bahsedilmektedir. Bu konuyu takip ederek sayfa 148’de metinle ilgili okuma-anlama ve 6 çoktan seçmeli etkinlik sorusu yer almaktadır. Sorular “Kültürümüzde Sayılar” metninin içeriğine uygun olarak hazırlanmıştır. Sayfa 149’ da sayılarla ilgili inanış etkinlikleri devam etmektedir. Burada “Sayıların Uğuruna İnanır Mısınız?” başlıklı metne yönelik 6 çoktan seçmeli, 1 sözel soruya yer verilmiştir. Dört temel dil becerisi dikkate alındığında hazırlanan etkinliklerin yalnızca dinleme becerisinin gelişimine yönelik olduğu görülmektedir. İlgili ders kitabının 150. sayfasında sayılarla ilgili olarak inanışlar okuma ve konuşma becerisi bağlamında metin içinde ele alınmıştır. Uğurlu ve uğursuz sayıların konu alındığı “Bu Sayılar Uçaklarda Niçin Yok?” başlıklı metinde “dört, sekiz dokuz, on üç, on yedi” sayılarına yer verilmiştir. Metnin sonunda “Bazı sayıların uğurlu ya da uğursuz olmasına inanıyor musunuz? Niçin?”, “Sizin Uğurlu ya da uğursuz olarak kabul ettiğiniz bir sayı var mı? Bu sayının uğursuz olması ile ilgili bir anınız oldu mu? Anlatınız.” şeklinde konuşma becerisine yönelik etkinlik soruları yer almaktadır. Bu sorular metnin içeriğiyle uyumludur. 151. sayfada ise genel halk inanışı konuları “Batıl İnançlar” başlığı altında okuma ve konuşma becerisi içinde metin bağlamında işlenmiştir. İlgili metinde yer verilen halk inanışlarından bazıları şunlardır: “Sağ avuç kaşırırsa para gelir, sol avuç kaşırırsa para çıkar, Akşam tırnak kesilmez, akşam sakız çiğnenmez, akşam çiğnenen sakız ölür etidir, yıldız

kaydığında bir insan ölür, gece aya doğru tükürmek uğursuzluk getirir, kırklı kadın evden fazla uzaklaşmaz, kırklı çocuk yalnız bırakılacağı zaman başucuna bıçak, soğan, sarımsak konur. Akşam kapı önü süpürülmez...” gibi pek çok halk inancı örneğine yer verilmiştir. Burada dik-kati çeken yalnızca bu inanışların “kalıp söz” olarak verilmesidir. Bu inanışların nedenlerine ya da kökenlerine dair bir bilgiye yer verilmemiştir. Okuma ve konuşma becerilerinin ağırlık verildiği C1 düzeyi ders kitabında en az kullanılan beceri dinleme ve yazma becerisidir. Genel halk inanışlarını içeren herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Yedi iklim Türkçe B1, B2 ve C1 düzeyi ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde ilgili ki-taplarda toplamda 45 halk inancı tespit edilmiştir. Söz konusu inanışlar üç seviyede de yer al-maktadır. Kitaplarda yer verilen halk inancı konuları; törenlerle, olağanüstü olaylarla, uğur-u-ğursuzlukla, geçiş dönemleriyle, sayılarla ve genel halk inancı konularıyla ilgilidir. Buna göre halk inancı konuları metin içinde, metin içinde özellikleri verilerek, yalnızca görsel ve yalnızca isim bağlamında yer almış olup en çok metin bağlamında işlenmiştir. Beceri bağlamında de-ğerlendirildiğinde ilgili düzeylerin tümünde 7 okuma becerisi, 3 konuşma becerisi, 1 dinleme becerisine yer verilmiş yazma becerisine yer verilmeyerek ihmal edildiği görülmüştür. Buna göre “iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında dört temel beceriye her an ihtiyaç duyul-maktadır” (Güzel ve Barın, 2016: 251) ifadesi dikkate alındığında kitaplarda dört temel bece-riye eşit oranda yaklaşılmaması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirecekleri etkinliklere bakıldığında düzeylerde daha çok okuma ve konuşma becerisi ağırlıklı etkinlikle-re yer verilmiş yazma becerisini içeren herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Sonuç

Yedi İlim Türkçe Seti B1, B2 ve C1 düzeyi ders kitaplarında halk inanışlarına herhangi bir standart bağlamında yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında halk ina-nışlarının neler olması gerektiği ve bu inanışların seviyeler bağlamında hangi beceride nasıl verileceğine dair bir standart oluşturulması gerekmektedir. Halk inanışlarının sınıf içi etkin-liklerde ve ders materyallerinde kullanılması, öğretmenin diğer kültürlerde bulunan inanış örneklerinden bahsetmesi, bu inanışların her kültürde farklı ya da benzer yönlerinin oldu-ğunu göstermesi, öğrenciye halk inanışları hakkında ne düşündüğü, kendi kültüründe var olup olmadığı, niçin inandığı ya da inanmadığı gibi sorular sorması ve öğrenciye göreve dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanarak kendi kültüründeki halk inanışlarının neler olduğuna dair ödevler vermesi öğrencinin motive olmasını sağlayacağı gibi oluşabilecek ön yargıları da ortadan kaldıracaktır. Ayrıca sınıf dışı etkinliklerde konuşma becerisini geliştirmeye yöne-lik konuşma kulüpleri kurularak burada halk inanışları tartışmaya açılabilir. Ders kitaplarında halk inancı konuları çeşitlendirilerek çoğaltılabilir. Kitaplarda halk inanışlarıyla ilgili bir kültür köşesi oluşturulabilir. Bu anlamda halk inanışlarını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders ki-taplarında belirli bir amaç gözetilerek yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, M. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Halk İnanışlarının Yeri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Barın, E. (2004). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30.
- Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi”, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. Özel Sayı II, ss. 19-28.
- Bölükbaş, F.; Keskin, Funda (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi”, *Turkishstudies*, 5(4):221- 235.
- Fişekçioğlu, A. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27):871-893.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC’si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, C. (2013). “Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi”, *Milli Folklor*, 25(97):157-166.

POLONYALI BİR TÜRKOLOG: TADEUSZ JAN KOWALSKI



Serkan İPEK

Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü



serkanipek86@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, Polonya’da Türkolojinin kurucusu olarak bilinen Tadeusz Jan Kowalski, “Çocukluğu, Gençliği, Üniversite Hayatı ve Kariyeri, Bilimsel Faaliyetleri, Türkoloji Alanına Katkıları” başlıklarında ele alınmıştır. Tadeusz Kowalski 21 Haziran 1889 yılında, Fransa’nın Chateauroux şehrinde doğmuştur. Kowalski daha lise yıllarında Doğu bilimlerine ilgi duymuş, Arapça ve İbrânice öğrenerek kendisini bu alanda geliştirmiştir. Bunlarla da yetinmeyen Kowalski, 1907’de Viyana Üniversitesine girerek David von Heinrich Müller, Maximilian Bittner, H. Junker ve R. Geyer’in derslerini almıştır. Bu üniversiteden İslam Kültürü alanında 1911 yılında Der Dîwân des Kais ibn al-Hatim adlı teziyle doktor unvanını alarak mezun olmuştur. Kowalski, Polonya’da Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinin ilk doktoru olmuştur. Kowalski, 1911-1912 yıllarında Strasburg ve Köln Üniversitelerinde de okumuştur.

XIX. yüzyılda Avrupa’da olduğu gibi Polonya’da da Doğu araştırmaları hız kazanmış, bunun sonucu olarak Polonya’nın bağımsızlığını kazanmasının ardından, 1919 yılında Kraków Jagielloń Üniversitesinde Doğu Dilleri Bölümü (Katedra Filologii Orientalnej) kurulmuştur. Bu bölümün kurucusu Tadeusz Kowalski’dir. Hayatı boyunca birçok başarılı çalışmaya imza atan Kowalski 1948 yılında hayata gözlerini yummuştur. 59 yaşında hayata gözlerini yuman Kowalski’nin “Türkçedeki kalıp ifadelerden, çokluk eklerinden şiirlere, Lehçedeki Türkçe kökenli kelimelerden Trakya ağzına, Türklerden Araplara ve Farslara kadar birçok konuda çalışması bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler:Polonya, Türkoloji, Türkolog, Kowalski

1 | Giriş

Polonya’nın bugün doğusunda Ukrayna, Beyaz Rusya, Rusya, batısında Almanya, güneyinde Çekya ve Slovakya, kuzeyinde Baltık Denizi bulunmaktadır. Bir Doğu Avrupa ülkesi olan Polonya’nın başkenti Varşova’dır. 2021 yılı itibarıyla Polonya’da yaklaşık 38,5 milyon kişi yaşamaktadır. Türkiye ile 607 yıllık diplomatik ilişkiye sahip olan Polonya, Avrupa genelinde Türkoloji’nin güçlü olduğu ülkelerdendir. Günümüzde Polonya’da, Varşova, Krakov ve Poznan’da olmak üzere, üç Türkoloji Bölümü bulunmaktadır.

Polonya Türkoloji’sinin, özellikle de Krakov Türkoloji’sinin, mihenk taşlarından biri olan Tadeusz Jan Kowalski, 1889 yılında Châteauroux’da (Fransa) doğmuştur. Henüz lisedeyken Doğu bilimlerine ilgi duyarak Arapça ve İbrânice öğrenmiştir. 1907’de Viyana Üniversitesine girmiş ve David von Heinrich Müller, Maximilian Bittner, H. Junker ve R. Geyer’in derslerine devam etmiştir. 1911 yılında Der Dîwân des Kais ibn al-Hatim adlı teziyle doktor unvanını

almaya hak kazanmıştır.²¹ Kowalski ilk araştırmalarında Arap edebiyatıyla ilgilenmiş, ilerleyen zamanlarda Türkoloji alanına yönelmiştir. Fakat T. Kowalski'nin asıl sarsılmaz bir imanla bağlandığı ilim şubesi Türk dili ve edebiyatı olmuştur. O hayatını vakfettiğı bu ilim şubesini, meslektaşları gibibir köşeden yahut bucaktan tetkik etmek istememiş; her ele aldığı mevzuu, Türk kültür tarihi muhiti içerisinde halletmeğe çalışmıştır (Caferoğlu, 1949: 247). Kowalski geniş bilgisi ve özverili çalışmaları sayesinde kısa zamanda meslektaşları arasında farklı bir yer edinmiş, bizzat yaptığı saha araştırmaları neticesinde yeni bilgiler elde etmiştir. Nitekim uzun zaman garp bilginleri için karanlık ve el vurulmaz bir saha sanılan Türkiye halk edebiyatı, Kowalski'nin dikkatli ve metotlu araştırmaları ile herkesin üzerinde rahatça çalışabileceğı bir saha hâline getirilmiştir (Caferoğlu, 1949: 248).

2 | Hayatı

2.1. Çocukluğı

21 Haziran 1889 yılında Fransa'nın Chateauroux şehrinde doğan Tadeusz Kowalski'nin babası, boyacı ustası Teofil Kowalski (1843-1895), annesi Kazimiera Kuszpecińska (1858-1927)'dir. Kowalski'nin bir de Ludwik (1885-1943) adında ağabeyi vardır. Tadeusz Kowalski doğduktan birkaç yıl sonra, ailesiyle birlikte Krakov'a taşınmış ve hayatının sonuna kadar burada kalmıştır. Krakov'da okuduğı ve 1907 yılında bitirdiğı ortaokulda Doğı bilimlerine ve dillerine ilgi duymuştur. Önce Farsçayı daha sonra da Arapçayı öğrenmeye başlamıştır. Kowalski'nin neden Doğı dillerini öğrenmek istediğı tam olarak bilinemese de matematik üzerine çalışmak istediğı bilinmektedir. (Dziurzyńska, 2007: 7)

2.2. Gençliğı, Üniversite Hayatı ve Kariyeri

Tadeusz Kowalski, liseden birincilikle mezun olmasının ardından Viyana Üniversitesinde Yakın Doğı Bilimleri Bölümünde okumaya başlamıştır. Onun bu bölümü seçmesi, aynı zamanda Arap, İran, Türk dili ve edebiyatını okuması gerektiğı anlamına gelmektedir. Burada Sami dilleri uzmanı David H. Müller, Çağdaş Güney – Arap dilleri uzmanı Max Bittner ve Eski Mısır bilimcisi Heinrich Junker gibi alanında uzmanhocalardan dersler almıştır. Akademisyenlik hayatının başında en çok Arap dili ve edebiyatına ilgi duymuştur. O zamanlarda hocası, eski Arap şiir sanatı ustası olan Rudolf Geyer olmuştur. Kowalski 1911 yılında İşlam Kültürü alanında doktora yapmaya başlamıştır. 1912-1914 yıllarını Viyana'da okumakla geçirmiş ve I. Dünya Savaşı başlamadan önce “*Der Divan des Kais al-Hatim*” (Divan, yani Kais ibn al-Hatimin Şiirleri) isimli teziyle 1914 yılında Jagiellon Üniversitesinden doktor unvanı alarak mezun olmuştur. Kowalski, bu yönüyle Polonya'da Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinin ilk doktoru olmuştur. Ekim 1915'ten itibaren Jagiellon Üniversitesinde doçent olarak Arap dili ve edebiyatını, ayrıca Müslüman-Doğı'nun kültürünü ve tarihini öğreterek üniversite hocalığı yapmaya başlamıştır (Zaborski, 1999: 9-10).

Tadeusz Kowalski, Viyana'daki okul yıllarından arkadaşı olan Zofia Medwecka ile evlenmiştir. Bu evlilikten Anna ve Kazimierz adında iki çocuğı dünyaya gelmiştir. Maddi zorluklar sebebiyle oldukça zor yıllar geçiren Kowalski, askeri hastanede çalışan eşi sayesinde bilimsel hayatına devam edebilmiştir. Kowalski'nin çok sert bir hoca olduğı ve girdiğı dersleri geçme-

²¹ Bu noktada kolaylıkla öğrenim için ileri taraflardan dile getirilirdi. Bu yüzden Kowalski'nin dersle-

rinde hep az sayıda öğrenci olmuştur. Kendisi bu durumu fırsata çevirerek öğrencileriyle daha yakın bağlar kurmuştur.

Kowalski tarafından 1911 yılında, Sami Dili ve Edebiyatı alanında bilgisini genişletebilmek için Felsefe Fakültesi Dekanlığına bir burs dilekçesi gönderilmiştir. Kowalski, 1911-1912 yıllarında Strazburg ve Köln Üniversitelerinde okumuştur.

XIX. yüzyılda Avrupa’da Doğu araştırmaları hız kazanmış, bunun sonucu olarak “Polonya’nın bağımsızlığını kazanmasından bir yıl sonra, 1919’da Krakov Jagiellon Üniversitesinde Doğu Dilleri Bölümü (Katedra Filologii Orientalnej) kurulmuştur” (s. 155-156). Bu kararın altında Cumhurbaşkanı Jozef Pilsudski’nin imzası vardır. Fakültenin kurucu başkanlığını Tadeusz Kowalski üstlenmiştir. Kowalski, II. Dünya Savaşı başlayana kadar seminer ve fakülte başkanlığına devam etmiştir (Maciuszek, 2009/2010: 138). Polonya Cumhuriyeti’nin kuruluşundan hemen sonra “Krakov’da Türkoloji Bölümünün açılması; 123 yıl Avrupa haritasında olmayan fakat sadece Osmanlı Devleti tarafından tanınan Polonya için Haziran 1916’dan Eylül 1917’ye kadar Galiciya Cephesi’nde Ruslara karşı Polonyalılarla savaşan ve Galiciya bölgesinde şehit düşen 12.000’den fazla Türk askerlerine bir minnet ifadesi olarak da değerlendirilebilir” (Emiroğlu, 2017: 31). Bugün “Krakov Jagiellon Üniversitesi Türkoloji Bölümünde Türkiye Türkçesi üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra Altaylar ve Güney Sibirya bölgeleri, Çuvaşistan ve Yakutistan sahası ile Moğolistan civarındaki Türkçe üzerine araştırmalar sürdürülmektedir” (İpek, 2016: 389).

Kowalski, 1927 yılında Polonya Bilim ve Sanat Akademisinin haberleşme üyeliğine seçilmiş, 1932 yılında aynı kurumun üyesi olmuş, 1939-1948 yıllarında ise genel sekreterlik görevini ifa etmiştir. Ancak genel sekreterlik görevindeyken çok verimli olamamıştır çünkü haziran ayında başladığı görevine sadece üç ay devam edebilmiştir eylül ayındall. Dünya Savaşı patlak vermiştir. Savaşın başlamasıyla 6 Kasım 1939 yılında, Krakov’daki diğer yüz profesör ile birlikte ilk olarak Wroclaw’daki hapishaneye, sonra Sachsenhausen toplama kampına götürülmüştür (Zaborski, 1999, s.8). Nazilerin düzenlediği *Sonderation Krakau*²² operasyonu ile tutuklanmıştır. Kowalski, ilk önceleri hapishanede ve toplama kampında geçirdiği günler hakkında kimseyle bilgi paylaşmamıştır. Bu, korkudan kaynaklanan bir durum değildir çünkü Kowalski yer altında faaliyet gösteren basın kuruluşlarıyla iletişim hâlinde ve bu basına sürekli yardım etmektedir. Kowalski, tüm bunları yaparken tutuklanma ihtimalinin de farkındadır. (Dziurzyńska, 2007: 13).

Kowalski, Almanya ile işbirliği yapan ülkelerdeki bilim topluluklarının mücadeleleri sonucunda, diğer yüz profesör ile birlikte, 8 Şubat 1940 yılında serbest bırakılmıştır. Türkiye de Kowalski’nin serbest bırakılması için çok mücadele etmiştir. Kowalski’nin Türk arkadaşları, onu işgal edilen vatanında yalnız bırakmamışlar, savaşın tehlikelerinden korumak için, İstanbul’da bir fakültede çalışabilmesi için girişimde bulunmuşlardır. Sonuç olarak Kowalski’nin İstanbul Üniversitesi Anadolu Dilbilimi Fakültesinin başkanı olarak çalışması sağlanmıştır. Fakat Kowalski İstanbul’a gelememiştir. Bunun sebebi tam olarak bilinmemekle birlikte konuya dair iki rivayet bulunmaktadır: Birincisi Kowalski, Gestapo karakoluna yolculuğuyla ilgili olarak çağırılmıştır. Kowalski tutuklanıp toplama kampına gönderileceğinden korktuğu için buseyahat-

²² Polonyalı bilim adamlarına karşı, Almanların düzenlediği operasyona verilen addır.

ten vazgeçmiştir. İkincisi ise Kowalski İstanbul'a taşınmaktan vazgeçmiştir çünkü bu seyahat için izni olsa da İstanbul'a giderken Polonya'daki evini, özel kütüphanesini götüremeyeceğini ve Polonya'ya bir daha dönemeyeceğini kabul etmesi gerekiyordu. Kowalski bu yüzden İstanbul'a gitmekten vazgeçmiştir (Stachowski, 2010: 151-164).

Kowalski, Nazilerin işgalinin sonlarına doğru Jagiellon Üniversitesinin kütüphanesinde çalışmıştır. Kütüphanede Doğu toplumlarına ait derlemelerle ilgilenmiştir. Polonya Bilim ve Sanat Akademisinin genel sekreteri olarak, savaştan sonra akademinin tekrar açılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Yayınları yenilemiş ve yeni bilim kurumları oluşturmuştur. Kowalski, Polonya'nın en yetenekli ve bilgi alanı en geniş "Arap, İran ve Türk edebiyatı, folkloru, dili ve tarihi" Doğu bilimcisi olarak bilinmektedir (Śródka, 1984: 167).

2.3. Bilimsel Faaliyetleri

Tadeusz Kowalski'nin bilimsel faaliyetleri 'Yakın Doğu' veya 'Müslüman Doğu' olarak adlandırılan farklı bilim dallarını kapsamaktadır. Bu üç bilim dalı Kowalski'nin çalışma alanında bulunmasına rağmen bu alanların hepsi aynı oranda çalışmalarında yer almaz. Kowalski'nin eserlerinin büyük bir kısmı Türkoloji ile ilgilidir ve Türkoloji hayatının son yıllarında araştırmalarında en sık görülen konudur. Bu yüzden Kowalski'nin, Polonya Türkoloji'sinin kurucusu olarak adlandırılması yadsınamaz (Zajaczkowski, 1953: 11).

Kowalski üniversite hayatına Arap dili ve edebiyatı bölümünde başlamıştır. Kusursuz bir şekilde hazırladığı eski Arap şiirleri alanındaki doktora teziyle Kowalski, Avrupa bilim adamları arasında şöhret ve saygı kazanmıştır.

İran sahasında Firdevsi ve Ömer Hayyam'ın üzerinde durmuştur. İkinci Dünya Savaşı sırasında Firdevsi'nin Şehnameeseri üzerine çalışmıştır. Fakat eser Kowalski'nin ölümünden sonra ancak basılabilmektedir. Ne yazık ki ömrü boyunca kendisini çok yakın hissettiği Fars top- raklarını görme fırsatı olmamıştır. Doğu'da gördüğü ve kendi deneyimlerinden bildiği tek yer Türkiye'dir. Bu sebeple Kowalski'nin bilim mirasında Türkoloji'nin bu kadar önemli bir yeri vardır (Dziurzyńska, 2007: 9-10).

2.4. Türkoloji Alanına Katkıları

Tadeusz Kowalski, 1916 yılında yaralı askerlerin Avusturya'daki hastanelerde kalmalarını fırsat bilmiş, lehçebilim ve Osmanlı-Türk folkloru alanında araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmaların sonucu olarak iki çalışma meydana getirilmiştir: *Zagadki ludowe tureckie* (Türk Halk Bilmeceleri -1919) ve *Studia nad formę poezji ludów tureckich* (Türk Halklarının Şiir Sanatının Formu Üzerine Çalışmalar-1922). Sonraki yıllarda araştırma yapmak amacıyla 1923-24, 1928, 1936 yıllarında Türkiye'ye birkaç kez gitmiştir. Bu seyahatler sırasında Anadolu'nun içlerine kadar giderek birçok farklı konuda değerli bilgiler elde etmiştir (Zajaczkowski, 1953: 8).

Kowalski, Türkiye ile canlı ilişkisini sadece sahada çalışarak değil, Türk bilim adamlarıyla sürekli iletişimde kalarak da sürdürmüştür. Türk bilimindeki yeniliklerin eleştirilerini yaparak Avrupa bilim dünyasını Türk bilimindeki gelişmeler hakkında sürekli bilgilendirmiştir.²³ Ta-

²³ Ahmet Talat'ın "Şarkı Anadolu Türkü ve Oyunları", Hamit Zübeyr'in "Anadilden Derlemeler" veya Ali Rıza'nın "Cun- nupta Türkmen Aymakları" vb.

deusz Kowalski'nin birkaç yazısı Türkçeye çevrilerek farklı dergilerde²⁴ yayımlanmıştır. Kendisi de ayrıca birçok makaleyi Türkçe olarak yazmıştır²⁵ (Zajaczkowski, 1953: 14).

Kowalski'nin seyahatleri sadece Türkiye ile sınırlı kalmamıştır. “Kowalski, Balkan ve Anadolu Türkleri arasında dil, folklor, etnografya çalışmaları yapmak üzere birçok bilimsel gezi yapmıştır” (Eren, 2018: 198). Türklerin yaşadığı Bulgaristan'a da seyahatler düzenlemiş, bu seyahatlerin sonucunda lehçebilim ve folklor ile ilgili yeni çalışmalar ortaya koymuştur. Bunlardan en önemlisi, Türk lehçeleri hakkındaki makalesidir. Bilim açısından en üst seviyede ve çok ünlü olan bu makalesi İslam Ansiklopedisi'nde yer almıştır. İslam Ansiklopedisi'nde, Kowalski'nin Türkoloji'yle ilgili başka makaleleri de bulunmaktadır.

Polonya topraklarında kullanılan bir Türk dili Kowalski'nin ilgisini çekmiştir. Kowalski, XIV yüzyıldan itibaren sınır bölgesinde yaşayan Karayların dilindeki metinleri toplamaya çalışmıştır. Böylece, Kowalski sayesinde Polonya Karay dili bilimi oluşturulmuştur. *Karaimische Texte im Dialekt von Troki* (Troki lehçesinde olan Karay metinleri) isimli bir yazısı, bugüne kadar, önemli Karay lehçelerinden birinin bir klasik monografisidir (Zaborski, 1999: 15-16).

Tadeusz Kowalski hayatı boyunca çok değerli ve kalıcı eserlere imza atmıştır. Osmanlı Türkçesindeki lehçeler hakkındaki yazısı, aslında dünyada bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biridir. O, çalışmalarını kendi yaptığı saha araştırmalarına dayandırmıştır. Yazıları çok uzun olmamakla birlikte, içeriği bilgi dolu ve oldukça kapsamlıdır. Bu sebeple Kowalski bugüne kadar Polonya'da ve Türkiye'de Türk lehçebiliminin kurucusu olarak bilinmektedir (Stachowski, 2010: 150). Kurduğu kürsüde bugün, “Türk Dilbilgisi, Osmanlıca-Türkçe Dil Tarihi, Çağdaş Türk Edebiyatı, Türcüme İhtisası, Türk Tarihi, Türk Kültürü, Çağdaş Türkiye, Diyalektoloji, Türkoloji Tarihi” (Eraydın, 2017: 77) alanlarında çalışmalar devam etmektedir.

3 | Sonuç

Polonya Türkolojisi'nin kurucusu ve en ünlü Türkologlarından birisi olarak anılan Tadeusz-Jan Kowalski'nin hayatı bu çalışmada birçok yönüyle ele alınmıştır. Bu yolla Türkoloji için önemli bir bilim insanı farklı yönleriyle Türkoloji camiasına tanıtılmak istenmiştir. Bu ve buna benzer çalışmaların artması Türkoloji alanındaki bilgi birikimini artıracaktır.

²⁴ * “*Türk Dilinin Bünyesi*” (1938) Ülkü'de, “*Dobruca'da Türk Etnik Unsurları*” (1942) Türk Dili Belleten'de yayımlanmıştır.

²⁵ “*Lehistan'da Türkler*” 1935 yılında Ulus dergisinde, “*Türk Dilinin Komşu Millet Dilleri Üzerindeki Tesiri*” 1934 yılında Ülkü dergisinde yayımlanmıştır.

Kaynakça

- Avcı, İ. ve Siemienieć, E. (2012). Kraków Doğu Araştırmaları Enstitüsü kütüphanesindeki eski harfli Türkçe eserler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(22), 155-165.
- Caferoğlu, Ahmet (1949). *Tadeusz Kowalski*. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 111/3-4, 245-255.
- Dziurzyńska, Ewa (2007). *Korespondencja Tadeusza Kowalskiego z Janem Rypką i Bedrichem Hroznym*. Krakov: Polska Akademia Umiejętności.
- Emiroğlu, Ö. (2017). *Polonya'da Türkoloji*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraydın, Yelda, Y. (2017). Tadeusz Kowalski Polonya'da Türklük bilimi çalışmaları. Ahmet B. (Ed), *Türk diline gönül verenler yabancı Türkologlar* içinde (s. 75-78). Ankara: Akçağ.
- Eren, H. (2018). *Türklük bilimi sözlüğü I. Yabancı Türkologlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Hayati, D., Şeref, A., Şaban, Ç., vd. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar 2* içinde (s. 383-424). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Maciuszek, Kinga (2009/2010). Z Historii Orientalistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim. *Alma Mater*, 120-121, 138-139.
- Stachowski, Marek (2010). Tadeusz Kowalski a Sprawa Jego Niedoszłego Wyjazdu na Uniwersytet Sтамбульський. *LingVaria*, 1(9), 50-164.
- Śródka, Andrzej, Szczawiński, Paweł (1984). *Biogramy Uczonych Polskich*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Zaborski, Andrzej (1999). Tadeusz Kowalski – Pierwszy i Ostatni Nowoczesny Orientalista Polski, Polska Akademia Umiejętności w Służbie Nauki, 4, 8-16.
- Zajączkowski, Ananiasz (1953). Tadeusz Kowalski i Jego Prace Orientalistyczne, XVII, s. 1-15.

ÇOCUK EDEBİYATINDA HALK MASALLARI



Éva CSÁKI

Prof. Dr., Péter Pázmány Katolik Üniversitesi Şarkiyat Enstitüsü



csaki.eva@btk.ppke.hu

Özet

Uluslararası kültür ulusal kültürlere dayanmaktadır. Her halkın yarattığı en büyük ve en önemli özelliği kültürüdür, bunun da en değerli kısmı dildir. Anadilimizi çocuklukta öğrendiğimiz için o döneme ait derslerimizi masallardan alırız. Halk masallarımız bize yüzyılların öğretisini sağlamaktadır. Bir etnik gurubuna ait kabul edilen değerler, bilinmesi gereken, eşitliği sağlayan önemli dersler, babanın oğluna verilmiş öğütler, annenin özen gösterdiği davranış şekilleri, vs. hepsini içeren masallar çocuk edebiyatının yadsınmaz özelliklerindendir.

Anahtar Kelimeler: Halk Edebiyatı, Masallar, Ulusal Miras

Giriş

Szeged Üniversitesi Altayistik Bölümünde eski Türk dillerinden Uygurca, Osmanlıca, Çağatayca; modern Türk dillerinden Tatarca, Başkurtça ve Türkçeden masallar incelenmektedir. Söz konusu masallar Macar kültüründe, Türkler nasıl bir halktır konusunda geçmişten bu yana iyi intiba bırakmıştır.

Nisan 2021’de Á. Sipos’la birlikte Türk Dünyası halk masallarından 77 masalın çevirisi yapılarak Budapeşte’de yayımlanmıştır. Sözü edilen Türk dillerinden masalların seçiminde ise Macar masallarıyla karakter ve olay örgüsü bakımından ortaklıklar olması gözetilmiştir.²⁶ Halk edebiyatının özelliklerinden sayılan sözlü kültürün ağızdan ağıza aktarılması nesilden nesile miras bırakılabilmiştir. Bu masallardaki değerler yüzyıllar boyunca muhafaza edilmiştir. Masal seçiminde Azerbaycan, Karaçay-Malkar, Başkurt, Özbek, Türkmen, Kazan Tatar, Gagauz, Kırım Tatar, Irak Türkmeni, Balkan Türk, Nogay, Kumuk, Şor, Çuvaş, İran Oguz, İran Türk örnekleri de dahil edilmiştir. Kitabın sonuna ise erken döneme ait Türk ve Macar kültürel ilişkileri anlatan bir makale eklenmiştir.

Macarlar 896 yılı öncesinde bozkırlarda, 896’da Karpatlat Havzası’nda yüzyıllar boyu Türklerle komşu olarak göçebe hayatlarını sürdürmüşlerdir. Bu süreçte Türk ve Macar toplumlarının kültürel etkileşimi sonucunda ortak bir kültürden söz etmek mümkündür. Bu ortak kültürün izleri Macar dili incelemelerinde görülmektedir. Macar dilinde Eski Türklerden öğrenildiği düşünülen ad ve fiil, zarf ve sıfatlar eski halini koruyarak günümüze gelmiştir. Ancak Türkçede ise eski Türk kelimelerinin günümüze ulaşana dek bazı değişimler göstermiştir. Bazı kelimelerin yerini yabancı dillerden geçen kelimeler almıştır. Bu bakımdan Türk dil tarihini iyice anlamak için Macar dili zengin bir hazine oluşturmaktadır. Halk masallarındaki öğretiler

²⁶ Kitabın sonunda masalları takip eden bu konuyu içeren bir makale ve bulunmaktadır (Csáki – Sipos, 2021: 563-592).

de "Güzel olan nedir, iyi niyet ne anlama geliyor, gerçek dostluk nasıl anlaşılıyor, güvenebileceğimiz sevgilide hangi nitelik aranmalıdır, bunlar ve hayatta önemli başka şeyler gibi" bu zenginliğin yansımasıdır.

Macarlar Karpatlar Havzasında çeşitli Türk boyları ile sosyal, ekonomik vb. alanlarda etkileşim hâlinde olmuşlardır, Osmanlılar'dan önceki dönemlerde Balkanlar'a yerleşen Bulgar, Türkler, Avarlar, Kumanlar gibi uzun zaman önce asimile olmuş Türkler de Macar kültürünü etkileyerek günümüze izler bırakmışlardır. Bundan dolayı Türk Dünyası Macarların ilgisini çekmektedir

15-16. yy'da Osmanlı Devleti'ne esir düşmüş György adında bir Macar keşîşi Türkler arasındaki izlenimlerinden ilginç bir hatıra kitabı yazmıştır²⁷. Bu kitapta Türklerin din, ahlak, edep, davranış, ve gelenekleri (örneğin yağmur duaları) gibibuna benzer birçok unsurdan bahsedilmektedir. . Sayfa 78-79'da ise *nefesogli* ile semah detaylarından başka semah metinlerinin güzelliğine (s. 80), hatta Hacı Bektaş'a (s. 84), Hıdrellez'e (s. 86) de değinilmiştir.. Bir yerde ise (s. 81 kendim çevirdiğim:), „*Tarikattakilerin her sözü, yaptığı her şey ya da hareket örnek olabilir, onlar insanlardan başka melek gibi gözükmektedir.*” György, Türkolog olmamasına rağmen izlenimlerini sözlü kültürün yansımalarını aktarmaktadır.

Macar Türkolog Ignác Kúnos (1906) Tuna nehrinin bir adası olan Ada Kale'den yola çıkıp Türk halk edebiyatı derleme çalışması yapmıştır. Kúnos'un çalışmasında derlediği türkülerin metinleri ile doksan yıl sonra yapılan çalışmada Trakya köylerinde yürütülen saha çalışması ile benzerlik taşımaktadır .Yaptığı derlemelerinde²⁸ ninni, ortaoyunu, fıkralar, masallar vs. yer almıştır.1887-1889 arası iki ciltlik eser ortaya çıkarılan bu çalışmada Sufilerin düşüncelerine de rastlanılmıştır (Kúnos, 1887).

Ankara Üniversitesi DTCF Hungaroloji Bölümünün ilk profesörü olan Macar Türkolog László Rásonyi (1936) Balkanlar'daki yer adları ve lehçelerini incelemiştir. Yer adlarının araştırması sadece dil tarihi üzerine değil tüm kültür unsurları üzerinedir. Yer adları ile ilgili olan çalışmada "Bazen hükümdar ailesinin oturduğu kaleye yakın pazar yeri oluşturulduğu, Pazar yeri seçimi sebebinin ticaretle uğraşmakta olan halkın bu yerlerde daha emniyette olduğu ifade edilmiştir." Çalışmaya göre yer adlarınınintemeline, eski inanış ve dini adakların tapınakla ilgili gelenekler olabileceği ifade edilmiştir.

Çalışmada sorulan sorular "Bir otlığa, tepe başına, ya da bir köye, köyün sakinleri hangi nedenlerden dolayı ad koymuşlardır? Orada yaşayan insanlar mı, bitkiler mi, hayvanlar mı, bunlara sahip olan kişilerin meslekleri mi etkili olmuştur? Yer adlarındaki renkler ne anlama gelmektedir? Ak/kara/kızıl/kök kelimeleri ile başlayan yer adlarında yön mü, mertebe mi ifade etmektedir? Eski Macar yazılı kaynaklarında (Tihanyi Apátság Alapítólevele) bulunan yer adlarına bakıldığında Kafkaslar'da Karaçay-Malkarları'na benzeyen bir yer adı bulunmaktadır. Halk masallardaki tepesiz ya da hayat ağaçları adlandırma geleneğinin izlerini Halk inanışlarında ve yer adlarında görmek hâlâ mümkündür.

²⁷ Yağmur (2016:s.201) makalesinde Macar ya da Sırp asıllı olduğundan bahsetmiştir.

²⁸ Öztürk (1998) kitabında özellikle türkülerinden örnekler sunduğu görülmüştür.

Macarların ilk millet meclisi *Tetétlen* ‘tepesiz’-de yapılmıştır. Bütün vekiller orada toplanmıştır. Sözü edilen yerin adı hâlâ bilinmemektedir. Önceleri(?)*Körtvélyes* ‘armutlu’ın de buna benzer bir şekilde önemli bir merkez olduğu bilinmektedir. Gök, ağaç, büyük, vadi veya kaya gibi yerlerin yani tabiata tapanlarının ritüel yeri olduğuna inanılmaktadır.

Macar halkbilimci Domokos (1987:364) Moldva’daki Macarların1929’da gerçekleştirdiği temel araştırmalardan sayılan çalışmasında şöyle bir konu yer almaktadır: Tatros nehrinin yakınında bir tepe başında azizler gömülüdür. Oradaki hayatın hatıraları „paganlı, putperestli” yer adlarında saklı olup, kilise kayıt ve raporlarında belgelenmiştir. Geceleyin o tür yerlerde Hristiyan olmayan ayrılıkçılar cem yapıldığını fark etmişlerdir. Ellerinde meşale ile dini geçit yaparak büyüleyici ilahilerin ezgileri duyulmuştur. İlbaharda ziyaretçi akınına uğrayan bu yere söylentiye göre birçok keramet, mucizevi iyileşme gibi olay ve durumlara inananlar gelmektedir. 1630’lu 40’lı yıllarda sözüne güvenilir tanıklar birçok kerameti detaylı bir şekilde anlatmışlardır.

Halk masalların anlattıkları bizi dedelerimizin dedelerine geri götürmektedir. O dönemin alp erenlerinden, cesur yoksul delikanlığına kadar, devlerle, cinlerle, oniki başlı ejderhalarla çatışmaya hazır batırlar bize aynı şeyi öğretmektedirler: kötü ve haksız yere düşen savaşıp çaba harcamalıdır. Trakya derlemelerimizi detaylı ve bilimsel bir şekilde bir kitapta J. Sipos’la beraber ebedileştirdik, Macar Bilimler Akademisinin Yayınevinde ise bu çalışmanın İngilizceye çevrilmiş halini bulmanız mümkündür.

Sonuç

Çalışmanın amacı Türk ve Macar kültüründeki ortaklıklarını göz önüne koyacak 77 Macar halk masalını çevirmektir. Ortak kültürümüzün izlerini taşıyan bu değerli edebiyatı 21. yüzyılda dedelerinin dizlerinde masal dinleyemeyen, ejderhalardan korkmayan çocuklara gösterip öğretmek bize düşen bir vazifedir.

Halk masallarda olduğu gibi akıllı, yetenekli, kendi çabalarıyla kazanan, onurlu ve dürüst çocuklar yetiştirmek isteriz.

Batılı ve doğulu tüm araştırmacılar hem fikirdir ki hikâyeler yol göstericidir. Bir hikâyenin ya da masalın pek çok varyantından söz etmek mümkündür. Bu farklılıklara rağmen masalın amacı okuyanın eline bir asa verip ona öğretiler sunmaktır. Dünyadaki zorlukları ancak eskilerin öğretileriyle ortadan kaldırıp yolumuza devam edebiliriz.

Kaynakça

- Ahmetgaleeva, Ja. S. (1979). *Issledovanie Tjurko jazyčnogo Pamjatnika “Kisekbaš Kitabı”*. Moskva.
- Bellér-Hann, I. (1993). The Oghuz Split: The Emergence Of Turc Ajämias A Written Idiom. (*Materialia Turcica Band 16.*),114-129.
- Benedek K. (2007). *A Fehérlófia Meséje és Párhuzamai*. In: Hoppál M. (2007): *Fehérlófia*. Budapest. s. 119-129.
- Bodrogligeti, A. (1974). Ahmad’s Baraq-Nama: A Central Asian Islamic Work In Eastern Middle Turkic. *CAJ* 18:2.

- Brockelmann, C. (1923). *Alt Türkistanische Volkspoesie I. Asia Major* (Hirthaniv. Vol.) s. 3-24. II. Asia Major 1924, 24-44.
- Cocchiara, G. (1962). *Az Európai Folklor Története. Ortutay Gyula Bevezetőjével És Kiegészítő Tanulmányával.* Bp.: Gondolat.
- Csáki É. – Sipos Á. (2021). *Hetvenhét Törökségi Népmese.* Budapest: Hagyományok Háza.
- Dienes I. (1998). *A Honfoglaló Magyarok. (Kriterion Kincses Könyvtár)* Bukarest – Kolozsvár.
- Doerfer, G. (1996). Formen Der Älteren Türkischen Lyrik. (*Studia auralo-altaica* 37.) Szeged.
- Domokos P.P. (1987). *A Moldvai Magyarság.* Budapest: Magvető.
- Eördögh B. (2014). Az Iszlám Misztika És A Szúfizmus. Szemelvények A Török Nyelvű Szúfi Irodalomból. In: Biacsi M. – Ivanics M. (eds): *A Török Népek Vallásai. Filológiai Tanulmányok A Török Vallásos Szövegek Köréből. (Altajisztikai Tankönyvtár 4.)* Szeged, 131-154.
- Fitrat, A. (1927). *Eng Eski Türk Ädäbiyatı Nännäläri.* Semerkand-Taškent.
- Fügedi E. (ed.) (1976). *Kimondhatatlan Nyomorúság. Két Emlékirat A 15-16. Századi Fogságról.* Budapest: Európa K.
- Ganjei, T. (1958). Überblick Über Vor Und Früh Islamischen Türkischen Versbau. *Der Islam.* s. 142-156.
- Györffy Gy. (1993). *Kronikáink És A Magyar Östörténelem.* Budapest: Balassi.
- Hazai, Gy. (1959). Les Dialectes Turcs Du Rhodope. *AOH IX.* s. 205-229.
- Hazai, Gy. (1960). Textes Turcs Du Rhodope. *AOH X.* s. 185-229.
- Hoppál M. (szerk.) (2007). *Fehérlófia.* Budapest.
- Johanson, L. (1994). Formal Aspects Of 'Arud Versification. in: Johanson, L. – Utas, B. [eds] (1994): *Arabic Prosody And Its Applications In Muslim Poetry.* (Swedish Research Institute in Istanbul Transactions 5) 7–16.
- Kakuk, Zs. (1958). Le Dialecte Turc De Kazanlyk. Textes Turcs De Kazanlyk. *AOH VIII:* 1 169-187, 2, 241-311.
- Köprülü, M.F. (1935). *Türk Halk Edebiyatı Ansiklopedisi. Orta Çağ ve Yeni Çağ Türklerinin Halk Kültürü Üzerine Coğrafya, Etnoğrafya, Etnoloji, Tarih ve Edebiyat Lugati.* İstanbul.
- Krčsmárik J. (1879). *A Török Népdalról.* Budapest.
- Kúnos I. (1887-89). Oszmán Török Népmesék I., Oszmán Török Népmesék és Népdalok II. Budapest.
- Németh, J [Gy.] (1949). La Cérémonie Du Tewhid Á Vidin. Ignace Goldziher Memorial Volume. I. Budapest, 329-335.
- Németh, [Gy.] J. (1965). *Die Türken Von Vidin. Sprache, Folklore, Religion. (Bibliotheca Orientalis Hungarica, 10)* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ortutay Gy. (1965). A Szájhagyományozás Törvényszerűségei. *Ethnographia:* 1. 1–9.
- Öztürk, A. O. (1998). İgnác Kúnos: Türk Halk Türküleri. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Róheim G. (1925). *Magyar Néphit És Népszokások.* Budapest: Athenaeum.
- Róna-Tas A. (1996). *A Honfoglaló Magyar Nép. Bevezetés A Korai Magyar Történelem Ismeretébe.* Budapest: Balassi K.
- Sipos, J. – Csáki, É. (2009). *The Psalms and Folk Songs of a Mystic Turkish Order. The Music of Bektashis in Thrace.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Stebleva, I.V. (1965). *Poézija Tjurkov VI–VIII vekov*. Moskva, 146.
- Stebleva, I.V. (1971). *Razvitie Tjurkskih Poétičeskih Form v XI Veke*. Moskva, 298.
- Tekin, T. (1989). *XI Yüzyıl Türk Şiiri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thúry J. (1903). Török Nyelvemlékek A XIV. Század Végéig. Székfoglaló Értekezés. Akad. Ért. a Nyelv- És Széptud. Köréből 18(7). Budapest, 379–428.
- Thúry J. (1904). A Közép-Ázsiai Török Irodalom. Akad. Ért. a Nyelv- és Széptud. Köréből. 19:3. Budapest, 95–169.
- Vargyas L. (1999). Keleti Hagyomány Nyugati Kultúra. Néprajzi, Zenei, Irodalmi Tanulmányok Második Gyűjteménye. Budapest.
- Verebélyi K. (ed.) (1984). *A Bűvös Tükör. Válogatás Róheim Géza Tanulmányaiból. (Magyar Hírmondó)* Budapest.: Magvető K.
- Voigt V. (1972). *A Folklór Alkotások Elemzése. (Néprajzi tanulmányok)* Budapest.
- Yağmur, Ö. (2016). Moḥaṣ Esiri Bartholomeo Georgieviz'in Türklerle İlgili Bir Kitabı: De Turcarum Moribus Epitome (1553). In: Turan, F. [et al.](eds): *Uluslararası Türkçenin Batılı Elçileri Sempozyumu Bildirileri (5-6 Kasım 2012 İstanbul)* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 201-216.

TÜRKİYE’DE ÇOCUK EDEBİYATIYLA İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALAR HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME



Lokman TURAN

*Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi,
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*



lturan@atauni.edu.tr

Özet

Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin tarihi çok eskiye gitmez. Çocuk edebiyatıyla ilgili düşünceler Cumhuriyet Dönemi’nde filizlenmeye başlamış olmasına rağmen konunun bilimin alanına dâhil olması için yetmiş, seksen yıl beklememiz gerekecektir. Çocuk edebiyatı alanının doksanslardan önce uzmanlık alanı genel olarak Yeni Türk Edebiyatı ve Halk Edebiyatı olan hocalar tarafından zaman zaman muhtelif gazete ve dergilerde ele alınmasının ve kimi akademisyenlerin bu alana şüpheyle bakmalarının bu gecikmede büyük payı olduğu söylenebilir. Birkaç çalışma istisna olmak kaydıyla çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü çalışmaların 1990’lardan sonra yapılmaya başlandığı tespit edilmektedir. Bilhassa 1997’den sonra Eğitim Fakülteleri’nin yeniden yapılanması, Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalının müstakil bir alan hâline gelmesiyle çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin bir ivme kazandığı tespit edilmektedir. Çocuk edebiyatı alanı ve konularıyla sınırlandırılmış yayın ilkeleri bulunan bilimsel bir dergisi bile bulunmayan bu disiplinin Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından da bir doçentlik alanı olarak kabul edilmemesi, Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların zaman zaman durağan bir görüntü sergilemesinin önemli sebeplerinden biridir. Buna rağmen bilhassa çocuk edebiyatı eğitimi konularında başta Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalları olmak üzere Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği vb. alanlarda son yıllarda giderek artan sayıda lisansüstü tezler hazırlandığı tespit edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Eğitimi, Lisansüstü, Tez, Analiz

Giriş

Türkiye’de çocuk edebiyatı alanıyla ilgili son yıllarda artarak devam eden bir ilgiden bahsedilebilir. Bu çalışmalar makale ve deneme türünde olabildiği gibi lisansüstü seviyede de konunun farklı yöntemlerle ele alındığı tespit ediliyor. Bu bildiride lisansüstü çalışmalara odaklanarak çeşitli başlıklarda bu çalışmaların nicelik ve nitelikleri, metot ve yöntemleri konusunda bilgi verilecektir. Hareket noktamız bu konuda Oğuzhan Sevim tarafından yapılan “Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi” (Sevim, 2020) başlıklı çalışmadır. Sevim, bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde 1987-2020 yılları arasında yapılan 752 lisansüstü çalışmayı incelemiş, elde edilen verileri sayısal ifadelerle ortaya koymuş, bu çalışmalardan bazıları açık erişime yer vermediği için toplamda 677 çalışmayı çeşitli bakımlardan değerlendirmiştir.

Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere ve Yıllara Göre Dağılımı

Sevim'in çalışmasına göre Türkiye'de 83 üniversitede çocuk edebiyatı alanıyla ilgili çalışma yapılmıştır. Bu üniversitelerden Ankara Üniversitesi'nin birinci olduğu, ikinci ve üçüncü sırada yer alan üniversitelerin de yine Ankara'da bulunduğu tespit etmiştir. Çocuk edebiyatı araştırmalarında ilk ona giren üniversiteler şunlardır:

Ankara Üniversitesi (51), Gazi Üniversitesi (42), Hacettepe Üniversitesi (37), İstanbul Üniversitesi (33), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (32), Atatürk Üniversitesi (28), Afyon Kocatepe Üniversitesi (25), Dokuz Eylül Üniversitesi (24), Sakarya Üniversitesi (24), Selçuk Üniversitesi (22).

Bu çalışmadan tespit ettiğimize göre 1990 ve öncesine ait dört (4) çalışma, 2016 ve sonrasında ise üç yüz bir (301) lisansüstü çalışma yapılmıştır. Demek ki 90'lı yıllardan itibaren çocuk edebiyatı gittikçe araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Doğrusu Avrupa ve Amerika'da yapılan akademik çalışmalara göre oldukça geç sayılabilecek bir dönemden itibaren akademisyenlerin dikkatini çekmeye başlamış olmasına rağmen bu çalışmaların gelecekte çok daha gelişip çeşitleneceğini söyleyebiliriz. Türkiye'de Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılanmaya başladığı 1997-98'den itibaren Türkçe Eğitimi Bölümlerinin bilim ve anabilim dalı olarak öğrenci almaya başlamalarının çocuk edebiyatı eğitimi konusunu gündeme getirdiğini ve artan bir ilgiye mazhar olduğunu söyleyebiliriz. Burada dikkatlerden kaçmaması gereken hususlardan birinin bu alanda çalışma yapan araştırmacıların genellikle Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarından oluşmasıdır. Bu bölümden mezun olan akademisyenlerin lisansüstü çalışmalarının genellikle alan eğitimi (Yeni Türk edebiyatı, Eski Türk edebiyatı, Dilbilgisi, Halk edebiyatı vb.) odaklı olduğunu belirtelim. Türkçe Eğitimi Bölümü ve sonra ana bilim dalı olarak Eğitim Fakültelerinde öğrenci kabul eden bu bölümlerde lisansüstü çalışma yapanların daha çok Türkçenin eğitimine odaklanmaları ve hocalarının da alandan gelmeleri sebebiyle çocuk edebiyatı çalışmalarının ivme kazandığı değerlendirilebilir. Ayrıca kimi Almanca ve İngilizce bölümü mezunlarının lisansüstü çalışmalardan sonra bilhassa doçentlik aşamasında Türkçe eğitimine yönelmeleri de çocuk edebiyatı alanına büyük katkı sağlamış ve alanın bugünkü seviyesine ulaşmasında etkili olmuştur. Sadece bunlar değil, Eğitim Bilimleri, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında edebiyata ilgi duyan kimselerin konuya yönelmeleri de çocuk edebiyatı alanının farklı açılardan değerlendirilmesinde etkili olmuştur.

Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımlar

Çalışmaya göre (Sevim, 2020) çocuk edebiyatı alanıyla ilgilenen araştırmacıların çoğunluğunu yüksek lisans yapanlar oluşturmaktadır. Buna göre 677 çalışmadan 593'ü yüksek lisans seviyesinde yapılan çalışmalardan meydana gelmektedir. Bu da çalışmaların %86,95'ine tekabül etmektedir. Aynı şekilde çocuk edebiyatı araştırmaları %12,26'lık bir oranla doktora seviyesinde gerçekleştirilmiş bu da 677 çalışmadan 83'ünün bu konuya tahsis edildiğini göstermektedir. Ayrıca bir çalışma da Sanatta Yeterlilik başlığında yer almıştır ki konunun sadece eğitimin değil -bir çalışmayla olsa da- sanat eğitiminin de dikkatine girdiği tespit edilmektedir. Resimli çocuk kitapları bakımından değerlendirildiğinde güzel sanatlarla ilgilenen akademisyenlerin de çocuk edebiyatına ilgi duymaları beklenmektedir.

Araştırma Türlerine Göre Dağılım

Yapılan lisansüstü çalışmaların 128’inde yöntemle ilişkin bir model benimsenmemiştir. Aslında bu tespit, bu konu hakkında çalışma yapanların bir kafa karışıklığına sahip olduklarını göstermektedir. Bunun nedeni, muhtemelen yukarıda bahsettiğimiz gibi çocuk edebiyatı alanına yönelen hocaların eğitim yöntem ve teknikleri konusuna mesafeli olmalarıdır. Zira çocuk edebiyatı alanının yetişkin edebiyatı gibi kendisine mahsus yine yetişkin edebiyatında uygulanan bazı yöntemlerle değerlendirilebileceği düşüncesiyle çalışmalarda yöntem bilgisine yer verilmediğini tahmin etmek zor değildir. Eğitim Fakülteleri’nde ne tür çalışma yapılırsa yapılsın eğitim yöntem ve tekniklerinin uygulamada kullanılması zorunluluğu çocuk edebiyatı alanında da belli başlı bazı nicel ve nitel yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Buna göre bazı çalışmalar geleneksel eleştirel yöntemlerle (araştırmacı ve yorumlayıcı tarih yöntemi, arketipçi eleştiri, eleştirel söylem analizi, eleştiri yöntemi, yapısalcı eleştiri yöntemi, eser inceleme, gösterge bilimsel analiz, içerik analizi, kaynak taraması, literatür taraması, olgu bilim, tarihsel yöntem, tarihsel çözümleme yöntemi vb.) bazıları da modern eğitim yöntem ve teknikleriyle (betimleyici tarama, betimsel araştırma, betimsel nitelikli durum çalışması, gömülü desen, ilişkisel tarama, karma yöntem, nitel araştırma, temel nitel araştırma vb.) incelemeye tabi tutulmuşlardır. Sevim, bütün bu geleneksel ve modern yöntemleri dört başlığa indirgemmiştir.

Toplamda 677 araştırmanın 609’unda uygulanan bu yöntemlerin %88,34’ü betimsel, %7,22’sinin ilişkisel, % 3,12’sinin deneysel, %1,31’inin ise karma nitelikli çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Sevim, 2020). Bu sonuçlara göre Türkiye’de yapılan çocuk edebiyatı araştırmalarının genellikle deneysel olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum bize deneysel çalışmaların henüz emekleme aşamasında bulunduğunu, olması gereken çalışmaların genellikle ötelendiğini gösterir. Deneysel çalışmalar aynı zamanda saha çalışmalarıdır. Saha çalışmalarının yeri okullardır. Öyleyse öğrenciler üzerinde uygulamalı çalışmalara büyük bir ihtiyaç olduğu ortadadır. Bu konuda gösterilen çekimserliğin nitelikli çocuk edebiyatı metinlerinden yoksun olunması, deneysel çalışmalar için yöntem eksikliğinin bulunması ve ilave olarak yurtdışında yapılan yabancı dildeki yayınlara ulaşımla konusunda yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Zira yurtdışında yayınlanan çocuk edebiyatı eğitimiyle ilgili dergilerde deneysel çalışmaların büyük bir yoğunlukta olduğunu görüyoruz. Öyleyse bu alanda çalışanların ve çalışmayı düşünenlerin bu yabancı dergilere nüfuz edebilecek kadar yeterli bir yabancı dile sahip olmaları önem arz etmektedir. Başlangıçta tercüme yoluyla girilebilecek bu alanın daha sonra telif eserlerle taçlandırılması mümkündür.

Konuları Ele Alış Biçimlerine Göre Dağılım

Çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalar genellikle şu başlıklar altında yoğunlaşmaktadır:

- *Bir eseri çocuk edebiyatı değişkenleri açısından inceleme*
- *Çocuk edebiyatına ilişkin alanyazın inceleme*
- *Çocuk dergilerini çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Öğretim sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini inceleme*
- *Bir eseri yazarıyla birlikte çocuk edebiyatı değişkenleri açısından inceleme*

- *Ders kitaplarını çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Çocuk edebiyatına ilişkin uzman görüşlerini inceleme*
- *Bir yazarın sanat anlayışını çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Çocuk gazetelerini çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Öğretim programlarını çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Çizgi filmleri çocuk edebiyatı açısından inceleme*
- *Çocuk dergilerini ve gazetelerini çocuk edebiyatı açısından inceleme*

Sevim'e göre çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümü "bir yazarın ya da eser(ler)inin çocuk edebiyatı değişkenleri açısından incelenmesidir ki bu oran %57,73'tür. Demek ki bu çalışmaların neredeyse yarısından fazlası bu konuya indirgenmiştir. Öyleyse bu çalışmalarda hangi yazarlar konu edinilmiştir? Sorusunu sormak gerekir. Sevim bu yazarları da tespit ettiği çalışmada incelediği lisansüstü çalışmalardan hareketle 54 yazarın ismini kaydediyor. Aşağıda hakkında en çok çalışma yapılan yazardan en az çalışma yapılan yazara doğru bir sıralama yapılmıştır:

Gülten Dayıoğlu (15), Muzaffer İzgü (11), Mustafa Ruhi Şirin (10), Aytül Akal (8), Behiç Ak (8), Mavisel Yener (8), Christine Nöstlinger (7), Kemalettin Tuğcu (7), Mevlana İdris Zengin (6), Yalvaç Ural (6), Cahit Zarifoğlu (5), Miyase Sertbarut (5), Nur İçözü (5), Sevim Ak (5), Erich Kaesner (4), Hasan Kallımcı (4), Hasan Latif Sarıyüce (4), Ömer Seyfettin (4), Rifat Ilgaz (4), Seza Kutlar Aksoy (4), Yavuz Bahadıroğlu (4), Zeynep Cemali (4), Bestami Yazgan (3), Fazıl Hüsnü Dağlarca (3), Gülsüm Cengiz (3), Nezihe Meriç (3), Vahap Akbaş (2), Abdulla Şaik (2), Ahmet Yılmaz Boyunağa (2), Ali Ulvi Elöve (2), Ayla Çınaroğlu (2), Ayla Kutlu (2), Aysel Gürmen (2), Bilgin Adalı (2), Cahit Uçuk (2), Çetin Öner (2), Fatih Erdoğan (2), Feridun Oral (2), Hidayet Karakuş (2), İpek Ongun (2), Jules Verne (2), Koray Avcı Çakman (2), Mehmet Seyda (2), Memduh Şevket Esendal (2), Mevlana (2), Michael Ende (2), Necdet Neydim (2), Peyami Safa (2), Samed Behrengi (2), Serpil Ural (2), Sulhi Dölek (2), Talip Apaydın (2), Ülker Köksal (2), Üzeyir Gündüz (2)

Görüldüğü üzere lisansüstü çalışmalarda en çok çalışma yapılan ve ilk onda yer alan yazarlar; Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Mustafa Ruhi Şirin, Aytül Akal, Behiç Ak, Mavisel Yener, Christine Nöstlinger, Kemalettin Tuğcu, Mevlana İdris Zengin, Yalvaç Ural'dır. Buna göre bu tür çalışmalarda 15 farklı lisansüstü çalışmaya konu olan yazar Gülten Dayıoğlu'dur. Bu isimler içinde beş yabancı yazar yer almaktadır. Bunlar: Christine Nöstlinger, Erich Kaesner, Jules Verne, Michael Ende, Samed Behrengi. Bu isimlerden ilk ikisi ve dördüncüsü muhtemelen İskandinav çocuk edebiyatı konusunda çalışma yapmış olan hocalar tarafından öğrencilerine tez konusu olarak verilmiştir. Bu tür çalışma yaptıran hocaların yabancı dillerden Türkçe Eğitimi bölümlerine transfer olanlardan meydana gelmesi çocuk edebiyatı çalışmalarının kendi kabuğunun dışına çıkması ve yön değiştirmeye başlaması bakımından dikkat çekicidir. Demek ki Türkiye'de çocuk edebiyatı yayınları konusundaki değişim, dönüşüm ve eğilimlerin akademik araştırmalara kısmen de olsa yansıtıldığı tespit etmek yanlış olmayacaktır.

Bununla birlikte Türk çocuk edebiyatı yazarlarından yabancı dillere çeviri yapılmamış olmasını farklı açılardan değerlendirmek gerekir. Birincisi evrensel çocuk edebiyatı standartlarında çocuk edebiyatı mahsullerinin az olması, ikincisi nitelikli ürünlerin bilinçli bir politikayla yabancı

dillere çevrilmesini sağlayacak olan gerek resmî ve gerekse özel kuruluşlardan mahrum olmamız bu konuda yaşadığımız problemin belli başlı gerekçeleri olmaktadır. Oysa nitelikli çocuk edebiyatı metinlerinin yabancı dillere çevrilmesi “kültür aktarımı” bakımından önem taşımaktadır.

Yukarıda tek tek sayılan konular ve yazarlar bakımından değerlendirildiğinde bu yazarların genellikle geleneksel çocuk edebiyatı anlayışıyla ilgili eserler ortaya koymaları sebebiyle çocuk edebiyatı araştırmaları da kısır bir döngü çerçevesinde yazar-eser odaklı çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Şüphesiz çağdaş çocuk edebiyatı ürünleri ortaya koyan Aytül Akal, Mevlana İdris Zengin, Fatih Erdoğan, Cahit Zarifoğlu, Behiç Ak, Nur İçöz, Yalvaç Ural, Sevim Ak vb. yazarlar hakkında yapılan çalışmaların genel özelliği “sorun odaklı çocuk edebiyatı” bağlamında konuları farklı açıdan değerlendirmeleridir. Bununla birlikte onların sorun olarak belirledikleri hususların çocuklar açısından ne anlama geldiğini -deneysel nitelikten yoksun olmaları sebebiyle- değerlendirme imkânından mahrumuz.

Bu tür çalışmalarda görülen en büyük eksiklik, ülkemizde çocuk edebiyatı teorisi ve uygulama yöntemlerine dair derinlikli bakış açılarından yoksun bulunmamızdan kaynaklanır. Bu da bizde çocuk edebiyatı eleştirisi ve eleştirel yöntem ve teknikleri uygulamadaki eksikliklerimizi ima eder. Genellikle yetişkin edebiyatı eleştirel kuramları olarak belirlenen hususların, çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan kuramsal çalışmalara transfer edilmesi, verilen örneklerin tam olarak bu tür teorilerin içeriğini doldurması ve iğreti durması bu konuda yaşadığımız problemlerin başında gelir. Ayrıca araştırmacıların edebiyat kuramlarıyla ilgili teorik bilgiye sahip olmakla birlikte bunları önlerindeki çocuk edebiyatı mahsullerine uygulamadaki yetersizlikleri de bu alanda karşılaştığımız problemlerden bazılarıdır.

Öyleyse bu konuda ne tür derinlikli çalışmalardan bahsediyoruz? Öncelikle “betimsel çalışma”lara bir süre ara verip kuramsal ve deneysel çalışmalara doğru yönelmek gerekir. Bu tür çalışmaların çocuk edebiyatı kültür ve teorisine odaklanması; kültür, ideoloji ve çocuk edebiyatı ilişkisi, çocuk edebiyatı ve din ilişkisi, geleneksel ve modern eleştiri kuramlarının tartışılması, yetişkin edebiyatı eleştiri kuramlarının çocuk edebiyatına uygulanmasında ortaya çıkabilecek problemler, benzerlik ve farklılıklar; geleneksel ve çağdaş çocuk edebiyatının benzerlik ve farklılıkları, çocuk edebiyatı metinlerinde geleneğin önem ve değeri, geleneğin reddinin ortaya çıkarabileceği problemler, çocuk edebiyatı yaklaşımlarında “çağdaş” kavramından ne anladığımız ve ne anlamamız gerektiği, bir okur olarak çocuk ve en önemlisi deneysel ve uygulamalı çalışmalarda yaşanabilecek problemlere çözüm üretme. Ayrıca çocuk edebiyatı metinlerinden hareketle çocuk-felsefe ilişkisinin belirlenmesine dair akademik çalışmalar yapılması gerektiğini de burada belirtelim.

Geçmişten günümüze kadar çocuk dergi ve gazetelerinin sayısı oldukça fazladır. Çocuk dergi ve gazetelerinin de ele aldığı konuların bugünün çocuğuna ne ölçüde hitap edip etmediği merak konusudur. Bu nedenle konu lisansüstü çalışmalarda ele alınmış ve çeşitli yönleriyle incelenmiştir.

Ele Alınan Konulara İlişkin Bulgular

Sevim (2020)'in çalışmasına göre çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmalarda ele alınan konular şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Çocuğa/Çocuk edebiyatına uygunluk*
- *Değerler eğitimi*
- *Eseri temalar açısından inceleme*
- *Çocuk edebiyatına katkı*
- *Çeviri metin inceleme*
- *Çocuk eğitimi*
- *Söz varlığı*
- *Eğitsel iletiler*
- *İçerik değerlendirme*
- *Türkçe öğretimine katkı*
- *Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre değerlendirme*
- *Fantastik öge*
- *Karşılaştırmalı analiz*
- *Çeviri sorunları*
- *İllüstrasyon analizi*
- *Biçimsel değerlendirme*
- *Karakter eğitimi*

Bu konular tasnif olunduğunda:

- *Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik*
- *Çocuklar için değerler eğitimi*
- *Dil eğitimi*
- *Resim-metin ilişkisi (illüstrasyon)*
- *Çeviri kitaplar*

Görüldüğü üzere bu konular farklı açılardan değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada en fazla üzerinde durulan konuların “çocuğa/çocuk edebiyatına görelilik (107/%12,09), değerler eğitimi (52/%5,99), çocuk edebiyatına katkı (46/%5,30), çeviri metin inceleme (32/%3,69) ve çocuk eğitimi (21/2,42)” konularıdır.

Bu verilerden hareketle çocuğa ve çocuk edebiyatına uygunluk konusunda yapılan çalışmalardan sonra tekrar tekrar “değerler eğitimi” ne yönelmesinin Türkiye’deki çocuk edebiyatı çalışmalarının ne tarafa evirildiği tespit edebiliriz. Akademisyenlerin çocuk edebiyatını daha çok değerler eğitimi vermenin bir aracı olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Muhtemelen çocuk edebiyatı yazarlarının çocuk edebiyatını inanç ve ideoloji aktarımı için bir araç olarak görmeleri, akademisyenlerin moda kavram olan “değerler eğitimi”ne yönelmelerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte “değerler eğitimi” konusunda yapılan çalışmaların da bilimsel te-

mellere dayanan bir ölçme ve değerlendirmeden yoksun olması bu konuda yapılan eğitimlerin geçerliliği konusunda şüphe uyandırmaktadır. Bu tür çalışmalarda genellikle “değerler eğitimi” bağlamında belirlenen başlıkları konuyla ilgili kitaplarda aramak ve böylece sonuca gitmeye çalışmak akademisyenlerin düştüğü en büyük yanılgı olmaktadır. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi bu tür çalışmalardaki en büyük eksiklik, “değerler”in çocuklar açısından ne anlama geldiğinin bilinmemesinden, bu değerlerin çocuklar tarafından benimsenmesi için çocuk edebiyatının bir vasıta olarak görülmesinden ama en çok da araştırmacıların yetişkin bakış açısıyla bu tür metinlerin çocuklar için de uygun olduklarına karar vermelerinden kaynaklanmaktadır. Demek ki bu konudaki en büyük yanılgı, çocuklar için bir şeyin uygun olup olmadığını yetişkin bakış açısının belirlemesidir.

Ele alınan konulara ilişkin bulgularda ilk onda yer alan söz varlığı, Türkçe öğretimine katkı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygunluk göze çarpmaktadır. Yapılan akademik çalışmalarda çocuk edebiyatı metinlerini Türkçe Eğitimi ile ve tabiatıyla dil eğitimi konularıyla ilişkilendirme kaygısının ağır bastığı görülmektedir. Türkçe Eğitimi alanıyla akademik zorunluluklardan kaynaklanan ilişkilendirme kaygısı bir yana bırakılırsa yapılan çalışmaların dil eğitimiyle ilişkilendirilmesi olumludur. Bu tavrı, çocuk edebiyatı metinlerini hayatla ve tabiatıyla dille ilişkilendirme çabası olarak değerlendirmek mümkündür. Dahası çocuk edebiyatı metinlerinden hareketle yabancılara Türkçe eğitimi için de çok farklı ve sonuç alınabilir mahiyette çalışmalar yapılması gerektiğini burada belirtmek gerekir.

Yukarıdaki verilerden hareketle “illüstrasyon analizi” konusunun listenin sonunda yer almasının kaygı verici olduğunu belirtmek gerekir. Bilhassa resimli çocuk edebiyatı kitaplarında resim-metin ilişkisinin tespit ve tayin edilmesi konusunda akademik çalışmalar nitelik ve nicelik bakımından yetersizdir. Oysa bu konu Batı’da yapılan çalışmalarda son derece önem atfedilen konular arasındadır.

İllüstrasyon veya biçimsel değerlendirme konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların toplamı 13’tür. İllüstrasyon, kitapların biçim ve içerik bakımlarından değerlendirmelerine odaklanan bir kavramdır. Kapak sayfalarından yazının kitaba yerleştirilmesine, yazı türü ve puntosundan resim ve metinlerin kitapta konumlandırılmasına kadar pek çok konu illüstrasyon başlığı altında değerlendirilebilir. Çocuğun estetik eğitimi bakımından resim metin ilişkisini ortaya koyan uygulamalı çalışmalara büyük ihtiyaç vardır. Bu nedenle 677 lisansüstü çalışmanın sadece 13’ünün bu konuya tahsis edilmesi akademik çocuk edebiyatı çalışmaları bakımından bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir.

Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Çalışmaların Anahtar Kavramlarına İlişkin Bulgular

Çocuk edebiyatı alanında 677 lisansüstü çalışmadan 174’ünde anahtar kavram kullanılmamıştır. Bu konuyla ilgili çalışmalarda bilimsel disiplinin 90’lı yıllardan sonra gelişmeye başladığını göstermesi bakımından bu veri, önemli bir parametredir. Son yıllarda yabancı yayınların takibi, bu yayınlarda kullanılan bilimsel ölçütlerin lisansüstü tezlerde kullanılmaya başlanması araştırmaların bilimselliğine katkı sağlamıştır. 672 çalışmadan 492’sinde anahtar kelimelerin kullanılması hemen hemen 2000’li yıllarda başlar. Sevim’in tespitlerine göre 492 çalışmada 1043 farklı anahtar kelime, toplamda ise 2383 anahtar kavram”(Sevim, 2020) kullanılmıştır.

Bunlardan en çok tekrar edilen ilk 20 anahtar kavram şunlardır:

- *Çocuk edebiyatı* (332)
- *Çocuk* (83)
- *Değerler eğitimi* (50)
- *Çocuk kitapları* (31)
- *Edebiyat* (31)
- *Türkçe Eğitimi* (28)
- *Değer* (27)
- *Eğitim* (27)
- *Hikâye* (25)
- *Masal* (24)
- *Çocuk Eğitimi* (21)
- *İleti* (20)
- *Çocuk Romanı* (18)
- *Değerler* (17)
- *Türkçe Öğretimi* (17)
- *Söz Varlığı* (15)
- *Tema* (15)
- *Şiir* (14)
- *Çocuk Dergileri* (13)
- *Çocuk Romanları* (13)

Dikkat edilirse anahtar kavramlarda “çocuk edebiyatı” gibi genel bir başlıktan sonra en çok “Değerler eğitimi, değer ve değerler” başlıkları kullanılmıştır. Toplamda 94 kere (ilk 20’de yer alan kavramlar bakımından) tekrar edilen “değer” kavramı, yukarıda ifade ettiğimiz gibi akademisyenler tarafından çocuk edebiyatının bir “kültür aktarımı” aracı olarak değerlendirildiğini ima etmektedir. Bu da tıpkı yazarlarımız gibi akademisyenlerimizin de çocuğu bilinçdışı olarak John Locke’un “tabula rasa/ tabula rosa” şeklinde “boş levha” gibi değerlendirdiklerini gösterir. Bu yaklaşım çocuğun bir birey olduğunu, çocukların kendi özgür düşüncelerini bir şekilde oluşturabileceği ortamlar meydana getirmek gerektiğini göz ardı eder. Bu bakımdan çocuk edebiyatı alanıyla ilgili yapılan çalışmalarda paradigma ve bakış açısı değişiminin artık kaçınılmaz olduğu, bu konuda çalışan akademisyenlerin gelişen yeni pedagojik anlayışlardan hareketle yeni hedefler belirlemeleri gerektiği ortadadır.

Sonuç

Türkiye’de çocuk edebiyatı ve eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezler konusunda ortaya çıkan eğilimler şöyle sıralanabilir:

1. Lisansüstü çalışmalar birkaç çalışma istisna edilirse 1990’lardan sonra başlamış ve Eğitim Fakülteleri’nin yeniden yapılandığı 97’lerden sonra hızlanmıştır.

2. Lisansüstü çalışmaların en çok yapıldığı şehirler ve üniversitelere bakıldığında Ankara, İstanbul, İzmir ve Erzurum'un ilk sıralarda yer aldığı; sırasıyla Ankara, Gazi, Hacettepe, İstanbul, Çanakkale Onsekiz Mart ve Atatürk Üniversitelerinin bu tezlere daha çok ağırlık verdiği anlaşılmaktadır.
3. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine nazaran daha ağırlıkta olduğu tespit edilmektedir.
4. Çocuk edebiyatı alanıyla ilgili lisansüstü tezlerde genellikle bir yöntem krizi yaşandığı söylenebilir. 2000'li yıllardan önce geleneksel eleştiri yöntemleriyle daha çok yazar merkezli yapılan çalışmalar, bu tarihten sonra çocuk edebiyatı eğitimi merkezli yapılmaya başlanmıştır. Bu nedenle 2000'den önce hazırlanan tezlerin geleneksel eleştiri yöntemleriyle daha sonrakilerin ise çağdaş bilimsel araştırma metotları çerçevesinden ilerledikleri görülmektedir.
5. Çocuk edebiyatı eğitiminde son yıllarda sorun odaklı çocuk edebiyatı merkezli hazırlanan tezlerin artmaya başladığı, fakat bu tezlerin genellikle "betimsel araştırmalar" olmaktan öteye gidemediği tespit edilmektedir. Bu sebeple sorun odaklı çocuk edebiyatı araştırmalarında daha çok deneysel çalışmaların yapılması gerektiği, başka türlü konunun en önemli ayağının eksik olacağı düşünülmektedir.
6. Çocuk edebiyatı alanıyla ilgili yapılan bilimsel araştırmalardaki gecikmede Türk entelektüel, okur ve yazarların bir kısmının bu alanı yok sayması, küçümsemesi ve konuyu incelemeye değer görmemesi gibi sebeplerin rol oynadığını söyleyebiliriz.
7. Tıpkı çocuğa bakış gibi çocuk edebiyatına bakışta da temel iki bakış açısı tespit olunmaktadır. Bunlardan biri geleneksel bakış açısıdır, diğeri modern dünyanın gereklerini yadsımayan çağdaş bakış açısıdır. Bu iki bakış açısının da kendilerine göre eksikleri ve zaafı vardır. İlkini eksiği çocuğu, John Locke'nin dediği gibi boş bir levha / tabula rasa olarak göremesi ve onun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadan ona başta değerler eğitimi olmak üzere aşırı bir bilgi yükleme alışkanlığına sahip olmasıdır. İkincinin eksiği ise çocuğu modern dünyanın gereklerine göre yetiştirme hedefini öncelediği için onun millî olmadan önce evrensel olmasını beklemektir.
8. Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde görülen en büyük eksikliğin çocuk şiiri eğitimi olduğu tespit edilmektedir. Çocuk şiiri antolojileri incelendiğinde gerçek çocuk şiirine maalesef pek rastlanmamaktadır. Bunların pek çoğu çocukluk özlemi ve çocuk üzerine yazılmış, daha çok yetişkin bakış açısından çocuğa veya çocukluğa doğru ilerleyen şiirlerdir. Doğrusu çocuk şiirlerinin şiir olduğuna kim karar verecektir? Bu ve benzer sebepler araştırmacıların çocuk şiiri alanına cesaretle gitmelerinin önündeki en büyük engel olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle yapılan tezler arasında henüz bu problemli alanla ilgili bir çalışma dikkati çekmemektedir.

Kaynaklar

- Sevim, O. (2020). Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi. Türkiye Eğitim Dergisi, 124-144.

ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HİKÂYE ANLATICILIĞI YÖNTEMİ VE ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER



Emine KURT

Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türk Dili Bölümü



eminevekurt@gmail.com

Özet

Dünyada çocuklara yabancı dil öğretimi hem kuram hem de uygulamada çok daha eski bir geçmişe dayanmakla beraber Türkçenin çocuklara yabancı dil olarak öğretiminde hem kuram hem de uygulama olarak yolun başında olunduğundan pek çok ihtiyaç henüz karşılanamamıştır. Çocuklara yabancı dil öğretiminin yetişkinlere dil öğretiminden farklı olduğu bilinmektedir. Sınıfta çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuk dil öğrenicisine yönelik yaratıcısının içi uygulamalara duyduğu ihtiyaç sebebiyle hikâyelerebaşvurmak ve hikâye anlatıcılığı gibi tekniklerin kullanımını keşfetmek ve araştırmak önemlidir. Çocukların dil pratiğini geliştirmek, öğrenmeye elverişli rahat, keyifli bir ortamda anlamlı ve iletişimsel dil öğrenimini teşvik etmek gereklidir. Tarih öncesi çağlara kadar uzanan oldukça eski bir sanat formu olan hikâye anlatıcılığı, birçok farklı alanın yanı sıra dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Dünyada yabancı dil sınıflarında hikâye kullanımının faydaları pek çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Hikâyelerin kullanması sırasında öğretmenin hikâyeyi okumak yerine anlatmayı seçmesi durumunda hazırlık ve prova gerektiren bir ön çalışma yapması gerekmektedir. Bu araştırmada üzerinde durulan hikâye anlatıcılığı ipuçları, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hikâye anlatıcılığı yöntemine daha fazla yer verilmesini sağlamayı ve öğretmene hikâye anlatıcısı olarak“hikâye anlatma performansına”hazırlanırken yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı literatür taraması temelli derleme çalışması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Hikâye Anlatıcılığı

Giriş

Dil, etkileşimli bir süreçtir; dil öğrenen çocukların anlamlı, ilginç bağlamlarla, etkileşimli şekilde dille oynayarak dili öğrenmeleri, dilin söz varlığını ve dilbilgisi yapılarını öğrenip geliştirmeleri önemlidir. Bu noktada anlamlı bağlamlar yaratmak için hikâyeler ve hikâye anlatıcılığı tüm dünyadil öğretilen sınıflarda kullanılmaktadır.

Doğru seçilmiş çocuk edebiyatı ürünlerinin önemini vurgulayan Dujmovic (Russel, 2005, 38’den aktaran Dujmovic, 2006, s. 76) çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına göre daha az karmaşıklığa, daha az psikolojik derinliğe ve genellikle mutlu sonun güvencesine sahip olmakla birlikte çocuklara yeni dünyalar yaratmak, farklı bakış açılarını keşfetmek, dile dair düşünmek için oldukça geniş imkânlar sunduğunun altını çizer. Bunun yanında çocuk edebiyatı ürünlerinin dil öğreniminde endişeyi azaltması ve motive edici olması göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklarla çalışılırken hikâyelerin kullanmanınönemli olduğuna dair çalışmalar son yıllarda artan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu bağlamda hikâye anlatıcılığının çocukların bulunduğu sınıflarda kullanılmasının temel faydaları şu şekilde sıralanır:

1. Hikâye anlatmak ve dinlemek eğlencelidir: Çocuklar eğlenip mutlu olduklarında daha iyi bir öğrenme gerçekleşir.
2. Hikâye anlatıcılığı yaratıcı bir süreçtir: Öğretmenin çocukların önünde adım adım hikâyeyi oluşturması ile yaratıcı bir sürece tanıklık eden çocuklar yaratıcılık konusunda cesaretlenir.
3. Hikâye anlatıcılığı dinleyiciye duyarlı bir etkinliktir: Anlatılan ortam ve dinleyicinin ruh hali bütün anlatım sürecini etkiler. Bu duyarlılık, çocuklara anlaşıldıklarını iletmenin bir yoludur ve çocukların kendilerini güvende ve önemsendiklerini hissetmelerine yardımcı olur.
4. Hikâye anlatıcılığı etkin bir süreçtir: Hikâye anlatıldığında, çocuklar pasif alıcılar değil, yaratıcı süreçte aktif katılımcılardır. Bir hikâye anlatıcısı olarak öğretmen dinleyicilerine sürekli yanıt verir, bu nedenle çocuklar aslında hikâyenin oluşmasına yardımcı olurlar ve yaratıcı süreci öğretmenle birlikte deneyimlerler.
5. Hikâye anlatımı, küçük gruplarla, büyük gruplarla, yetişkinlerle, her yaşta çocukla veya bireyle kullanılabilecek bir tekniktir: Bir hikâyenin nasıl anlatılacağı hedef kitleye ve anlatma amacına bağlı olarak değişir. Bir grup çocuğu sakinleştirmek, onları heyecandırmak veya dil öğretmek için hikâye anlatılabilir. Hikâye anlatmanın tek sınırı anlatıcının kendi hayal gücüdür.
6. Hikâye anlatımı kapsayıcıdır: Hikâyeler aynı anda birçok farklı bilişsel düzeyde etkili olabilir ve çocuklar onlardan ihtiyaç duyduklarını alır.
7. Hikâye anlatımı duygulara hitap eder: Hikâyeler, yaşam, ölüm, nefret, sevgi, aşk gibi insana dair duygular ve olayları içerir. Yüzyıllar öncesine dair bir masal ya da hikâye anlatılıyormuş gibi görünse de aslında hikâyenin kendisi şimdiki zamanda gerçekleşir çünkü dinleyici hikâyeye girer ve hikâyedeki karakterlerin yaşadıklarının bir kısmını deneyimler. Bu sebeple hikâye anlatıcılığı çocukların güvenli ve uygun bir şekilde duyguları hakkında düşünmelerine ve duygularını anlamlarına yardımcı olabilir (Eades, 2006:11-17).

Yapılan araştırmalar çocukların dört yaşından itibaren basit kısa hikâyeler anlatabildiklerini göstermektedir. Olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin korunduğu bu hikâyelerde olay örgüsü, zaman ve sonuç bulunmaktadır. Çocukların hikâyeleri takip etme ve bunlardan zevk alma becerileri yaşla beraber artar. Çocuklar neden-sonuç ilişkilerini içeren anlatıları dinlemeyi de bu sebepten eğlenceli bulurlar. Hikâye anlatıcılığının çocuklarda kullanılmasının diğer faydaları şunlardır: dinleme becerisini geliştirmesi, kelime öğretimi desteklemesi, çocuğun edebî yeterliğini geliştirmeyi desteklemesi, hayal gücünü geliştirmesi, motivasyonu artırması ve hikâye anlatıcısının sorduğu sorular ile etkileşimli bir bağlam sağlaması (Zaro ve Salaberri, 1995:2-3).

Morgan ve Rinvulcri(1988:1-4) hikâye anlatımını, öğrenenlerin ilgisini çeken, bilinçsiz süreçler yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırması sebebiyle geleneksel dil öğretim yöntemlerine uygun bir iletişimsel alternatif olarak değerli bulur. Bu bağlamda hikâyeler, masallar, folklor ve mitler dil dünyasının anahtarı olabilir. Hikâyeler her yerdedir ve herkesin içinde gizlidir.

Hikâyeler barındırdıkları tekrarlı yapılar sayesinde dilbilgisi öğretimini nerdeyse bilinçaltı girdisi şeklinde gerçekleştirir.

Ellis ve Brewster(2014:25) hikâye anlatıcılığını, dinlemeye istekli insanlara hikâye anlatmak olarak tanımlayıp çok geniş bir yelpazede örneklendirmiştir. Buna göre kitaptan bir hikâyeyi yüksek sesle okuyarak anlatmak, sözlü gelenekte yaşayan bir hikâyeyi anlatmak veya bir anekdot hatta bir şaka anlatmak hikâye anlatıcılığı bağlamında değerlendirilebilir. Tüm bu bağlamlarda hikâye anlatıcılığının esas zorluğu dinleyicinin ilgisini canlı tutmaktır.

Hikâye Anlatıcılığı ve Öğretmen

Kimi insanlar doğal hikâye anlatıcıları olmakla birlikte çoğu insan öyle değildir. Ancak bu beceri geliştirilebilir ve başarılı hikâye anlatıcıları olmak mümkündür. Yapılan araştırmalar, dil öğretiminde bazı noktalara dikkat ederek hikâye anlatıcılığı yönteminin öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabileceğini göstermektedir.

Hikâye anlatımı dikkatle planlanır ve istekle yürütülürse çocuklara yabancı dil öğretilen sınıflarda en iyi dil girdilerinden biri olabilir. Bu noktada öğretmen hikâye anlatıcılığını ve hikâye kullanımını “yük” olarak değil hayal gücüne hitap eden ve hedef dili öğrenmeyi teşvik eden bir etkinlik olarak görmelidir. Hikâye kullanımının çeşitli yolları vardır. Hikâyeleri okumak veya kasetten dinletmek de mümkündür. Ancak öğretmenin jest, mimik kullanarak hatta çeşitli görsellerden yararlanarak karakterize edeceği hikâye anlatımı öğrenciler için daha değerli bir deneyim olacaktır (Zaro ve Salaberri, 1995:5).

Ellis ve Brewster,(2014:25-26) çocuklara yabancı dil öğretilen sınıflarda hikâye anlatıcılığı etkinliğini kullanacak öğretmenlerin prova yapmasının önemine değinir. Bu noktada mümkünse öykünün nasıl okunacağına dair örnek bir kayıt dinleyip ardından hikâyeyi birkaç kez okumak önerilir. Daha sonra öğretmen kendi başına gerçekleştirdiği hikâye anlatımı performansını ses veya görüntü olarak kaydedebilir. Öğretmen, bu kaydı izlerken hikâye anlatıcısı olarak performansını bir çeşit öz değerlendirmeye tabi tutabilir. Bu değerlendirme bağlamında şu soruların sorulması önerilmektedir:

1. Ünlüve ünsüzlerdoğru telaffuz edildi mi?
2. Sözcüklerdoğru bir şekilde vurgulandı mı?
3. Çok yavaş ya da çok hızlı konuşuldu mu? Doğru yerlerde duraklandı mı?
4. Dikkat çekici sesler çıktı mı, tonlama uygun yerde değiştirildi mi? Sorular ve ifadeler için uygun tonlama kullanıldı mı?
5. Ses farklı karakterler için yeterince uyarlandı mı?
6. Çocukların anlamasını desteklemek için yüz ifadeleri ve hareketler, ses efektleri yeterince kullanıldı mı?
7. Sınıfla ortak bir ilişki geliştirmek için hikâye anlatımı sırasında tüm çocuklarla göz teması kuruldu mu?
8. Doğru yerlerde anlatıma ara verilip öğrencileri hikâyeye aktif olarak dahil etmek için uygun tonlama kullandı mı? Öğrenciler katılmaya veya daha sonra ne olacağını tahmin etmeye teşvik edildi mi?

9. Genel olarak anlatım için açık, etkileyici ve canlı olduğu söylenebilir mi?

10. İyileştirme isteyen yönler nelerdir?

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kuram ve uygulamada henüz yolun başında olunması sebebiyle hem sınıf içi materyallerde hem de sınıf içi uygulamalarda eksiklikler görülmektedir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler sınıf içi uygulamalarda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Çocukların kısa süreli bir dikkate ve hareketli bir yapıya sahip olmaları sebebiyle sınıf içinde farklı aktivite tipleri kullanılmalıdır (Kurt, 2020, s.138). Bu bağlamda öğretmen tarafından öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine ve dil seviyelerine uygun hikâyelerin sınıfa getirilmesi çözümlerden biri olabilir. Bu hikâyeler öğretmen tarafından tamamıyla sınıfın ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanabilir. Öğretmen sınıfta hikâyeyi okuyabilir, kasetten dinletebilir veya hikâye anlatıcılığı yöntemi ile bir performans şeklinde ortaya koyabilir. Hikâyenin okunması sırasında da ses tonu ve mimikler yolu ile hikâye anlatıcılığına ait yöntemler kullanılmaktadır. Ancak bir kitaba bağlı kalmadan zaman zaman çeşitli görsel ve kostümlerden yararlanılan hikâye anlatımı performansı çocuklar üzerinde yüksek bir etkiye sahiptir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, hikâye anlatımı öncesinde ve esnasında aşağıdaki noktalara dikkat ederek verimli sonuçlara ulaşabilir:

1. Hikâyenin sınıfa uygunluğu, yaş, dil seviyesi ve ilgi alanları mutlaka kontrol edilmeli; hikâyenin uzunluğunun ders saati ile uygunluğu dikkate alınmalıdır. Hikâyenin söz dağarcığı mutlaka kontrol edilmelidir. Sıfatların ve zarfların çokluğu hikâye anlatımını zenginleştirecektir. Öte yandan bilinmeyen sözcüklerin sayısı da kontrol edilmelidir.
2. Hikâyeyi başından sonuna birkaç defa okuyup yapısını iyice kavramak önemlidir. Öğretmen hikâyenin başlangıç, çatışma ve çözüm noktalarını, karakterleri, tekerlemele-ri, kelime kalıplarını not etmelidir.
3. Hikâyeyi ezberlemek yerine iyice öğrenmek gerekir. Bu amaçla hikâyenin ana hatlarını içeren bir özet hazırlanıp daha sonra bu özet zihinde görselleştirilebilir. Bu sayede hikâyeyi hatırlamak kolaylaşacaktır.
4. Öğretmen sınıfta hikâyeyi anlatmadan önce bol bol yüksek sesli hikâye anlatımı yaparak hikâye anlatma tarzını geliştirebilir. Ayna karşısında pratik yapmanın yanı sıra performansını daha sonra izlemek üzere kaydedebilir. Bu sırada sesin kullanımı, duraklamaların, yüksek ve alçak seslerin kullanılacağı yerler üzerinde ayrıca çalışabilir.
5. Hikâye anlatımının teatral yönünü oluşturan jest ve mimikler, farklı karakter seslerini oluşturma, açık ve anlaşılır konuşma göz önüne alınmalıdır. Bunlara dair hazırlıklar yapılmalıdır.
6. Eğer anlatım sırasında kullanılacaksa el ve ayak kuklaları, maskeler, görseller veya hikâye kitabındaki çizimler önceden hazırlanmalıdır.
7. Hikâye anlatımı sırasında öğrenciyle etkileşime geçilecek ve onların aktif katılımını teşvik edecek bölümler önceden belirlenmeli, eğer hikâyenin yapısı uygunsa öğrencilerin oynayacağı roller planlanmalıdır.

8. Öğretmen durumun izin verdiği ölçüde nefes alma, gerdirme ve ses egzersizleriyle ısınmalıdır.
9. Hikâye anlatım etkinliği sırasında öğretmenin öğrencileri daire şeklinde bir oturma düzenine getirmesi beklenir hatta mümkünse çocukların yerde daire şeklinde oturarak ev ortamının rahatlığına ulaşmaları istenir.
10. Öğretmenin hikâye anlatımı sırasında yavaş ve açık konuşması; çocukların hikâyeyi anlaması, düşünmesi ve soru sorması için onlara zaman tanıyacaktır. Hikâyenin ilerleyişine göre ses tonunun ve vurgunun ayarlanması anlamın aktarılmasına destek olacaktır.
11. Çocuklar yabancı dilde bir hikâyeyi dinlerken anlamak için görsellerden destek alırlarsa daha rahat bir dinleme gerçekleşir. Bu nedenle çizimler, kostümler vb. görseller elden geldiğince kullanılmalıdır.
12. Öğretmenin de anlatacağı hikâyeden hoşlanması tercih edilir. Dili nasıl kullandığına dair kaygıları hikâye anlatımı sırasında terk etmesi gerekir. Aksi takdirde anlatım gerginleşip tekdüze hale gelebilir. Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen bir sınıfta hikâye anlatıcılığı yöntemi sadece ön hazırlık ve performans ile sınırlı değildir. Sonrasında yapılacak çeşitli takip etkinlikleri dilin ve anlamın pekişmesini sağlayacaktır. Doğrudan anlama soruları sormak, hikâye anlatımının değerini kaybettireceğinden “Siz olsaydınız ne yapardınız?”, “Karakter ne yapmalıydı?” gibi çıkarıma dayalı sorular sorulabilir. Söz varlığı ve söz dizimine yönelik etkinlikler planlanabilir. Dinleme etkinlikleri yapılabilir. Yeni bir öykü oluşturma, ek öykü oluşturma gibi konuşma etkinlikleri yapılabilir. Hikâyeyi yeniden yazmak gibi yazma etkinlikleri yapılabilir.

Sonuç

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil edinimini destekleyecek sınıf uygulamalarına ihtiyaç duyulur. Dünyada çocuklara yabancı dil öğretimi çalışmaları da bu bağlamda ilerlemektedir. Çocuğun dile hâkimiyeti arttıkça anlaşılır girdinin artırılması gerekir. Hikâyelerin barındırdığı dil unsurlarına bakıldığında tekrar, açıklama, kafiye, ritim gibi unsurları ile anlaşılır girdi sunmaya çok müsait oldukları görülür. Ayrıca hikâyeler sunulurken resimler ve anlatıcının beden dili ile girdinin anlaşılabilirliğinin artırıldığı görülür. Bu noktada dil sınıflarında bir müfredat çerçevesinde oluşturulmuş ve etkinlikleri dikte eden hedef dil uygulamalarının yanı sıra dil kullanımını önceleyen ve bol miktarda anlaşılır girdi sunan hikâye anlatıcılığı etkinliklerine yer verilebilir.

Hikâye anlatıcılığının yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda kullanılması, dört temel becerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunmasının yanı sıra çocukları dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik etmek, dil öğrenme motivasyonunu artırmak, sınıf ortamında çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimi artırmak gibi faydalar sunar. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında çalışan materyal üreticileri ve öğretmenler hikâye anlatıcılığı becerilerini geliştirmeye teşvik edilmelidir.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda hikâye anlatımını kullanmak isteyen öğretmenler gereken ön hazırlığı yaparak başarılı hikâye anlatıcıları olabilirler. Farklı yaş

ve yeterli seviyelerindeki sınıflarda kullanılabilen hikâye anlatıcılığı ile çocukların dikkatini çeken ve onların hayal gücünü canlandıran bir hikâye anlatımı gerçekleştirmek hem dilin hem de anlamın eğlenceli şekilde aktarımını sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu konuda farkındalık ve bilgilerini yükseltecek kuramsal çalışmalara, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması- naye hikâye anlatıcılığının yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda kullanımının etkilerine dair çeşitli akademik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Pergendira Journal*, 3, 111-126.
- Eades, J. M. F. (2005). *ClassroomTales: Using StorytellingtoBuildEmotional, SocialandAcademicSkillsacrossthePrimaryCurriculum*. London: JesicaKingsley.
- Ellis, G.;Brewster, J. (2014). *Tell it again: The New StorytellingHandbookForPrimaryTeachers*. United Kingdom: British Council.
- Kurt, E. (2020). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (6-11 ve 12-15 Yaş)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Morgan, J.;Rinvolutri, M. (1988). *OnceUpon A Time: Using Stories in the Language Classroom*. New York: Cambridge UniversityPress.
- Zaro, J. J.;Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Italia: MacmillanHeinemann.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B1 DÜZEYİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ETKİNLİĞİ TASARLAMA



Mesut GÜN

*Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğt. ABD. Öğretim Üyesi,*



Betül TURGUT

Mersin Üniversitesi, Eğt. Bil. Enst. Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Özet

Öyküler geçmişten günümüze değişimler geçirerek gelen, konusu insan olan bir edebî türdür. 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler öykü türünün de bu gelişmelere ayak uydurmasını sağlamıştır. Böylece dijital öyküler pek çok alanda kendini kabul ettirmiş ve özellikle dil öğretiminde yaygınlık kazanmıştır. Dijital öykü sadece ana dil öğretiminde değil yabancı dil öğretiminde de kullanılan bir türdür. Her yaş ve farklı kademede kullanılabilecek olan dijital öykülerden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1- C1 arası seviyelerde okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanılabilecek bir teknik olan dijital öykünün özellikleri ve yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabileceği alanlar hakkında bilgi verilmiş ve B1 düzeyinde etkinlik örneğine yer verilmiştir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı hem teorik hem de uygulamalı olarak ele alınarak alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda her yaş ve her seviyeye uygun olan dijital öykülerin öğrenme süreçlerine ve öğrenme motivasyonuna olumlu etkileri olabileceği belirlenmiştir. Bu durumun öğrenme ortamındaki görsel, işitsel, zihinsel ve bedensel becerileri harekete geçirerek daha verimli dil öğrenme süreci oluşturabilecek olan dijital öykülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanım sıklığının artmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Öykü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, B1 Düzeyi Etkinlik Tasarımı

Giriş

Öyküler eğitim ve öğretim etkinliklerinde en çok kullanılan edebî türlerden biridir. Eğitimde hikâye etkinlikleri kullanılması çocukta ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini desteklemekte ve çocukların kelime dağarcığını geliştirmektedir. Hikâye etkinlikleri, çocuklara, problem çözme, hayal güçlerini ortaya koyma, yaratıcılıklarını geliştirme, iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtmaya imkanları da sağlamaktadır (Zembat & Zülfikar; 2006). Bu bilgiden hareketle öykülerin bireyin yalnızca dil gelişimini değil aynı zamanda toplumsal ve sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Teknolojik gelişmeler sonucunda öyküler eğitim dünyasında farklı şekillerde vücut bulmaya başlamıştır. Çoklu dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayınlanabilen, okunabilen hikayeler beraberinde “dijital öyküleme” kavramını doğurmuştur. “Etkileşimli dijital bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek onu etkin kılan, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken kullanıcının zihninde bilgiyi kendince anlamlı bir biçimde oluşturmaya olanak veren, kendi bilgisini keşfetmesine, alıştırmaya ve uygulamalar ile bu bilgiyi pekiştirmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır” biçiminde tanımlanmıştır (Tunç & Karadağ, 2013). Çalışmanın bundan sonraki bölümünde dijital öykü ve yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öykünün kullanılabilirliği alanlar hakkında kısaca bilgiler verilmiştir.

Dijital Öykü Nedir?

Geleneksel öyküye göre oldukça yeni bir tür olan dijital öykü kavramı 1994 yılında San Francisco Dijital Medya Merkezi (Center for Dijital Storytelling) kurucuları arasında bulunan Joe Lambert’in öncülük ettiği çalışmalarla ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllardan itibaren kullanımı ve uygulamaları gittikçe artan dijital öykülerin birçok ülkede yaygın şekilde kullanılmasının sebepleri arasında ekonomik ve kolay ulaşılabilir olması, aynı zamanda kullanımının da rahat olması bulunmaktadır.

Alan yazında dijital öyküleme üzerinde çalışmalar yapılmakta ve farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Konokman (2015)’a göre dijital öyküleme, ses ve müziği içeren öykü anlatımının görsellerle bütünleştirildiği bir uygulama olarak tanımlanmıştır. Dijital öyküleme, anlatıcının çoklu ortam araçları kullanarak öykü anlatma ve bu öyküleri dinleyici kitleye ulaştırma olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2013).

Dijital öykülerin birçok farklı türü bulunmaktadır. Robin (2006)’e göre dijital öykü türleri üç alt başlıkta toplanabilir: Kişisel, tarihi ve eğitici (bilgilendirici) dijital öyküler.

1) Kişisel dijital öykü

Bu türde öykü yazarı kendi deneyimlerine, hayatındaki önemli olaylara, anılara yer verir. Anılar, deneyimler ve önemli yaşantılar özgün bir şekilde aktarılır (Arslan, 2013). Öğrenim sürecine sağladığı katkı yönünden bakmak gerekirse; dijital öykülerin yabancı dil öğrenenlere zengin bir öğrenme ortamı sunduğu belirtilebilir. Çünkü her yazarın yaşantısı ve kültür ortamı birbirinden farklıdır. Bu da kişisel dijital öykülerin çeşitlilik göstermesine kaynaklık ederek yabancılara Türkçe öğretimine yönelik sınıf ortamlarındaki çok kültürlülüğü destekleyebilir.

2) Tarihi Dijital Öyküler

Konusunu tarihten alan olayların yansıtıldığı öykülerdir. “Özellikle tarihi içeriği olan derslerde, öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmelerini ve olayları bakış açısıyla yeniden yorumlamalarına olanak sağlar (Baki & Feyzioğlu, 2017). Bu tür kullanılırken tarihi olaya uygun materyallerin kullanılması önerilmektedir. Örneğin Çanakkale zaferinin anlatılacağı bir dijital öyküde, bu dönemin atmosferini başarılı bir şekilde yansıtabilmek adına ilgili filmler, fotoğraflar, kartpostallar, mektuplar vd. materyaller tercih edilmelidir (Moralı&Göçer, 2020). Görüldüğü gibi tarihi dijital öykülerden de yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle Türk kültürüyle ilgili tarihi bilgileri öğrencilere aktarmak bağlamında yararlanılabilir.

3) Eğitici (Bilgilendirici) Dijital Öyküler

En açık tabiriyle bilgi vermeyi amaçlayan dijital öykülerdir. Bu tür dijital öyküler daha çok eğitsel amaç güdüsü taşır. Öğretim programlarına bağlı olarak okul ortamlarında üretilmekte olan bu öyküler öğrencilerin kişisel görüşlerini nispeten yansıtabilir; ancak bu görüşler öykünün eğitsel işlevinin önüne geçmemelidir. Dijital öykü türlerini pek çok yazar farklı şekillerde betimlemiştir. Ancak dijital öykü türlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak doğru olmayacaktır. Çünkü dijital öykü türleri, ayrı ayrı kullanılabileceği gibi bir arada da kullanılabilir. Bir dijital öyküde hem kişisel yaşantılar hem tarihi olaylar hem de eğitsel bilgiler bulunabilir.

Eğitimin hemen hemen her alanında ve her kademesinde kullanılabilecek nitelikte olduğu öne sürülen dijital öykülerin eğitim ortamında etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için oluşturulma sürecinin doğru bir planlamaya tabi tutulması gerekmektedir (Uslupehlivan, Erden, & Cebesoy, 2017). Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırmanın yöntemi, modeli, süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması bağlamında doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım; Şimşek, 2013: 217). Araştırmanın verileri ilgili alan yazınıla ilgili yazılı dokümanları taranıp incelemesiyle dijital öyküleme yönteminin özellikleri ve türleri hakkında bilgi verilmesine ve bu bilgilerden hareketle araştırmacılar tarafından uzman görüşleri de alınarak B1 düzeyinde etkinlik tasarlanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırma sürecinin işleyişi

Araştırma süreci, hazırlık aşaması, uygulama aşaması ile verilerin analizi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

- I. **Hazırlık aşaması:** Araştırma kapsamında ilk aşamada literatür taraması yapılmış, dijital öykü kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Tarama sonucunda ele edilen veriler dijital öyküler hakkında kuramsal bir çerçeve oluşturulacak şekilde ele alınmıştır.
- II. **Uygulama aşaması:** Araştırmanın etkinlik örneği için Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı esas alınmıştır. Programda yer alan B1 düzeyi Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi'nden seçilen dört adet kazanım çerçevesinde bir etkinlik örneği oluşturulmuştur. Etkinlik örneğinde kullanılacak dijital öykü metni araştırmacılar tarafından üç alan uzmanından görüşler alınıp gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlanmıştır.

Bulgular/ Tasarım Örneği

Dijital Öyküleme Yöntemine Göre B1 Düzeyi Etkinlik Tasarım Örneği

Dijital öykü etkinlik tasarımı Türkiye Maarif Vakfı'nın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yer alan kazanımlara ve dil bilgisi kurallarına göre tasarlanmıştır. Kazanımlar B1 düzeyinde dinleme becerisine göre seçilmiş ve B1 düzeyine uygun dil bilgisi yapıları kullanılmıştır.

Yapılan etkinlik dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir iş veya durumun yapılış sırasını takip etme üzerine hazırlanmıştır.

Dersin Adı: Türkçe

Dil Seviyesi: B1

Süre: 20-30 dakika

Dil Becerileri: Dinleme, Konuşma, Yazma

Kazanımlar:

- Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
- Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.
- Dinlediklerine ilişkin notlar alır.
- Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

Süreç

Öğretmen sınıfa girer ve öğrencileri selamlar. Derse hazırlık amacıyla öğrencilere sorular sorar: “Türk yemek kültürü hakkındaki fikirlerini, en sevdikleri Türk yemeklerini vb.” soruları sorduktan sonra derse geçer.

- ✓ Öğretmen etkileşimli tahtadan dijital öykü sunumuna geçmeden önce öykünün konusu hakkında öğrencileri bilgilendirir. Öğrencilerden öyküde geçen yemek tarifine dikkat etmelerini ve sıralamayı dinlerden not almalarını ister.
- ✓ Yönergelerin doğru takip edilebilmesi için öğretmen iki kez izletir. Her iki seferde de öğrenciler dikkatle izleyerek metinde geçen yemek tarifini sırasıyla not almaya çalışır.
- ✓ İzleme kısmı bittikten sonra öğretmen öğrencilerden notlarını birer kez okumalarını ve doğru olduklarını düşündükleri sıralamayı tekrar yazarak sınıf ortamında paylaşımlarını ister.
- ✓ Öğrenciler tarifi sıralaması konusunda birbirleriyle görüş alışverişinde bulunarak doğru sıralamayı listeledikten sonra öğretmenle de paylaşırlar.

Değerlendirme

Öğretmen öğrencilere birer tane çalışma kâğıdı dağıtır. Buradaki yemek sıralaması karışık olarak verilmiştir. Öğrencilerden yönergeleri doğru sırayla takip etmelerini ve karşı sütuna sıra numaralarını belirterek yazmalarını ister. Dersin sonuna doğru öğrencilerden kendi yemek kültürlerine ait bir yemeğin tarifini yazıp sınıf ortamında paylaşımlarını ister.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir dili öğrenmek sadece o dilin kurallarını, konuşma biçimini öğrenmekle sınırlı değildir. Dile ait her bir öge dili öğretmekle kalmaz o dilin kültürel özelliklerini de dil öğrencisine aktarır. Dil öğretimiyle eş zamanlı gerçekleştirilen kültür aktarımında büyük rolü olan türlerden biri öykülerdir. Ders sürecinde ve ders dışı okuma- dinleme etkinliklerinde yer verilecek yazılı öyküler ve dijital öyküler o dilin bütün inceliklerini içerir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmede büyük öneme sahip olan dijital öyküler yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi hem dil bilgisi yönünden hem de kültürel yönden öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte araştırma kapsamında elde edilen bilgilerden dijital öykü kullanımının hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri plana atıldığı söylenebilir. Bu sorunun pek çok nedeni olabilir. Bunlardan en belirgin olanının öğretmenlerin dijital öykü hazırlama sürecini zahmetli bulmaları ve teknoloji kullanmadaki eksiklikleridir.

Nitekim alan yazında bu konuyla ilgili bilgilerden bazıları şu şekilde özetlenebilir: Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan önemli sorunlardan bazıları; gerekli yöntem ve tekniklerin belirlenmemiş olması, yaş seviyelerine uygun ders kitaplarının, etkinliklerin ve materyallerin yetersiz olmasıdır. Öğretimde kullanılan materyal, ders kitapları, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği düşünülürse bu alandaki sorunun ciddiyeti daha iyi anlaşılacaktır (Hafız, 2015). Buna bağlı olarak her yaş ve her seviyede kullanıma uygun olan dijital öyküler hazırlanmasının Yabancılar Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirme yanındaders materyali olarak da birçok yararı olduğu belirtilebilir. Bunun yanı sıra dil öğretiminde öğrenme etkinliğine katılan duyu organlarının fazla olmasının öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı bilinmektedir (Karatök, 2020). Dijital öykülerin de yabancılar Türkçe öğretimi etkinliklerinde birden fazla duyuya hitap eden bir ders aracı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine olumlu etkisinin kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Bu olumlu etki daha açık bir ifadeyle şöyle tanımlanabilir: Klasik öykülerin dil öğretimindeki yeri yadsınamaz bir gerçektir. Ancak pek çok alanda teknolojik gelişmeler yaşanırken eğitim dünyasının bu değişime ayak uyduramaması da düşünülemez. Dijital öykü kullanımının birden fazla duyuya hitap ettiği göz önüne alındığında bu durumun öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırabileceği, öğrencilere daha aktif öğrenme yaşantıları sunabileceği belirtilebilir. Araştırma verilerinden hareketle geliştirilen öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme ortamındaki görsel, işitsel, zihinsel ve bedensel becerileri harekete geçirerek daha verimli dil öğrenme süreci oluşturabilecek olan dijital öykülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanım sıklığı artırılmalıdır.
- Klasik öykülere oranla özellikle günümüzde dijital ortamlara gösterilen ilginin artması da göz önüne alınarak hazırlanacak dijital öyküler yabancılar Türkçe öğretiminde farklı yöntemlerle harmanlanmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımının etkileri üzerinde daha fazla çalışma yapılmalıdır.

- Dijital öyküleri hazırlama ve kullanma boyutunda öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan öğretim elemanlarına bu konuda uygulamalı eğitimler verilmeli, seminerler ve kurslarla onların dijital öykü hazırlama yeterlilikleri geliştirilmelidir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü hazırlama ve kullanma becerilerinin yüksek olması için eğitim fakültelerinin öğretim programlarına dijital öykü kullanımı veya dil eğitiminde teknolojik materyal kullanımı ile ilgili dersler eklenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, P. Y. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. H. S.-T. T. Yanpar-Yelken içinde, *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Baki, Y., Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 686-704.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dayan, G., Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 207-223.
- Demirer, V., Baki, Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747, Ekim 2018, 11 (4), 718-747.
- Duran, E. (2017). Dijital Öyküler ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmalar Dergisi*, 76-105.
- Hafız, H. D. (2015). *8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konokman, G. Y. (2015). *Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Dijital Öykü Oluşturmanın Öğretmen Adaylarının Direnç Davranışlarına ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı.
- Morali, G., Göçer, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme: Kuramsal Temeller. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 3227-3255.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi (Doktora Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatlı, Z., Aksoy, D. A. (2017). Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 137-152.

- Tunç, Ö. A., Karadağ, E. (2013). Postmodern Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 310-315.
- Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. (2019). İstanbul.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili türkçe öğretimi. *Eğitim teknolojisi, Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Zembat, R., Zülfiyar, S. T. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sohbet ve Hikâye Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 587-608.

Elektronik Kaynakça

- https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_2498.pdf&key=40697 Erişim tarihi: 21.01.2021
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> Erişim tarihi: 20.01.2021
- TDK Güncel Sözlük <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 18.01.2020

GAZİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABINDAN BULUNAN METİN ALTI SORULARIN BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ



Sena ZORPUZAN

Gazi Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi



sapmazsena@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Gazi Yabancılar için Türkçe A1, A2 ve B1 ders kitabında yer alan metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ders kitaplarındaki metin altı soruların ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama basamağına yönelik olduğu, üst düzey zihinsel becerilere yönelik sorulara daha az yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Metin Altı Sorular, Okuma Becerisi.

Giriş

Bloom Taksonomisi, “öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin öğrenmesi hedeflenen bilgilerin ifadelerini sınıflandırmak için oluşturulan bir çerçevedir” (Krathwohl, 2002: 212). Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşan taksonomi, Bloom tarafından 1956'da yayınlanmıştır (Arı, 2013: 261). Taksonomide yer alan altı basamak basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru, hiyerarşik bir şekilde sınıflandırılmıştır (Bekdemir ve Selim, 2008: 187). Taksonomide yer alan basamaklar birbirine önkoşul olarak ele alındığı (Krathwohl, 2002: 2015; Bümen, 2006: 4) ve sentez basamağı bilişsel açıdan değerlendirme basamağından daha karmaşık olduğu için (Kratwohl, 2002) taksonomi birçok eleştiri almıştır. Taksonomi, eğitimcilerin taksonomiye iyice odaklanmalarını sağlamak ve gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi amacıyla Bloom'un meslektaşları ve öğrencileri tarafından yenilenmiştir (Bümen, 2006:4). Anderson vd. tarafından yenilenen taksonomide başlıca üç değişiklik yapılmıştır. Basamakların ismi fiil olarak değiştirilmiş, sentez ve değerlendirme basamağının yeri değiştirilmiş ve taksonomideki basamaklar arasındaki hiyerarşi kaldırılmıştır (Anderson ve Krathwolh, 2001). Yeni taksonomide basamaklar hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olarak isimlendirilmiştir (Kratwolh, 2002; Anderson, 2005).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları ders araç gereçleri içinde en etkin, önemli ve temel materyallerdendir (Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012: 67; Ulutaş ve Kara, 2019: 2201). Ders kitaplarında yer alan metinler dil öğrenenlerin dil becerilerini özellikle okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu becerinin gelişmesini sağlamak

amacıyla oluşturulan ve ‘metnin anlaşılmasında önemli bir araç’ (Kuzu, 2003:74) olan metin altı sorular okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine hizmet etmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında kitapların ‘gerek içerik gerek metinler gerekse kelime öğretimi gibi hususlarda incelenerek çalışmalara konu’ (Kana ve Güney, 2020: 144) olduğu görülmüştür. Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde yer alan basamaklara göre incelendiği birçok çalışma (Durukan ve Demir, 2017; Kuzu, 2003; Oktay, 2015; Avşar ve Mete, 2018; Eroğlu ve Sarar-Kuzu, 2014) tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise bu konuda yapılan çalışmalar (Ulu-taş ve Kara, 2018; Güney, 2019; Oktay, 2015) sınırlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabının A1, A2, B1 düzeylerinin Bloom Taksonomisi’nde yer alan basamaklara göre incelenmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada Gazi Yabancılar için Türkçe A1, A2 ve B1 düzeyinde yer alan okuma metinlerini anlamaya yönelik soruların Bloom Taksonomisi’ndeki basamaklara göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar diğer ders kitaplarına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinde kullanılan Gazi Yabancılar için Türkçe A1, A2 ve B1 düzeyi kitaplar incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini anlamaya yönelik metin altı sorular incelenmiştir. İncelemeye okuma metinlerini anlamaya yönelik metin altı sorular dahil edilmiştir. Anlama bölümünde yer alan ancak metinden bağımsız olan sorular incelemeye dahil edilmemiştir.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirlenen kurallara bağlı olarak yapılan kodlamalarla metnin bazı sözcüklerinin daha küçültülmüş kategorilere göre özetlendiği sistemli ve tekrarı mümkün olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 240). Metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları bakımından iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda alan uzmanlarının görüş ayrılığı yaşadığı sorular üçüncü bir alan uzmanı tarafından incelenerek nihai karara varılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Gazi Yabancılar için Türkçe A1 Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Basamaklar	f	%
Hatırlama	124	80,6
Anlama	30	19,4
Uygulama		
Çözümleme		
Değerlendirme		
Yaratma		
Toplam	154	100

Tablo 1'e bakıldığında Gazi Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında yer alan metinleri anlamaya yönelik 154 tane metin altı soru bulunmaktadır. Metin altı soruların 124'ü (%80) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama basamağına, 30'u (%19,4) ise anlama basamağına uygun hazırlanmıştır. Uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına uygun soru tespit edilememiştir. İncelenen metin altı soruların alt düzeyde yer alan bilişsel basamaklara göre hazırlandığı söylenebilir.

Tablo 2. Gazi Yabancılar için Türkçe A2 Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Basamaklar	f	%
Hatırlama	168	70,8
Anlama	65	27,4
Uygulama	1	0,4
Çözümleme	2	0,8
Değerlendirme	1	0,4
Yaratma		
Toplam	237	100

Tablo 2 incelendiğinde Gazi Yabancılar için Türkçe A2 ders kitabında yer alan metinleri anlamaya yönelik 237 tane metin altı soru bulunmaktadır. Metin altı soruların 168'i (%70) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama basamağına, 65'i (%27,4) ise anlama basamağına, 2'si (%0,8) çözümleme basamağına, 1'i (0,4) uygulama basamağına, 1'i (0,4) değerlendirme basamağına uygun hazırlanmıştır. Yaratma basamağına uygun soru tespit edilememiştir.

Tablo 3. Gazi Yabancılar için Türkçe B1 Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Bloom Taksonomisi'ne Dağılımı

Basamaklar	f	%
Hatırlama	204	68,6
Anlama	84	28,2
Uygulama	1	0,3
Çözümleme	4	1,3
Değerlendirme	4	1,3
Yaratma		
Toplam	297	100

Tablo 3 incelendiğinde Gazi Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabında yer alan metinleri anlamaya yönelik 297 tane metin altı soru bulunmaktadır. Metin altı soruların 204'ü (%68,6) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama basamağına, 84'ü (%28,2) ise anlama basamağına, 4'ü (%1,3) çözümleme basamağına, 4'ü (%1,3) değerlendirme basamağına, 1'i (0,4) uygulama basamağına uygun hazırlanmıştır. A1 ve A2 düzeylerinde olduğu gibi yaratma basamağına uygun soru tespit edilememiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle Gazi Yabancılar için Türkçe A1 düzeyi ders kitabında yer alan metin altı sorular incelendiğinde 154 sorunun %80,6'sı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama, %19,4'ünün anlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç Kana ve Güney (2020) tarafından yapılan Yedi İklim ve İstanbul ders kitaplarındaki metin altı soruların ilgili taksonomiye göre incelendiği çalışmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında İstanbul A1 ders kitabında yer alan metin altı sorularının %66'sının hatırlama, %9'unun anlama; %16'sının çözümleme; %7'sinin uygulama basamağında olduğu; Yedi İklim A1 düzeyi ile karşılaştırıldığında %88'inin hatırlama, %4'ünün anlama, %3'ünün uygulama, %2'sinin çözümleme, %0,69'unun yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir. Her üç yayının A1 düzeyinde yer alan metin altı soruların büyük çoğunluğunun hatırlama ve anlama basamaklarına uygun olduğu saptanmıştır.

Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabının A2 düzeyinde yer alan metin altı sorular incelendiğinde metin altı soruların %70,8'inin hatırlama, %27,4'ünün anlama, %0,4'ünün uygulama, %0,8'inin çözümleme, %0,4'ünün değerlendirme basamağında yer aldığı saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuç Kana ve Güney (2020) tarafından yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında İstanbul A2 ders kitabında yer alan metin altı soruların %78'inin hatırlama, %12'sinin anlama, %3'ünün uygulama, %4'ünün çözümleme, %0,5'inin değerlendirme basamağında olduğu; Yedi İklim Türkçe ders kitabında ise metin altı soruların %50'sinin hatırlama, %21'inin anlama, %2'sinin uygulama, %22'sinin çözümleme, %2'sinin değerlendirme ve %0,25'inin yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre her üç yayında bulunan metin altı soruların ağırlık olarak alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olarak hazırlandığı söylenebilir.

Gazi Yabancılar için Türkçe ders kitabının B1 düzeyinde yer alan metin altı sorular incelendiğinde %68'inin hatırlama, %28'inin anlama, %0,3'ünün uygulama, %1,3'ünün çözümleme ve %1,3'ünün değerlendirme basamağına uygun hazırlandığı görülmektedir. Bu sonuç Kana ve Güney (2020) tarafından yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında İstanbul B1 ders kitabında yer alan metin altı soruların %67'sinin hatırlama, %10'unun anlama, %7'sinin uygulama, %12'sinin çözümleme, 2'sinin değerlendirme basamağında; Yedi İklim B1 ders kitabında ise %53'ünün hatırlama, %13'ünün anlama, %1'inin uygulama, %29'unun çözümleme, %1'inin ise değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Her üç yayın incelendiğinde kitaplarda yer alan metin altı soruların büyük bir oranda alt düzey zihinsel becerileri ölçmeye yönelik hazırlandığı ve yaratma basamağına uygun soruların çok az yer verildiği görülmektedir.

Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar Ulutaş ve Kara (2019) tarafından yapılan Gazi Yabancılar için Türkçe B2 ve C1 düzeyinde yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenen çalışmada B2 düzeyindeki metin altı soruların %29'unun hatırlama, %54'ünün anlama, 3'ünün uygulama, %3'ünün çözümleme, %8'inin değerlendirme, %0,53'ünün yaratma; C1 düzeyinde ise %21'inin hatırlama, %68'inin anlama, %1'inin uygulama, %1'inin çözümleme, %6'sının değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Gazi Yabancılar için Türkçe A1, A2 ve B1 ders kitaplarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında dil seviyesi yükseldikçe anlama basamağına yönelik soruların arttığı, hatırlama basamağına yönelik soruların azaldığı görülmektedir.

Kaynakça

- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102–113.
- Anderson, L. W., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman,
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonimleri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2) 259-290.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 75-87.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(2) 185-196.
- BÜMEN, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31 (142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), ss. 1619-1629.
- Eroğlu, D. ve Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 72-80.

- Güney, Z. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020) Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy-Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Korkmaz, F. ve Ünsal S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3).
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview , *theory into practice* 41(4)
- Kurt, M. ve Temur, N. (ed.). (2013). *Yabancılar için Türkçe: A1 düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M. ve Temur, N. (ed.). (2013). *Yabancılar için Türkçe: A2 düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M. ve Temur, N. (ed.). (2013). *Yabancılar için Türkçe: B1 düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kuzu. T. S. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi*. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1), 58-76.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.

TÜRKÇE ÖĞRENMİŞ YABANCI ÖĞRENCİLERİN ‘TÜRK KÜLTÜRÜNE’ KARŞI TUTUMLARINI BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI



Muhammed Eyyüp Sallabaş

Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi



Veli Gök

Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi

Özet

Kültür, dil sayesinde dünya insanı ile buluşmaktadır. Bir dili usta seviyede öğrenmiş olmak, o dilin kültürü hakkında pek çok şeyi bilmek ve o dile dair ileri seviyede bir görüşe sahip olmak anlamına gelmektedir. Bu araştırmada C1 seviyesinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne karşı tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Alanyazında yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin ifadeleri ve C1 seviyesinde 10 farklı ülkeden yabancı öğrenci ile yapılan görüşmelerde Türk kültürü hakkında ortaya koydukları görüşleri çerçevesinde oluşan 92 maddelik ölçek uzman görüşlerine sunulmuştur. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) 0.77 ve üstünde 32 madde belirlenmiştir. Bu maddelerin Kapsam Geçerlik İndeksleri (KGI) ise 0.79 olarak tespit edilmiştir. Uzman görüşleriyle oluşan 32 maddelik ölçek çevrim içi (Google Formlar) olarak öğrencilere sunulmuştur. Çalışmaya Türkiye’de TÖMER’lerde ve kendi ülkelerinde bulunan Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe öğrenmiş C1 düzeyinde 349 öğrenci katılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (Factor Analysis) ile incelenerek ölçeğe son hali verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 21 maddeden oluşan ve 2 faktör içeren (ilgi, isteksizlik) bir ölçek elde edilmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde, Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne yönelik görüşlerini tespit etmede geliştirilen ölçeğin oldukça etkili ve kullanışlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Kültürü, Yabancı Öğrencilerin Görüşleri, Ölçek Geliştirme, Tutum Ölçeği

Giriş

Dil, kültür ile iç içedir. Bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenmektir. Kültür, dil sayesinde dünya insanı ile buluşmaktadır. Alanyazında kültür hakkında yapılmış pek çok tanım yer almaktadır. Göçer (2012: 50) kültür için şu ifadelerde bulunmuştur: “Bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan hafıza gibidir. Kültür, milletin yüzyıllar boyunca ilgi, algı, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamı olup nesilden nesile bir miras olarak aktarıla gelmiştir. Kültür, bir milletin asırlar boyu yaşanmışlıklarının damıtılmış bir özetidir.”

“Nerede bir toplum hayatı varsa, orada bir kültür doğmuştur. Kültür, bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan, onun özelliğini temsil eden bir işaret gibidir. Onun için kültür birliği, ırk birliğinden, hudut birliğinden daha önemli bir özellik taşıır” (Topçuoğlu, 1975: 52-88 akt. Ars-

İanoğlu, 2000).Kültür, belli bir birikimin ve etkileşimin ürünü olarak varlığını sürdürmektedir.

Bir toplumun geçmişten bugüne varlığını devam ettirmesini sağlayan kendi öz değerleri, kültürüdür. İnsanları sayesinde oluşan bu değerlerin içine; gelenekleri, görenekleri, örf ve adetleri, alışkanlıkları, sanatı, edebiyatı, bilimi dâhil edebiliriz. Kültürü, gelecek nesillere taşıyan yegâne kaynak, en etkili aktarıcı dildir (Aksan, 1977: 13-67).

Yaşadığımız çağın teknolojisi ile bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. İnsanlar, hiç tanımadıkları bir toplum hakkında pek çok bilgiye rahatlıkla ulaşabilmektedir. Öğrenmek istedikleri ilk şeyler arasında ise şüphesiz dil gelmektedir. Dil öğretimi etkileşimli web ortamları (YouTube, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, WhatsApp)sayesinde büyük bir yük olmaksızın çıkmış, çok daha zevkli, kolay ve hızlı şekilde gerçekleşmektedir (<https://www.toptools-4learning.com/top-100s/>, erişim tarihi: 13.12.2020).

Yabancı bir dilin öğrenilmesi insanda yeni görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar (Akarsu, 1998: 64). Yeni bir dil ile tanışan insan, bambaşka kültürleri de görme fırsatı yakalamış olur. “Yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimidir. İnsanlar ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ederler. Bütün kelime, kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple öğretilen dilin toplumunun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır” (Pehlivan 2007:12).

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metnine (2013) göre dil öğretimi üç genel düzeyli ağaç gösteriminde şu şekilde sunulmuştur.

Şekil 1. Dil Düzeyleri



Bir dili ileri düzeyde öğrenmek, o dilin kültürü hakkında pek çok şey öğrenmiş olmak anlamını taşımaktadır. Yabancı öğrencilerin öğrendikleri Türkçe ile birlikte Türk kültürü hakkında neler düşündüklerini bilmek, gelecek öğretimler için çok önemlidir. Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne karşı tutumlarını belirlemek için oluşturulmuş bir ölçek geliştirme çalışmasının olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma ile amaç, Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkında görüşlerini, düşüncelerini belirlemektir.

Ölçek, ölçmenin gerçekleşmesi için aracı bir kaynaktır. Ölçme için üç temel unsur gereklidir. Bunlar: (1) ölçülecek nitelik, (2) gözlem ve (3) gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak sıralanmaktadır (Küçükahmet, 2000).

Araştırmacılar belirli özellikleri ölçmek amacıyla ölçme araçlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun için ya var olan bir ölçeği kullanırlar ya yabancı dilde ve farklı bir kültürde geliştirilen bir ölçeği uyarlar ya da yeni bir ölçek geliştirirler. Dolayısıyla, var olan ölçeklerin duyarlılığına göre yeni bir ölçek geliştirmenin mi yoksa var olanlardan birini kullanmanın mı veya uyarılmanın mı uygun olacağının değerlendirilmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2014 akt. Çarkcı, 2020). Yeni bir ölçeğin geliştirilmesine duyulan ihtiyaç, var olan ölçeklerin ölçülmek istenen kavram veya yapı için uygun olmaması veya yetersiz olması ve uyarılma yapılabilecek bir ölçeğin bulunmaması, uyarılmanın daha sorunlu olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Yurdabakan ve Çüm, 2017 akt. Çarkcı, 2020).

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme aşamalarıyla ilgili araştırmacıların, farklı yaklaşımları çerçevesinde farklı yollar izledikleri görülmektedir. Genel olarak araştırmacıların (Erkuş; 2007; Karakuş ve Dönmez, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Yurdabakan ve Çüm, 2017; Turgut, 1995) takip ettiği ortak aşamalar şu şekildedir:

- Ölçeğin amacının belirlenmesi,
- Deneme maddelerinin belirlenmesi,
- Deneme uygulaması (Pilot Uygulama)
- Deneme uygulaması sonrası sonuçların değerlendirilmesi,
- Ölçeğin psikometrik özelliklerinin analiz edilmesi,
- Standardizasyon çalışması (akt. Çarkcı, 2020).

Ölçek geliştirme aşamalarında en önemli adım maddelerin yazımıdır. Araştırmacı alanyazın taraması ve gerekli görüşmeler sonucunda belirlenen amaca uygun maddelerin yazımına odaklanmalıdır. Daha önceki ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan hataları tekrarlamamak, konu dışına çıkmamak, birden fazla özelliğe sahip maddeler oluşturmamak için uzman önerileriyle sürecin iyi bir şekilde yönetilmesi oldukça önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkında görüşlerini, ortaya çıkaracak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlk olarak alanyazında Türk kültürü hakkında yabancı öğrencilerin görüşleriyle oluşturulan çalışmalara bakılmıştır. Bu çalışmalarda öne çıkan Türk kültürüne yönelik ifadeler analiz edilmiş, ölçekte kullanmak amacıyla oluşturulan madde havuzuna eklenmiştir. Var olan öğrenci görüşlerinin yanı sıra Türkçe öğrenmiş farklı ülkelerden 10 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilerek başlangıçta 92 madde oluşturulmuştur.

Örneklem

Çalışmada örneklem seçiminde, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi mümkündür (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışma kapsamında Türkiye’de TÖMER’lerde ve kendi

ülkelerinde bulunan Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe öğrenmiş C1 düzeyinde 349 öğrenci katılmıştır. Örneklem, Türkçeyi C1 düzeyinde öğrenmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemle İlgili Bilgiler

Ülke	f
Afganistan	42
Suriye	32
Irak	20
Filistin	15
Çad	14
Endonezya Yemen	12
Kosova Arnavutluk Kazakistan Fas	11
D. Türkistan Karadağ Kırgızistan Türkmenistan	8
Sudan Mısır Somali Özbekistan	7
Gürcistan Azerbaycan Ürdün	6
Cezayir İran	5
Pakistan Gana Ukrayna	4
Rusya Bosna Hersek Kenya	3
Tacikistan Ruanda Etiyopya K. Makedonya Uganda 	
Moğolistan Gine Sırbistan Mozambik Tunus Moldova 	
Senegal Myanmar	2
S. Arabistan Angola Burundi Romanya Kamerun Maldiv	
G. Sudan Abhazya Bangladeş Malavi İtalya Moritanya Haiti	
Lübnan Makedonya Cibuti Tayland Vietnam Lesotho Hindistan	
Sierra Leone Fildişi Sahilleri Polonya	1
Eğitim Durumu	f
Lisans	230
Yüksek Lisans	83
Doktora	36
Yaş	f
17-24	204
25-39	145
Türkçe Eğitimi Aldıkları Kurum	f
Sakarya TÖMER	134
Kastamonu TÖMER	67
AYBÜ DİLMER	62
Yunus Emre Enstitüsü	36
Karabük TÖMER	32
İstanbul Medeniyet Ü. TÖME	8
İstanbul Aydın Ü. TÖMER	5
Gaziantep Ü. TÖMER	5

Ölçek maddelerini cevaplandıran öğrencilerin büyük çoğunluğunun Afganistanlı, Suriyeli, Iraklı, Filistinli ve Çadlı olduğu; sırasıyla katkı veren diğer öğrencilerle birlikte tabloda görüldüğü gibi 67 farklı ülkeden katılım sağlandığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında büyük bir bölümünün(230) lisans öğrencilerinden olduğu anlaşılmaktadır. 83yüksek lisans öğrencisinin ve 36 doktora düzeyinde öğrencinin ölçeği doldurdıkları görülmektedir. Yaş aralıklarına bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümünün Birleşmiş Milletler'in gençlik dönemi olarak belirttiği (12-24) yaş aralığında oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 8 farklı dil öğretimi yapan devlet kurumunda Türkçe eğitimi aldıkları görülmektedir. Örneklemen büyük bir bölümünü(263); Sakarya TÖMER, Kastamonu TÖMER ve AYBÜ DİLMER C1 düzeyi öğrencileri oluşturmaktadır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirmeye yönelik pek çok kaynağa ulaşılarak izlenecek yol hakkında bilgiler toplanmıştır (Barış,2015; Başol vd., 2019; Çam ve Arabacı, 2010; DeVellis, 2017; Erkuş, 2007; Erkuş,2012; Karakoç ve Dönmez,2014; Ercan ve Kan, 2004; Özdemir,2018; Şahin ve Boztunç Öztürk,2018; Tavşancıl, 2002; Yurdabakan ve Çüm,2017).İlk olarak alanyazın taramasıyla ölçülecek özelliğin belirlenmesine odaklanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucu, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci görüşleriyle oluşturulan çalışmaların Türkçe öğrenme süreçlerini kapsadığı gözlemlenmiştir. Öğretici kimliği ile birlikte araştırmacı olarak öğrencilerin C1 düzeyine ulaştıktan sonra Türk kültürü hakkında görüşlerine yönelik bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilerek ölçülecek özelliğin "Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüne Karşı Tutumlarının Belirlenmesi" olmasına karar verilmiştir. Uygun örneklem taraması yapılarak, çalışmanın yapılacağı evren ve örneklem belirlenmiştir.

Madde yazımına alanyazında yer alan çalışmalarla başlanmıştır. Böylelikle yapılan çalışmalarda yer alan Türk kültürüne yönelik öğrenci görüşleri ölçeğin ilk maddelerini oluşturmuştur. Sürecin devamında maddelerin oluşumu için 10 farklı ülkeden C1 düzeyinde yabancı öğrenciye ulaşılarak, çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşleriyle birlikte toplamda 92 maddelik havuz oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından, yabancılara Türkçe öğretimi ve ölçme ve değerlendirme uzmanı 9 araştırmacıya çalışma hakkında bilgi verilerek maddeler hakkında görüşleri talep edilmiştir. Burada Lawshe(1975) tekniğine uygun şekilde yer alan 6 aşamaya uyulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda maddelerde yer alan bazı ifadeler düzeltilmiştir.

Maddeler, 5'li Likert tipi ölçeğe uygun şekilde hazırlanmış ve değerlendirilmiştir [Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kısmen Katılıyorum(3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle Katılmıyorum(1)].

Kapsam Geçerliği

KGOi maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiğidir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGOi ortalamalarından elde edilen bir test istatistiğidir (Lawshe, 1975, akt. Yurdugül ve Bayrak, 2012: 266).

Kapsam geçerlik oranlarına bakıldığında 92 maddeden 29'unun 0.77, 3'ünün ise 0.99 oranında olduğu tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik indeksi ise 0.78 olarak ortaya koyulmuştur. Kapsam geçerlik oranları minimum değerlerine bakıldığında 9 uzman için oran 0.77'dir (Ayre ve Scaly, 2014, akt. Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 257). Kapsam geçerlik indeksi için ise $KGI > 0.69$ oranı belirtilmiştir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 257). 9 uzman görüşü sonucunda 32 madde 0.75'ten yüksek olduğu için geçerliği alınmış, 60 madde ise uygun geçerlik şartını sağlayamadığı için ölçekten çıkartılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinin bu aşamasında toplam 349 C1 düzeyinde yabancı öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Covid-19 salgını nedeniyle, Google Formlar'dan faydalanılmıştır. C1 düzeyinde yabancı öğrencilere çeşitli sosyal medya araçları (Instagram, Facebook, WhatsApp) sayesinde bilgilendirmeler yapılarak 32 maddelik ölçek sunulmuştur.

Verilerin Microsoft Excel'de tablo olarak sunulması çalışmanın analiz kısmını kolaylaştırmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 21 programı kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Cronbach Alpha güvenirlik testi yapılarak uygulamanın veri analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesi ölçek; 5 boyutta, 32 madde iken; analizler sonucunda 2 boyutta, 21 maddeden oluşmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Açıklayıcı faktör analiziyle ölçeğin yapı geçerliği belirlenmiştir. "Faktör analizi yapı geçerliğine ilişkin, 'bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?' sorusuna cevap arar. Yapı geçerliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak ise açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılır." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 119).

Bu çalışmada faktör analizine ilişkin temel kavramlardan biri olan faktör yüklerinin alt eşiği 0.30 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin alt eşiğinin 0.30'un üzerinde olmasını madde sayısının az olduğu bu tür çalışmalar için iyi bir ölçü olarak değerlendirmektedir.

Ölçme aracının faktör analizine uygunluğu KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) değeri ve Bartlett's Testi değeri ile hesaplanmıştır.

Tablo 2. *Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüne Karşı Tutum Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett's Değeri*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.897
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3207,336
	df	210
	Sig.	.000

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi derlenen verilerin faktör analizi için uygunluk derecesini belirlemek adına yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .897 ve Bartlett testi sonucu ise .00 anlamlı olarak bulunmuştur.

Barlett Testi sonucunda elde edilen [$\chi^2=3207.336$; $df=210$, $p<.00$] değeri anlamlı bulunmuştur. Her iki sonuca göre verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Aşağıda yer alan Tablo 3 analizlerin sonunda, kalan maddeleri ve faktör değerlerini göstermektedir:

Tablo 3. Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüne Karşı Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yük Değerleri	
	1.Faktör: İlgi	2.Faktör: İsteksizlik
m17- Türk kültürü çok zengindir.	,757	
m19- Türk kültürüne ait bütün her şeyi öğrenmek isterim.	,730	
m25- Türk kültürünü öğrenmeleri için arkadaşlarıma tavsiye ederim.	,725	
m21- Türk kültürünü yansıtan bir diziyi, filmi veya tiyatroyu keyifle izlerim.	,650	
m2- Türkçe öğrendikten sonra Türk kültürüne olan ilgim arttı.	,642	
m16- Türkiye tarihi ve turistik bir ülkedir.	,629	
m23- Türkiye için ikinci ülkemdir diyebilirim.	,625	
m20- Türk kültürünü yansıtan bir yazıyı keyifle okurum.	,623	
m24- Türk kültürünü kendi kültürüme çok yakın hissedirim.	,617	
m26- Aileme ve yakın arkadaşlarıma Türk insanının misafirperverliğini her zaman anlatırım.	,616	
m27- Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem Türk kültürünü benimsememde etkili oldu.	,605	
m13- Türk kültürünün tarihi seyri çok eskidir.	,589	
m11- Kendi kültürümden Türk kültürüne benzeyen örnekler verebilirim.	,567	
m7- Türk insanı çok samimidir.	,493	
m6- Türk yemeklerini çok beğenirim.	,420	
m8- Sosyal medyada gördüklerim Türk kültürüyle tanışmamda etkili oldu.		
m31re- Bundan sonraki hayatımda bir daha Türk kültürü hakkında bir şey duymak istemem.		
m30re- Türk kültürüne karşı her zaman bir ön yargım vardır.		,677
m28re- Türk kültürü bana çok yabancı geldi.		,644
m32re- Mecbur kaldığım için Türkiye’ye geldim ve Türk kültürünü öğrendim.		,630
m29re- Türk kültürü bana hiçbir şey katmadı.		,578
		,569

Tablo 3 incelendiğinde, 21 madde için faktör yük değerlerinin .420 ile .757 arasında değiştiği, ölçekte yer alan maddelerin 16'sının birinci faktörde (m17, m19, m25, m21, m2, m16, m23, m20, m24, m26, m27, m13, m11, m7, m6, m8); 5'inin ise ikinci faktörde (m31re, m30re, m28re, m32re, m29re) yer aldığı görülmektedir.

Güvenirlilik

Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüne Karşı Tutum Ölçeğinin güvenilirlik değerlerini belirlemek için Cronbach's Alpha İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı 1. faktör maddeleri için .89;2. faktör maddeleri için ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin belirlenen faktörler bakımından Cronbach's Alpha İç Tutarlılık katsayılarınaTablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Faktörlerin Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek faktörler	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1: ilgi duymak	$\alpha = .89$
Faktör 2: istememek	$\alpha = .84$
Toplam	$\alpha = .89$

Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürüne Karşı Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları Tablo 4'te görüldüğü üzere toplamda .89 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin maddelerinin kendi içindeki tutarlılık ve ifade ettiği tutumu yansıtırma derecesinin ideal düzeyde olduğunu göstermektedir (Ergin, 1995).

Sonuç

Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkında paylaştıkları görüşler, alan araştırmacıları ve öğretmenlerin yanı sıra Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler için önemli bir başvuru kaynağı olacaktır. Çünkü dil öğretimi, kültür öğretimini de içine alan geniş yelpazeye sahip uzun soluklu bir süreçtir. Bu çalışmada Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde 10 farklı ülkeden (Ukrayna, Kazakistan, Gürcistan, Irak, Afganistan, Kosova, Pakistan, Mısır, Suriye, Filistin) C1 düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrenciyle yapılan görüşmeler madde havuzunun oluşmasına büyük katkı sağlamıştır. Uygulama öncesi alınan uzman görüşleriyle maddelerdeki bazı ifadelerde düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. 349 Türkçe öğrenmiş yabancı öğrenci ölçek ile Türk kültürüne ait görüşlerini paylaşmışlardır. Ölçeğin analizleri SPSS 21 programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada KMO değeri .897 olarak belirlenmiştir. Bu değer .90'a yakın olması mükemmele yakın olarak yorumlanmaktadır. Barlett Testi sonucunda elde edilen [$\chi^2=3207.336$; $df=210$, $p<.00$]değeri anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar veri setinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Uygulanan ölçekte yer alan 32 madde analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 21 maddeye sahip 2 faktörü(ilgi duymak ve istememek) olan 5'li likert tipinde bir ölçek (**Ek1**) elde edilmiştir. Maddelerden 16'sı olumlu, 5'i olumsuz tutum ifadesine sahiptir.

Ölçek geliştirme süreci sonunda ulaşılan geçerlik ve güvenirlik değerleri, ölçeğin Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne yönelik tutumlarının ölçülebilecek özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Yabancı öğrencilerin geliştirilen ölçek ile Türk kültürüne yönelik görüşlerinin tespiti, yeni öğretimler için olumlu görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde, Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne yönelik görüşlerini tespit etmede geliştirilen ölçeğin oldukça etkili ve kullanışlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998), *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Aksan, D. (1977), *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (2000), Kültür Ve Medeniyet Kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 15, 243-255.
- Avrupa Konseyi (2013), Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (2. bs.)(çev: Milli Eğitim Bakanlığı), Almanya: telc GmbH.
- Barış, M. F. (2015), Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği, *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D., ve Yaşar, M. (2013), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2020), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28.Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012), *Örneklem Yöntemleri*.
- Büyüköztürk, Ş. (2002), Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı(28. baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam, M.O. ve Baysan-Arabacı, L. (2010), Tutum Ölçeği Hazırlamada Nitel ve Nicel Adımlar, *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 2, 59-71.
- Çarkıcı, J (2020), *Sosyal Bilimlerde Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- DeVellis, F.R. (2017), *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar (Çev. T.Totan)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, (Orijinal yayın tarihi, 2012).
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004), Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ergin, Y. D. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148. İnternette 12.03.2016'da <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/3689> adresinden alınmıştır.
- Erkuş, A. (2012), *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2007), Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar. *Türk Psikolojisi Bülteni*, 13(40), 17.
- Göçer, A. (2012), Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine, *Türk Dili Dergisi*, 729, 50-57.
- Karakoç, F. Y ve Dönmez, L. (2014), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler, *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.

- Küçükahmet, L. (2000), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme(11.Baskı)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lawshe, C. H. (1975), A Quantitative Approach to Content Validity, *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Pehlivan, F. (2007), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürler Arası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018), Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması,*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2014),*Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (5.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1995),*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları (10.Baskı)*,Ankara: Yargı Matbaası.
- Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yurdugül, H., ve Bayrak, F. (2012), Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik Ölçüleri: Kapsam Geçerlik İndeksi ve Kappa İstatistiğinin Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-271.
- İnternet alıntısı: (<https://www.toptools4learning.com/top-100s/>, erişim tarihi: 13.12.2020).

EK 1. Türkçe Öğrenmiş Yabancı Öğrencilerin ‘Türk Kültürüne’ Karşı Tutumlarını Belirleme-ye Yönelik Ölçek

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türk kültürü çok zengindir.					
2	Türk kültürüne ait bütün her şeyi öğrenmek isterim.					
3	Türk kültürünü öğrenmeleri için arkadaşlarıma tavsiye ederim.					
4	Türk kültürünü yansıtan bir diziyi, filmi veya tiyatroyu keyifle izlerim.					
5	Türkçe öğrendikten sonra Türk kültürüne olan ilgim arttı.					
6	Türkiye tarihi ve turistik bir ülkedir.					
7	Türkiye için ikinci ülkemdir diyebilirim.					
8	Türk kültürünü yansıtan bir yazıyı keyifle okurum.					
9	Türk kültürünü kendi kültürüme çok yakın hissedirim.					
10	Aileme ve yakın arkadaşlarıma Türk insanının misafirperverliğini her zaman anlatırım.					
11	Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem Türk kültürünü benimsememde etkili oldu.					
12	Türk kültürünün tarihi seyri çok eskidir.					
13	Kendi kültürümden Türk kültürüne benzeyen örnekler verebilirim.					
14	Türk insanı çok samimidir.					
15	Türk yemeklerini çok beğenirim.					
16	Sosyal medyada gördüklerim Türk kültürüyle tanışmamda etkili oldu.					
17	Bundan sonraki hayatımda bir daha Türk kültürü hakkında bir şey duymak istemem.					
18	Türk kültürüne karşı her zaman bir ön yargım vardır.					
19	Türk kültürü bana çok yabancı geldi.					
20	Mecbur kaldığım için Türkiye’ye geldim ve Türk kültürünü öğrendim.					
21	Türk kültürü bana hiçbir şey katmadı.					

YUNUS EMRE VE TÜRKÇE YILINDA TÜRKÇE ÖĞRETMENİ OLMAK!



Fahri TEMİZYÜREK

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Öğretim Üyesi



fahri@gazi.edu.tr



Arzu ÇEVİK

Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Öğretim Üyesi



arzucevik@outlook.com

Özet

Türkçe öğretmenlerin ve öğretmek için göreve alacak geleceğin öğretmenlerinin meslekî hassasiyet göstermeleri yaptıkları işe değer vermeleri bu bakımdan ayrıca önemlidir. Öğretmenlerin meslekleri ile görüşleri, yaptıkları işe karşı hassasiyet taşımaları beklenen bir durumdur. Çünkü öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bu amaçla Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik oluşan metaforları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe öğretmeni adaylarına “Türkçe öğretmenliği..... benzer/gibidir. Çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya 52 Türkçe öğretmeni, 46 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanan çalışmada ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler öğretmenlerin cevaplarında “iş yükü, temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma” kategorilerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ise “temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma, vazgeçilmez olma ve kaygı” şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçe Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni Adayı, Metafor

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlamanın yanında insanları bir arada tutan temel unsurdur (Banguoğlu, 2000; Ergin, 2002; Korkmaz, 2003). Bu bakımdan dile olan duyarlılık insanlığın en önemli gayelerinden biri olmuştur. Bir arada yaşamının, ortak değer oluşturma, değerlere sahip çıkmanın, acı ve sevgide buluşmanın özü dildir. Dili hayati bir mesele haline getiren özelliği ise, kültürü yaşatmasıdır. Dil kültür ilişkisi kurulduğundan milletin devamlılığı da sağlanmış olacaktır. Toplamlar kültürleri sayesinde ayakta kalır (Kaplan, 2016). Kültürün temel taşıyıcı ise dildir. Ana dile karşı hassasiyet de burada oluşur.

Türkçe de tarihî kökeni bakımından en köklü dillerden biri olarak konuşucuları tarafından hassasiyetle korunmakta ve sahip çıkılması için gereken muhafaza sağlanmaya çalışılmaktadır. Türkçe yaygın bir coğrafyada özellikle konuşucularının büyük çoğunluğunun ana dili konuşuru olması bakımından ayrıca önem taşıyan dillerden birisidir. Ana dilin korunmasının en önemli yolu ise dili öğretmekten geçer. Türkçe öğretmenlerin ve öğretmek için göreve alacak geleceğin öğretmenlerinin meslekî hassasiyet göstermeleri yaptıkları işe değer vermeleri bu bakımdan ayrıca önemlidir. Öğretmenlerin meslekleri ile görüşleri, yaptıkları işe karşı hassasiyet taşımaları beklenen bir durumdur. Çünkü öğretmenlik kutsal bir meslektir. Özveri ister. Nitelikli eğitim sürecinin mimarı nitelikli öğretmendir. Öğretmenin yarınlara inşasında önemli bir rolü olduğu bilinmekte ve öğretmen “geleceğin insanını yetiştiren aydın” olarak tanımlanmaktadır (Kavcar, 2000). Öğretmenlerin ne düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini tespit etmek önem taşır. Bu amaçla sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeyle ilgili algılarına ulaşmak için metaforik düşünce arka planlarına bakmak uygun olabilir (Pilav ve Elkatmış, 2013; Yunusoğlu, 2003).

Metafor, bir tecrübeyi başka bir tecrübe aracılığıyla kavramsallaştıran bir dildir (Miller, 1987; Morgan, 1998). Metaforun bir kavramı başka bir kavramla açıklama veya farklı bir yönüyle yaklaşma çabasıdır (Lakoff ve Johnson, 1980; Taylor, 1984). Metafor, çalışmaları tek düze ve sıkıcı bir yapıdan kurtararak alternatif bir yol sunmakta, somutlaştırarak anlatımı güçlü kılmaktadır (Koç, 2014).

2021 yılı Yunus Emre ve Türkçe yılı olarak belirlenmiş ve devlet politikaları ile de bu muhafaza çabası sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada Türkçenin korunması konusunda sorumlu olduğu en belirgin biçimde yaşayan Türkçe öğreticilerinin onlarda uyandırdığı duyguyu belirlemek amacıyla planlanmıştır. Sarıkaya (2018) “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*” öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, “Öğretmen gibidir, çünkü” ifadesini içeren soruya cevap aramıştır. Pilav ve Alkatmış (2013) “Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları” adlı öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında ise “Türkçe.....gibidir / benzer. Çünkü.....” ifadesini içeren soruya cevap aramışlardır. Ancak, özellikle öğretmenlerin bu konudaki duygularını tespit etmeye yönelik olan ve doğrudan Türkçe öğretmenliğine dönük bir metafor analizine rastlanmadığından bu çalışma önceliklerden farklılık göstermektedir. Ayrıca aynı soru öğretmen adaylarına da sorulmuş ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçenin yılı olarak belirlenen bir yıl içerisinde Türkçe öğreticilerinin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Dili korumak ve yaşatmak temel vazifelerimizden biri ise bu vazifeyi gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerimizin bakışını saptamak ve bu bakış doğrultusunda ortaya konmuş olan durumlar üzerine yeni yollar aramak açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması, bir durum veya olayın incelendiği, verilerin sistematik olarak toplandığı bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda “Türkçe öğreticilerinin Türkçe öğretmenliğine bakış açısı nedir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretmenliğine metaforik yaklaşımı nedir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine metaforik yaklaşımı nedir?
- Türkçe öğretmen adayı ile Türkçe öğretmenleri arasında mesleki algı bakımından nasıl farklılaşmaktadır?

Çalışma Grubu

Araştırmada Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan ulaşılabilir örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların mezuniyet durumu

Mezuniyet	N	%
Türkçe Öğretmeni	52	53,06
Türkçe Öğretmen Adayı	46	46,94

Araştırmaya 98 katılımcının katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %53,06'sı Türkçe öğretmeni iken %46,94'ü Türkçe öğretmen adaydır.

Araştırmada katılımcıların cinsiyet özelliği Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet özelliği

Cinsiyet	KADIN		ERKEK	
	N	%	N	%
Türkçe Öğretmeni	32	61,5	20	38,5
Türkçe Öğretmen Adayı	34	73,9	12	26,1

Türkçe öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların, %61,5 kadın, %38,5'i erkektir. Öğretmen adaylarının katılımına bakıldığında %73,9'u kadın, %26,1'i erkek olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri

Sınıf düzeyi	N	%
1. Sınıf	3	6,6
2. Sınıf	10	21,7
3. Sınıf	19	41,3
4. Sınıf	14	30,4

Tablo 3 incelendiğinde katılım gösteren öğretmen adaylarının %6,6'sı birinci sınıf, %21,7'si ikinci sınıf, %41,3'ü üçüncü sınıf, %30,4'ü dördüncü sınıf olduğu görülmüştür.

Tablo 4'te öğretmenlerin mezun oldukları programlara yer verilmiştir:

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm

Mezun olunan bölüm	N	%
Türkçe Öğretmenliği	45	86,5
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	2	3,8
Türk Dili Edebiyatı	4	7,7
Diğer (Fransız Dili Edebiyatı)	1	1,9

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,5 Türkçe öğretmenliği programından mezun olduğu anlaşılmaktadır. Türk Dili Edebiyatı ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmen yüzdesi ise %11,5'tur. Bir öğretmen ise Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun Türkçe öğretmendir.

Tablo 5'te ise tamamı MEB'de çalışan öğretmenlerin çalıştıkları bölge açısından değerlendirme yapılmıştır:

Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin özellikleri

Çalışılan bölge	N	%
Büyükşehir	19	36,5
Şehir	6	11,5
İlçe/Kasaba	22	42,3
Köy	5	9,6

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %36,5'i büyükşehir, %11,5'i şehir, %42,3'ü ilçe/kasaba, %9,6'sı köyde görev yapmaktadır.

Tablo 6'da Türkçe öğretmenlerinin görev süreleri verilmiştir:

Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin görev süreleri

Görev Yılı	N	%
1-5 yıl	15	28,8
6-10 yıl	3	5,8
11-15 yıl	12	23,1
15 yıl üzeri	22	42,3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,3'ü on beş yıl üzerinde görev yapan öğretmenlerdir. %23,1'i 11-15 yıl arasında, %5,8'i 6-10 yıl arasında, %28,8'i de 1-5 yıl arasından görev yapan Türkçe öğretmenleridir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Google forms aracılığıyla, 14/05/2021-17/05/2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Türkçe öğretmenliği gibidir/benzer. Çünkü” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Başlangıçta elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, ardından birlikte

yapılan değerlendirme ile kategoriler belirlenmiştir (Merriam, 2013). Fikir ayrılığı yaşanan temalar için üçüncü bir uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmadaki güvenilirliği artırmak için kodlayıcılar arası görüş birliğine başvurulmuştur. Veri setinde yer alanlar alan uzmanı başka bir kişi tarafından kodlanarak kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranı hesaplanmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Araştırmada bu oran % 88 olarak tespit edilmiştir. Kalan kısımlar tartışılarak ortak noktaya varılarak çözülmüştür. Bu çerçevede kodlayıcılar arasında uyumun sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 98 katılımcının “Türkçe öğretmenliği..... benzer/gibidir. Çünkü.....” metafor çümlesine verilen yanıtlardan oluşturulan kod ve temalar ile örnek açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin metaforik algılarına yer verilmiştir.

Tablo7. Öğretmenlerin metaforik algıları

KATEGORİ	METAFORLAR	N
İş yükü	“ağır bir yük, yük, devlet, vitrin, ana, hamallık”	6
Temel Oluşturma	“başucu kitabı, evin direği, köşe taşı, bel kemiği (2), ağaç yetiştirmek, trenin lokomotif, şeflik, annelik, binanın temeli, anne sütü, ılık”	12
Rehber olma	“Yıldızlar, kılavuz, su, mucidin laboratuvarı veya kaşifin seyir defteri, nehirde yol alan kazığın kürekleri, pusula, kesin ve doğru bilgi barındıran bir kılavuz”	7
Beceri odaklı öğretimi esas alma	“iletişim kurma, ”	1
Sevgi, emek hissetme/aşılama	“anne(2), kitap, nakış, lezzetli yemek, gökyüzü, masal, bal, şiir”	9
Dil ve kültür bilincini aktarma	“Mis kokan bahçede ılık ılık olan tomurcuklara su vermek, hayatın penceresi, anne sütü, gönül, kültürün ta kendisi, güneş, dil kuyumcusu, millî bir vazife, anahtar, kültür elçiliği, annelik”	11
Çok yönlü olma	“ilkbahar, Türkçeyle sınırlı olmama, şiir(3), sunuculuk,	6

Tablo 7’de “iş yükü, temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma kategorileri belirlenmiştir. Bu kategorilerden en çok “temel oluşturma” ve “dil ve kültür bilinci aktarma” olduğu saptanmıştır. En az “beceri odaklı öğretimi esas” kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenliğine yönelik daha çok günlük hayatta kullanılan dilin gücü ve kültürün bir ögesi olması özelliğine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin Türkçe öğretmenlerinin okul içinde ders dışı görevlerine yönelik bir şikâyeti olduğu da “iş yükü” kategorisinde ortaya çıkmıştır.

İş yükü kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği hamallık gibidir, Çünkü herkes sizden dili sırtlanmanızı bekler, tüm yükü siz taşıyın isterler.

Ana gibidir/okulun bütün yükü onundur.

Ağır bir yüküdür çünkü okulun bütün işini yapar.

Türkçe öğretmenliği okuldaki bütün angaryanın size yüklenmek istendiği bölümdür.

Temel oluşturma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği bir evin direğine benzer. Çünkü bir ev nasıl direği olmazsa yıkılır, ayakta duramaz. Türkçe de hem birliğimizin hem de dirliğimizin direğidir. İyi bir dil öğretimi olmazsa topluluk, millet olma bilincinden uzaklaşır yavaş yavaş. Türkçe öğretmenleri bu düşünceyi akıllarından çıkarmadan vazifelerini yapmalılar. Kültürümüzü, değerlerimizi bizi biz yapan kavramları vermeye çalışmalılar derste. Sonrası kendiliğinden gelir.

Türkçe öğretmenliği eğitim ve öğretimin bel kemiği gibidir. Çünkü tüm beceri, kazanım ve bilgilerin doğru ve tam bir şekilde algılanmasının en önemli parçasıdır.

Türkçe öğretmenliği bir ışık gibidir. Çünkü diğer bütün derslerin aydınlatılmasını sağlar. Türkçe öğretmenliği bir sözlük ve ansiklopedi gibidir. Çünkü diğer bütün bilgilere giden yolda ona başvurulur. Türkçe öğretmenliği bir ağacın kökü ve gövdesi gibidir. Çünkü diğer bütün disiplinler o kökten ve gövdeden dallanıp çiçek açar.

Binanın temeli gibidir çünkü temeli sağlam öğretim ve eğitim bireyleri yaşam boyu olumlu yönlendirir; dil ve anlatım becerisi ile kişisel gelişim ve akademik başarı açısından zirvelere taşır.

Türkçe öğretmenliği, bir binanın köşe taşı gibidir. Çünkü köşe taşı bozulursa ya da oynarsa bina çöker...

Rehber olma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Gündüz güneş olmasa da yönünü bulmak için kılavuza ihtiyaç duymazsın ama geceyi bir düşün. Türkçe öğretmenliği takım çantasındaki musluk anahtarı gibidir kırk farklı edavat da kullansan gözün o kalabalık da hep onu arar. Kısacası Türkçe öğretmenliği beyindir. Kalp durursa cihazla şokla geri döndürülür ama beyin ölürse bitkisellik sadece kendini öldürmez etrafını da öldürür. Sen hiç zafer kazanmış bir ordunun asker isimlerini tek tek saydın mı? Uğraşma sayamazsınız. Ama zafer kazanmış bir ordunun komutanını herkes tanır. Neden biliyor musum? Herkes karar verir ama komutanlar uygular. Unutma ki öğretmenler bir ordudur ama Türkçe öğretmenleri bir liderdir. Başı hep o çeker. Pusulası dildir. Eğilirse düzeltir, kaybolursa bulur, karışırsa ayıklar. Büyüttüğün bir çiçeği diğerlerinin arasına öyle bir sal ki tomurcuğu sanatkârını hatırlatsın. Türkçe öğretmeni sanatkârdır, eserinde imzasını her zaman görürsün. “Cümleler alıntı değil, orijinaldir.”

Türkçe öğretmenliği uçsuz bucaksız bir nehirde yol alan kazığın kürekleri gibidir. Çünkü dilimiz uçsuz bucaksız bir nehirdir. Bizler de tıpkı o kayığın kürekleri gibi öğrencilerimizi yönlendiririz. Öğrenme yolunda yol arkadaşı oluruz.

Beceri odaklı öğretim kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Öğrencilerle iletişimin en yüksek olduğu öğretmenliktir çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları ders esnasında sürekli öğrencileri konuşturmaya dayanır.

Sevgi/emek hissetme/aşılama kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği lezzetli bir yemek gibidir. Çünkü bitince tadı damağında kalır.

Türkçe öğretmenliği sevda gibidir, dil sussa da gönül konuşur. Türkçe öğretmenliği su gibidir. Hararetini dindirmek için kırk değişik içecek de kullansan hararetini dindirmek için kuyunun başına gelirsın. Türkçe öğretmenliği güneş değil ayın ta kendisidir.

Şiir gibidir her dizesi ayrı duygudur.

Kitap gibidir çünkü her derste ayrı bir keyif alınır ayrı bir kitap konusu çıkar.

Bala benzer çünkü anadili bal gibi tatlıdır.

Dil ve kültür bilincini aktarma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği millî bir vazifedir. Çünkü Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi "Türk demek, Türkçe demektir; ne mutlu Türk'üm diyene."

Türkçe Öğretmenliği dil kuyumcusudur çünkü harfleri, sözcükleri, cümleleri ve metinleri bir kuyumcu gibi işleyip öğrencilerin beğenisine sunmaktadır.

Kültür elçiliği gibidir. Çünkü bir ulusa ait her şey dil vasıtasıyla aktarılır.

Çok yönlü olma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

İlkbahar. insanı yeşertir.

Sunuculuk gibidir. Güzel konuşmak gerekir.

Tablo 8'de öğretmen adaylarının metaforik algılarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının metaforik algıları

KATEGORİ	METAFORLAR	N
Temel Oluşturma	"anne"	1
Rehber olma	"kitap, kaptanlık, fener, su, güneş, pusula, ebeveynlik"	7
Beceri odaklı öğretimi esas alma	"okyanus, oyun hamuru, dil işçiliği"	3
Sevgi, emek hissetme/aşılama	"çiçek bakmaya, çiçek büyötmeye, anne ve baba sevgisi, sihir yapmak"	4
Dil ve kültür bilincini aktarma	"yurt sevgisi, sinyal veren makine, şiir, berrak bir deniz, su (2), vatani bir görev, kültürün yansıması, Türk milletinin direği, ağaç, sözlük, değerleri korumak, saygı, dil temsilcisi"	14
Çok yönlü olma	"su (2), okyanus, hazine, ışık, mum ışığı, deniz (2), kitap okuma, kütüphane, gizemli bir ada"	11
Vazgeçilmez olma	"susuz arazi, su gibi güneş gibi, su(2)"	4
Kaygı	"Hayat, soğuk deniz"	2

Tablo 8’de “temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma, vazgeçilmez olma ve kaygı” kategorileri belirlenmiştir. Bu kategorilerden en çok “rehber olma” ve “dil ve kültür bilinci aktarma” olduğu belirlenmiştir. En az “temel oluşturma” kategorisi ile karşılaşmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının mesleğin vazgeçilmez bir özellikte olduğuna dair bir algının varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca “çok yönlü olma” kategorisinin de önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından birisi atama kaygısını belirtirken bir diğer öğretmen adayı da mesleğe başlama kaygısını dile getirmiştir.

Temel oluşturma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Anne gibidir. Çünkü nasıl bir anne çocuğuna hayatı öğretiyorsa bir Türkçe öğretmeni de hayata devam etmesini sağlayan dilimizi öğretiyor.

Rehber olma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Fener’e benzer. Tuttuğu her yolu, her kalbi aydınlatır.

Kaptanlık gibidir. Çünkü çocuğun beyni bir gemi ise biz o geminin kaptanıyız. Onun anlamasını, okumasını geliştirmesine yardım eden rehberiz.

Bir pusula gibidir. Çünkü pusula kaptanlara yol gösterdiği gibi öğretmenler de öğrencilere yol gösterir.

Beceri odaklı öğretimi esas alma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği bir dil işçiliğidir. 4 temel beceri üzerine odaklanan insanı geliştiren bir derstir.

Türkçe öğretmenliği oyun hamuru gibidir. Çünkü öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerileri bu meslek sayesinde gelişir.

Sevgi, emek hissetme/aşılama kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği çiçeğe bakmaya benzer. Çünkü çiçeğin suya ve güneş ışığına ihtiyacı vardır ve bunları yeterli miktarda almazsa solar. Türkçe öğretmenliğini de bir çiçek olarak görürsek devamlı çalışmak ve araştırmak onun suyu ve güneş ışığıdır.

Türkçe öğretmenliği hazine gibidir çünkü içinde sonsuz zenginlik ve güzellik barındırır.

Dil ve kültür bilincini aktarma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği yurt sevgisine benzer. Çünkü yurdunu seven bir Türkçe öğretmeni diline sahip çıkar ve onu gelecek nesillere en doğru şekilde öğretir.

Bir meslekten ziyade vatani bir görevdir çünkü bizler dilimizi doğru kullanmayı öğretmesek, dilimizin kıymetini öğretmesek, yabancı dillerden gelen kelimelerden ziyade Türkçesini kullanmayı öğretmesek dilimiz bozulabilir.

Değerlerini korumak gibidir. Çünkü Türkçe içerdiği her konu ve her bilgi ile milli değerleri oluşturur.

Türkçe öğretmenliği berrak bir denize benzer. Çünkü öz Türkçemizin bütün duruluğunu, dilimizin saf ve temizliğini içinde barındıran bir daldır.

Çok yönlü olma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği şiir gibidir. Çünkü özünde güzel ve estetik bir dille insanın duygularına hitap eder.

Sözlük gibidir. Her yerde ve her zaman sorulara yanıt verecek bir donanıma sahiptir.

Türkçe öğretmenliği gizemli ada gibidir çünkü meslekte ilerledikçe farklı deneyim ve bilinmezlikler ile karşılaşırın.

Vazgeçilmez olma kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Türkçe öğretmenliği susuz araziye benzer. Çünkü su olmazsa arazi çoraklaşır. Türkçe öğretmenliği olmazsa da; Türkçe yeşeremez, filizlenemez bir zaman sonra o da çoraklaşır

Su gibidir, Güneş gibidir çünkü su ve güneş canlılığın başlangıcı, hayatın olmazsa olmazdı.

Kaygı kategorisinde karşılaşılan örnekler;

Hayat/ Ataması Yıllar Geçtikçe Zorlaşıyor

Türkçe öğretmenliği soğuk deniz gibidir. Çünkü içine girmeyen hiç kimse bu mesleğe alışamaz.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları ile ulaşılabilir örnekleme doğrultusunda ulaşılabilen öğretmenlerin Türkçe öğretmenliğine yönelik metaforik algısı belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda internet üzerinde hazırlanan bir form aracılığıyla “*Türkçe öğretmenliği gibidir/benzer. Çünkü*” sorusorulmuştur. Araştırmaya 98 Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Verdikleri cevaplar analiz edilerek genel olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar “iş yükü, temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma” öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ise “temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma, vazgeçilmez olma ve kaygı” şeklindedir.

Her iki grubun da verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategorilerde ortak olanlar “temel oluşturma, rehber olma, beceri odaklı öğretimi esas alma, sevgi/emek hissetme/aşılama, dil ve kültür bilinci aktarma, çok yönlü olma” şeklindedir. Görev yapan öğretmenlerin cevapları ile belirlenen “iş yükü” kategorisinin öğretmen adaylarında olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumu öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra oluştuğunu göstermektedir. Okuldaki görevlendirme ve sorumlulukların Türkçe branşında ağırlık kazandığı bilinmektedir. Bu doğrultuda uzun süre görev yapan öğretmenlerin okuldaki iş yükünden dolayı yorgunluk hissettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının da mesleki hazırlık ve atanma ile ilgili endişe yaşadıkları görülmekte, bu durumun öğretmenlerin kategorilerinde olmadığı belirlenmiştir. Doğal bir

sonuçtur. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik yüceltmesine rastlanırken bu kategori “vazgeçilmez olma” şeklinde kodlanmıştır. Bu durum ise mesleğe henüz hazırlanma sürecinde olan adayların heyecanı şeklinde yorumlanabilir.

Pilav ve Elkatmış (2013)’teki çalışmalarında Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik metaforlarını “bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe, iletişim aracı olarak Türkçe, kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe ve hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe” gibi dört kategoride toplamışlardır. Türkçe öğretmenleri ve adaylarının da Türkçe öğretiminin kültür aktarımı yönüne ve dünyayı algılamada dilin temel işlevine dikkat çekmeleri açısından iki çalışma benzerlik göstermektedir. Bu çalışma daha çok Türkçe öğretmenliğine odaklandığı için farklılıklar doğaldır. Sarıkaya (2018) ise Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenliğe dönük bir metaforik algı tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasında anne, güneş, baba, pusula ve su kavramlarının oluştuğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada kavramların ötesinde kategori oluşturma çabası olduğundan kategoriler açısından farklılıklar olduğu düşünülse de bu benzetmelerin tamamı bu araştırmadaki benzetmelerle örtüşmektedir. Bu açıdan öğretmen ve öğretmen adaylarının “güneş, su, anne, pusula” gibi kavramlar üzerinden Türkçe öğretmenliğini açıkladıkları görülmektedir.

Çalışmalarda ortak metaforik algıların oluşması Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının mesleklerine yönelik ortak bir çağrışımla yaklaştıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen faktörü dikkate alındığında öğretmenlerin okuldaki Türkçe öğretmenlerine yönelik iş yükünün fazla olmasına karşı hissettikleri de ortaya konmuştur.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. (6.bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi. İstanbul*: Bayrak Basım Yayın.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavcar, C. (2000). Nitelikli Öğretmen Sorunu. G. Karagözoğlu (Ed.), Eğitimde Yansımalar: 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, 25-27 Kasım 1999 içinde (s. 267-278), Ankara: Öğretmen Hüseyin Hilmi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1). 51-71.
- Lakoff, G. ve Mark, J. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.

Miller, S. (1987). Some Comments On The Utility Of Metaphors For Educational. *Theory and Practice. Educational Theory*, 37, 219-227.

Morgan, G. (1988). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Mess Yayınları

Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları. *Turkish Studies* 8(4), 1207-1220.

Sarıkaya, B. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-16.

Taylor, W.(1984).*Metaphors of Education*, London: Heineman Educational Books Ltd

Yunusoğlu, K. M. (2003). Buddhist Türk Çevresi Eserlerinde Metafor, Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

BALKANLARDAKİ ÖZ BİLİNCİN OLUŞMASINDA MEKTUPLARIN ÖNEMİ: NECATİ ZEKERİYYA, NİMETULLAH HAFİZ VE ZEYNEL BEKSAÇ ÖRNEĞİ



Seyhan Murtezan İBRAHİMİ

*Dr., Uluslararası Balkan Üniversitesi,
Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi*



smibrahimi@ibu.edu.mk

Özet

İnsanlık tarihi kadar eski olan edebiyat, bir milletin ahlâkını, idrak edilen gerçekleri, tarihsel süreçleri konu edinen bir sanattır. Konusu insan olan bu sanat dalı kimi zaman evrensel boyutunda olup, daha çok bir milletin öz bilincini yansıtan vasıta görevindedir. Bu yönüyle de, kurgulanan tarihin, kültürün, kökenlerin, geçmişin, hayallerin kendisidir. Birçok uygarlığın kurulduğu, kanlı savaşların gerçekleştiği bölge olan Balkanlara ait milletler, yaşayan bir hafıza olarak eskiye dair kimliği oluşturan, aidiyet, kültür, dil, gelenek, görenek, edebiyat gibi unsurları devam ettirmektedirler.

Yugoslavya hâkimiyeti altına giren milletler belli dönemlerde göçe zorlanmış, dilleri – kimlikleri kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Parçalanmış bu ülkelerde köklerinden sökülmeyle itilen Türkler, bu toparlaklarda varlıklarını yarattıkları edebiyatla canlı tutmayı başarmışlardır.

Çalışmamızda, daha önce yayınlanmayan, bir bilimsel çalışmaya konu olmayan Necati Zekerîya'nın, Kosovalı Türk edebiyatçılarından Nimetullah Hafız ve Zeynel Beksaç ile mektuplaşmaları üzerinde duracağız.

Balkan Türk edebiyatında, edebî tür olarak incelemeye aldığımız Necati Zekerîya'nın göndermiş olduğubu mektupların, Yugoslavya'nın parçalanmasıyla birlikte sınır ötesinde kalan, Makedonya ve Kosova arasındaki Türkçe 'ye özgü var olan bir edebiyatın nasıl sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Bu mektupların bir diğer özelliği de dilin doğru kullanımı açısından yazılan şiirler ve yazılar hakkında 'tenkit' geleneğini içinde barındırdığından ayrı bir önem arz etmesidir.

Anahtar Kelimeler: Balkan Edebiyatı, Mektup, Dil, Necati Zekerîya, Nimetullah Hafız, Zeynel Beksaç

Giriş

Balkanlarda Gelişen Türk Edebiyatı

Edebiyat, tarihin bir milletin üzerin açtığı yaraların dışı yansımasıdır. Konusu insan olan edebiyat, kimi zaman evrensel boyutta olsa da daha çok bir milletin öz bilincini yansıtan vasıta görevindedir. Balkanlarda tarih boyunca birçok uygarlık kurulmuş, bu topraklar farklı çatışmalara sahne olmuştur. Edebiyat bize sanatçının duygularından, duyarlılığından yola çıkarak,

onun kurguladığı bir yaşamı sunar. ‘Yaşayan bir hafıza’ olarak da tanımlanabilen bir kavramdır. Yeni Türk edebiyatı kuramcılarında İnci Enginün incelemelerinden birinde edebiyattan bahsederken şöyle bir açıklama yapmıştır: *Milletlerin birleştirici gücü dil ve onun en mükemmel görüldüğü alan edebiyattır. Bundan dolayıdır ki hem milletlerin tarih boyunca gelişmelerini anlatan hem de kendilerini başka milletlere anlattıkları bir araçtır.* (Enginün, 2020: 46)

Geçmişte yaşanan hatıraları, unutulmuşlukları yansıtırken, bireyler yönetildikleri kişilerin maskelerini düşürmek için edebiyatın inceliğini kullanmıştır. Balkan Savaşları sonrasında, Osmanlı hâkimiyetinin bu bölge üzerindeki etkisinin zayıflaması ve çekilmek zorunda kalması, bu topraklarda kalan Türkler açısından zor günlerin ve acıların başlangıcı olmuştur. Yugoslavya hâkimiyeti altına giren milletler belli dönemlerde göçe zorlanmış, dilleri – kimlikleri kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Bir milletin değerler toplamının kendi kimliğini ortaya koyan özelliklerden oluşmaktadır. Bir başka ifade ile “Değerler, bir inanç olması bakımından dünyanın belli bir kısmıyla ilgili algı, duygu ve bilgilerimizin bir birleşimidir”. (Güngör, 1998) Dolayısıyla, parçalanmış bu ülkelerde köklerinden sökülmeyle itilen Türkler, bu topraklarda varlıklarını aldıkları Türkçe eğitim dışında yarattıkları edebiyatla da canlı tutmayı başarmışlardır.

Balkanlarda yaşayan Türkler bilirler ki bu topraklarda öz kimliğimizin bilincine varabilmemizi sağlayan en önemli pay, şüphesiz Türk dilinde yayınlanan süreli yayınlar, hikâye, şiir kitapları yani her türlü edebi esere aittir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Yugoslavya’da oluşan toplumsal – siyasi ve kültürel koşulların edebiyatın, Türk dilinin gelişimindeki yansımalarına değinecek olursak; Yugoslavya Antifaşist Halk Kurtuluş Kurulu’nun (AVNOY’un) Yayçe’deki İkinci oturumunda Yugoslavya’da bütün ulus ve azınlıklara eşit haklar tanınacağı bildirilmiş, Yugoslavya’nın faşist istilasından kurtulmasından sonra devlette bulunan bütün halklara kendi ana dillerinde okul, basın ve yayın araçlarına sahip olma izni verilmişti. (Kaya, 1990: 7)

1944 yılının 23 Aralık tarihinde, Üsküp’te ilk sayısı yayımlanan “Birlik” gazetesinin, Balkan Türklerinin bu topraklardaki geleceğine dair yeni bir umut ışığı yaktığı tarihi bir gerçektir. 1950-51 yılları arasında Pionergazetesi çocuklara okuma yazma alanında kendilerine alan bulma hedefiyle 10 sayı çıkmıştır ve Birlik’ten sonra Latin harfleriyle Türkçe yayınlanan ikinci gazetedir. **Pioner Gazetesi’nin** Balkanlardaki Türk edebiyatı için önemi büyüktür, çünkü sadece genel anlamda çocuk edebiyatının değil Makedonya ve Kosova Çağdaş Türk edebiyatlarının da şekillenmesine katkı sağlamıştır. Bu iki Türk Edebiyatı kolları birçok badire atlattıysa rağmen özünü koruyabilmiştir. Fahri Kaya’nın deyimiyle Balkanlarda yaşanan Türkçe **kökleri oldukça derin, dalları geniş mi geniş, yaprakları yemyeşil, kocaman bir ağaçtır**. Bu ilkeye inanan edebiyatçılarımız, Yugoslavya dönemi Türk Edebiyatından başlayarak günümüze kadar gelen Çağdaş Makedonya ve Kosova daha doğrusu Kuzey Makedonya Türklerinin eğitim, edebi, kültür, sosyal, ekonomi ve siyasi bakımdan gelişmelerine yol açmak, onları toplumdaki **öteki** milletlerle birlikte eşit bir duruma getirmek için çalışmış aydınlardı. Bu zorlu süreçte edebiyatımızı günümüze taşıyan yazar ve şairlerimizin başlıcaları: Şükrü Ramo, Abdül Fettah Rauf, Necati Zekeriyaya, İlhami Emin, Enver Tuzcu, NüsretDişo Ülkü, Hasan Mercan, Nimetullah Hafız, Fahri Kaya, Avni Engüllü, Fahri Ali, Suat Engüllü, Recep Bugariç, Esat Bayram, Sabit Yusuf, Enver İlyas, İskender Muzbeg, Zeynel Beksaç gibi isimlerdir.

Mektuplarda Kesişen Öz Bilinç

Tarih boyunca, kaybolmaya yüz tutmuş bir kültürü ayakta tutan tür yine edebiyat olmuştur. Savaşların meydana gelmesiyle parçalanmış imparatorluklar, federasyonlar sonucu aynı kökene ait, ayrı kalan insanlar bulundukları dönemin şartlarından dolayı iki ülke arasındaki iletişimi mektuplar sayesinde devam ettirebilmiştir. Mektuplar, gerek bizim gerek dünya edebiyatının önemli bir edebiyat türüdür. En azından teknolojinin interneti ve buna bağlı olarak elektronik postayı icat etmesine kadar öyleydi. (Uluant, 2020: 37) Mektup, tür olarak bireysel düşünce ve duyguların ifade edilişindeki en yaygın kullanımı 17. Yüzyıla tesadüf eder. (Tekin, 2018: 235) Mektup özü gereği mahremdir, kişiye özgü duygu ve düşünceleri yansıtır. Bu yönüyle bir edebi tür olarak mektubu ele aldığımızda, şiir gibi ‘özel’ ve ‘özgün’ bir nitelik taşır aynı zamanda da mektubu değerli ve önemli kılan taraflardır. Özel mektuplar, iki kişi arasında geçen bir tür konuşmanın yazıyla ifadesidir. (Aktaş – Gündüz, 2018: 245) Mektupların şiire benziyor olmaları, yazarın ruh halini, bir olay karşısındaki tepkisini, düşüncelerini, zaman zaman da eleştirilerinin yer aldığı dil, kültür ve edebiyat açısından da önemli nitelikler taşırlar. İçerik itibarıyla çok yönlüdürler. Mektuplar, bir düşünceyi, bir tezi ve bir görüşü açıklar.

Balkanlarda Türkçe eğitim, edebiyat veya çocuk edebiyatı dendiği zaman akla gelecek ilk isim Necati Zekeriya’dır. Yazar, 1969 yılında Birlik gazetesinin baş ve sorumlu yazarı iken kısa bir süre sonra siyasi nedenlerden dolayı görevinden alınır ve Kosova’nın başkenti Priştinede yayımlanan *Tan* gazetesinin Üsküp muhabiri olarak görevlendirilir. Bu vesileyle de artık Necati Zekeriya Üsküp ve Kosova arasındaki Türkçe’nin yaşatılmasında en önemli etkenlerden biri olmuştur. 1991 yılında Yugoslavya’nın parçalanmasıyla birlikte araya giren sınırlar Tan ve Birlik gazetelerinde çalışan Türkleri de parçalamış, Türkçe artık Makedonya’da ve Kosova’da yaşayan Türkler için sınırlar ötesi bir ses olmuştur.

Çalışmamızın konusu olan ve bugüne kadar yayınlanmayan bu mektuplar Nimetullah Hafız ve Zeynel Beksac için bir hatıra belgesi olarak varlığını sürdürmüştür. Farklı siyasi baskılara maruz kalan bir bölge olarak Balkanlarda bir milletin edebiyat ve kültür tarihi bakımından bu mektuplar bir belge niteliği taşımaktadır. Bir asır önce Türkçe bu topraklardan çekilirken, burada, geride kalanlar, Türkçeyi konuşanlar öksüz kalmış Türkçenin kavgasını, özünü, değerlerini kaybetmemesi derdini taşımış, yaşanan göçlere rağmen var olmaya başarmışlardır. Tıpkı Yahya Kemal Beyatlı’nın bir mısrasında da dile getirdiği gibi: *Körfezdeki dalgın suya bir bak göreceksin; Geçmiş gecelerden biri durmakta derinde; Mehtab, iri güller ve senin en güzel aksin; Velhasıl o rüya duruyor yerli yerinde.* (Beyatlı, 2008: 83)

Yahya Kemal Beyatlı’nın yerli yerinde durduğu rüyasının yansımasını, Necati Zekeriya’nın mektuplarında görebiliyoruz. Necati Zekeriya’nın derdinin: parçalanmamak, dili doğru kullanmak, edebi şahsiyetlere, değerlerimize sahip çıkmak olduğu aşikârdır.

26 Temmuz 1979 tarihinde Zeynel Beksac’a göndermiş olduğu mektupta, Beksac’ın Köprülü doğumlu yazar, edebiyatçı, dilci Süreyya Yusuf’un 1977 yılında ölümünün ardından, Kosova ve Makedonya Türklüğü için önemini ve onun eksikliğini vurguladığı “Her gün biraz daha sezilen boşluk” yazının değerlendirmesini görüyoruz. Yazar, mektupta da belirtildiği üzere genelde üç yönü ile tanınmış bir yazardı, dil, yazın ve çeviri ancak biz bu mektupta Necati Zekeriya’dan onun folklor çalışmalarının da olduğu ve bunu üzerine ayrıntılı değerlendirmelerin ya-

pılması gerektiğini görüyoruz. Zekeriya, mektubun devamında cümle kuruluşuna, kullanılan kelimelerin yerine farklı kelime kullanılarak daha düzgün üslup oluşturmaya çalışmıştır. Bunu da mektuptaki şu cümlesinden görüyoruz: *Bir yerde “CHP şiir ödülünü almıştır” diyorsunuz, “kazanmıştır” daha iyi değil mi? Dahası: İş şimdi “oldu” dersin, Süreyya öyle demez “tamam” derdi. Çünkü “oldu” ona göre ters düşerdi dilimize.* Bu mektuptan yola çıkarak biz Süreyya Yusuf’un eserlerinde kullandığı dil ve üslup ile ilgili de bilgiler edinebiliyoruz. Necati Zekeriya, Nimetullah Hafız’a 20 Nisan 1986 yılında kendi el yazısıyla göndermiş olduğu mektupta yine yazım ve tercüme kurallarına dikkat çekmiştir.

Zeynel Beksaç’a 1979 yılının Kasım ayında gönderdiği mektupta Zekeriya, Hasan Merican’ın Esin dergisinde yayınlanmak üzere gönderilen şiirin dili ile ilgili bazı düzeltmeleri yaptığını görüyoruz. Bir de Kosova’daki Türklerin Derneği olan, Beksaç’ın da başkanlığını yaptığı Doğru Yol Derneği ile İzmir’de kurulan Kosova Rumeli Topluluğu ile bağlantı kurmalarını sağlıyor. Bu onun kültür ve Balkanlardaki Türkçeyi yaşatırken, sadece bulunduğu ülkenin edebiyatını değil Kosova’dakiedebiyat da Türk Dünyasında gerektiği yeri alması için vesile olmaktadır. Dil, kelimenin tam anlamıyla edebiyat sanatçısının malzemesidir. Denilebilir ki heykel nasıl bazı yerleri yontulmuş bir mermer blok olarak tanımlanabilirse edebî eser de dilden yapılmış bir seçme olarak tanımlanabilir. (Wellek – Waren, 2019: 222) Necati Zekeriya’nın dil konusundaki hassasiyeti bundan kaynaklanmaktadır.

Necati Zekeriya 30 Haziran 1980 ve 5 Kasım 1981 tarihinde göndermiş olduğu mektuplarda yine yazı düzeltmelerine devam eder, Türkçenin doğru kullanımı, özellikle de 26 Temmuzda Tan gazetesi ile *“En eski ama en zor zanaat sevmektir”* konu başlığı altında yaptığı röportajdan bahseder. Röportajda yazar, ailesinde, Orhan’dan, o dönemlerde Çocuk Edebiyatı’ndaki duraksamalardan bahseder. Daha doğrusu Necati Zekeriya’ya göre duraksama söz konusu değildir, duraksama denebilmesi için köklü çalışmaların yapılması gerektiğini savunmaktadır. Yüzeysel bir araştırma sonucunda duraksama var denmesinin doğru olmadığını düşünür. Bir diğer mektubunda da Prizrenli ozanlarla ilgili özel bir sayı hazırlanması gerektiğini söyler. Necati Zekeriya, Namık Kemal’in gençlerin yazdıkları edebî eserlerini mektup yoluyla eleştirdiği, onları doğru yazmayı öğrettiği gibi aynı görevi Balkanlarda üstlenmiş bir gür sestir.

Parçalanmış bu ülkelerde, tahrip edilen topluluklar, farklı ideolojilerin ortaya çıkması, köklerinden sökülen ailelerin varlığı kişilerin hayata tutunabilmeleri için sürekli bir arayış içinde olmalarını gerektiği bu nokta da halkların insanlık tarihinde olduğu kin duygusu oluşur. Bir noktadan sonra isyan başlar. Necati Zekeriya’nın ölümünden birkaç yıl önce, hasta olduğu dönemde 1 Şubat 1983 tarihinde yazmış olduğu mektubunda etrafında çok insan olmasına rağmen konuşabilecek, dertleşebilecek insanların olmadığını savunur *“Hayli yalnız olduğunu dile getirir.”* Yazar bu mektubundan farklı etiketlenmelere rağmen, yazarların sanatçıların yapmış oldukları eserlerle değer görmeleri, anılmaları gerektiğini savunur. Bir nevi sisteme ve bulunduğu duruma isyan eder. Mektubun başında yazarın Nazım Hikmet hayranı olduğunu, Beksaç tarafından ona gönderilen fotoğrafların onu ne kadar mutlu ettiğinden anlayabiliyoruz. Yazarın gençleri yazmaya teşvik etmesi sadece Nimetullah Hafız ve Zeynel Beksaç ile sınırlı değildir. Çağdaş Kosova yazarlarından İskender Muzbeg de avukat olmasına rağmen, edebî kişiliğindeki inceliği Necati Zekeriya’nın destekleri ile mektupları aracılığıyla onları eleş-

tirmesiyle kendilerini geliştirdiklerini söylemektedir. Bu mektuplar, Necati Zekeriya'nın Zeynel Beksaç'a gönderdiği mektuplarda olduğu gibi bir düşünceyi, bir tezi ve bir görüşü açıklar.

Sonuç

Sonuç olarak, giydirilmiş bir azınlık statüsü altında yaşatılmaya çalışılan, diğer taraftan da 'ötekileştirilen' bir dil var bir kültür var ortada. Sıkça kullanılan bir tabir vardır, insanı insan yapan geçmişidir, tarihidir. Geçmiş ise, insanlığın, toplumların, bireylerin adeta bir kimlik aynasıdır. Tarihte Osmanlı'ya, Türk diline ait olan bu topraklar her ne kadar siyasi manada elden çıkmış olsa da İnci Enginün'ün dile getirdiği gibi birçok Türk Dünyası edebiyatlarında, topraklarında Türkçe en derinden yaşamakta, hissedilmekte ve buralardaki sosyal işlevini sürdürmektedir. Yazarlarımız, bu topraklarda var olmayı, tarihimizi bizi, ait olduğumuz topraklarda 'ötekileştiren' ötekilere kabul ettirmek, vatan sevgisini benliğimizi Türkçeyi bu topraklarda yaşatmak için edebiyatın her türüyle dertlerini haykırmaktadır. Sunduğumuz bu mektuplar da dil, kültür, toplumsal sorumluluk, sosyal aidiyet yansıttıkları için edebî – tarihsel belge olabilecek değer kazanmaktadırlar.²⁹

Kaynakça

- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2018) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (2008) *Kendi Gök Kubbemiz*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Enginün, İ. (2020) *Orhon Yazıtları'ndan Bugünkü Türk Dünyasına*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaya, F. (1990) *Yugoslavya Türk Halk Hikâyesi*, Üsküp: Birlik Yayınları.
- Tekin, M. (2018) *Roman Sanatı I – Roman Unsurları*, İstanbul: Ötüken Yayınları
- Uluant, Z. (2020) *Ergun Göze ve Babası Ahmet Göze'nin Mektuplaşması*, (Bahtiyar Aslan, editör) Türk Edebiyatı – Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, sayı. 560, Haziran, İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Wellek, R., Warren, A. (2019) *Edebiyat Teorisi*, (Ö. Faruk Huyugüzel, tercüme), İstanbul: Dergâh Yayınları.

²⁹ Bu sempozyumda sunmuş olduğumuz bu belgeler çalışmamızın sadece bir başlangıç kısmıdır. Necati Zekeriya'nın kızıyla yapmış olduğumuz görüşmeler sonucunda sözkonusu çalışmamızı kitaplaştırma çalışmalarını da başlatmış bulunmaktayız.

YABANCI DİL OLARAK TÜRK ÖĞRETİMİNDE TÜRK MASALLARIYLA DEĞERLER ÖĞRETİMİ: KUZEY MAKEDONYA CUMHURİYETİ ÖRNEĞİ



Erol BARIN

Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü



erolbarin@gmail.com



Gülçin BALAT

Hacettepe Üniversitesi, Türk Halkbilimi Bölümü Doktora Öğrencisi



gulcin.balat@hotmail.com

Özet

Türkçe öğretimi çeşitli üniversiteler ve özel kurslar tarafından giderek artan bir seviyede günümüzde aktif olarak dünyanın farklı bölgelerinde yapılmaktadır. Türkçe öğretimi yapılırken öğrenci/hedef kitlenin özelliklerine dikkat edilerek mevcut özelliklere göre öğretim yöntemi uygulanır. Günümüzde Türkiye Türkçesi başta Orta Asya olmak üzere Balkanlar, Kafkasya, Ortadoğu, Avrupa ve daha birçok coğrafi bölgede öğretilmektedir. Türkçe öğretiminin tarihsel arka plana dayanarak yapıldığı yerlerden biri olan Kuzey Makedonya Cumhuriyeti'nde de Türkçe öğretimi çeşitli kurumlar tarafından yapılmaktadır. Türk kültür tarihi mirasının canlı olarak yaşandığı ve yaşatıldığı Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Türkçe, ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu bağlamda öğrenci kitlesinin özelliklerine göre bir öğretim modeli uygulanması gerekmektedir. Çok dilli ve çok kültürlü bir bölge olan Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Türkçe öğretimi dinamikleri her bölge ve topluluk için özeldir. Türk, Makedon ve Arnavut toplulukların birlikte yaşadığı bu ülkede Türkçe üst müşterek kültür dili olmakta ve bu toplulukları birleştirici bir unsur olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, Kuzey Makedonya'da temel 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik) Türk masallarıyla yabancı dil olarak nasıl öğretileceği üzerine bir model tasarlanmış ve uygulanış yöntemi hakkında yönlendirilme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ana Dili, Masal, Değerler, Kuzey Makedonya

Giriş

Bir milletin tarihi, coğrafyası, dinî değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır (Barın, 2004:19). İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi ge-

rekmedir (Barın, 2004:20). Kişi, ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Bu dile, “ana dil” denir. Ana dili, genellikle anne, baba ve yakın aile çevresinden öğrenilir. Daha sonraları ise ilişki kurulan kişi ve çevredekilerden öğrenilenler ile geliştirilmeye başlanır (Barın, s. 20). Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır (Barın, s. 20). Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamayacağından, dil bu açıdan da önemlidir; bir topluluğu topluma dönüştürür. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir” (Aksan, 1979:13). “Yabancılar öncelikle insanlığın genel değerleri, ortak yönleri üzerinde Türkçe öğretmeye başlamak gerekir” (Barın, s. 25).

Kuzey Makedonya Türkleri ve Türkçe

Dil, bir topluma ait kültürün tüm unsurlarını nesilden nesile aktaran en önemli köprüdür. Tarihî ve kültürel Türk mirasının Türkçe vasıtasıyla yaşatıldığı ve muhafazasının sağlandığı coğrafyalardan biri kadim Türk yurdu Kuzey Makedonya’dır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi demek, Türk kültürünün de öğretilmesi demektir. Ortak bir tarihî geçmişe sahip olduğumuz Balkan coğrafyasında Türk kültürünü tanıtmanın ve yaşatmanın 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 (Barın;Temizyürek, 2018:4). Türkçe, bu kültürel mirasın baş aktörü olmuş ve tarihsel seyir içinde çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip Kuzey Makedonya’da müşretek kültürel üst birleştirici dil olma özelliği göstermiştir. “Makedonya ve Kosova’da Türklerle Makedon, Sırp ve Arnavutların yüzyıllarca bir arada yaşamaları sonucu ortaya çıkan çok dillilik, Türk ağızlarını sadece ses bilgisi, şekil bilgisi, söz varlığı ve söz dizimi bakımından etkilemekle kalmamış, iki veya üç dilli halk edebiyatı verimlerinde türkülerinden hikâye, atasözü ve deyimlerine kadar girmesini sağlamıştır” (Canhasi, 2015:245). “XIV. yüzyılın sonundan itibaren Türk edebiyatının etkisi bütün Balkan azınlıklarının edebiyatlarında görüldü. Onlar Makedon lirik şiirlerinde, düğün türkülerinde, halk hikâyelerinde, masallarda, fıkralarda, atasözlerinde ve deyimlerde, efsane ve destanlarda en belirgin boyutlara ulaştılar. Osmanlı döneminden sonra yazılan Makedon edebî eserlerinde bile Türk tip ve motiflerine rastlanmaktadır. Türk folkloru, folklor müziği ve halk oyunları Makedonlar tarafından da benimsendi. Türk müziğinin Makedon müziğinde görülen etkisini Makedon etnomüzikologları da itiraf etmektedir” (Hamzaoğlu, 2010: 280).

Kuzey Makedonya’da birçok etnik topluluk yaşamaktadır. Bunlardan Arnavutlar, Türkler, Boşnaklar, Sırp, Ulahlar ve Romlar; Kuzey Makedonya’nın farklı etnik millî yapısını oluşturmaktadır. Balkan topraklarının birçok ülkesinde olduğu gibi Kuzey Makedonya’da yaşayan Türkler ana dillerini, kültür ve geleneklerini koruyarak Osmanlı Devleti’nin bir mirası olarak varlığını sürdürmektedir (Baki, 2020:2). Kuzey Makedonya Türklüğü üç dönemde açıklanmaktadır:

“1. Osmanlı öncesi Makedonya Türklüğü (372-1370)

2. Osmanlı dönemi Makedonya Türklüğü (1371-1912)

3. Osmanlı sonrası Makedonya Türklüğü (1912-2021)” (Hamzaoglu, 2010: 36-37).

Bugün Türkler, Batı Makedonya’nın Gostivar; Kalkandelen (Tetovo). Ohri, Struga, Manastır(Bitola), Kırçova, Debre bölgelerinden başka başkent Üsküp(Skopje) ile Doğu Makedonya’nın Köprülü (Veles), Valandova, Ustrumca, Radoviş, İştıp bölgelerinde yaşarlar (Çayırılı, 2013: 315). Kuzey Makedonya tarihsel süreç içinde Türk dilinin ve kültürünün canlı olarak yaşadığı ve hâlâ da yaşattığı önemli Balkan ülkelerinden biridir. Türk kültürü hem kendi kültürünü yaratmış hem de mevcudiyet gösterdiği bölgelerdeki kültürlerle etkileşime girerek onları etkilemiştir.

Problem Durumu

Günümüzde Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Türkçe öğretimi ana dili Türkçe olanlara, ana dili Türkçe olmayıp Türkçe konuşanlara ve biri Türkçe olmak üzere çift dilli olan bireylere yönelik olarak öğretilmektedir. Dolayısıyla her bir grup için müstakil olarak Türkçe öğretimi yöntemi planlanmalıdır. Bu çalışmada, her bir grup için masalların ortak ve evrensel iletileri vasıtasıyla Türkçe öğretimi yapılabilme imkânı mevcuttur. Kuzey Makedonya’da birden fazla etnik topluluk yaşamaktadır, bu durum Kuzey Makedonya’da çok dilli ve çok kültürlü bir ortam oluşmasına sebep olmaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü ortamda Türkçe öğretimi hususu mevcut şartlara göre değerlendirilmelidir. Kuzey Makedonya’da Türkçe öğretimi ve öğrenimi insanların ilgisini çekmekte ve bu yönde çeşitli akademik çalışmalar yapılmaktadır. “Makedonya’da evde Türkçe konuşan çocuk okulda Arnavutça, dışarıda arkadaşlarıyla Makedonca konuşmaktadır. Böylelikle çocuklar doğal olarak birden çok dilli olarak yetişmektedirler” (Canhasi, 2015:245).

Kuzey Makedonya’da Türkçeyi öğrenmek için şimdiye kadar şu kitaplar hazırlanmıştır:

“1. Naucjete Turski-Makedonlar İçin Türkçe (1994 yıl)-yazar, Çiğdem Ülker.

2. Da Ucjime Turski Bez Ucjitel-Makedonlar İçin Türkçe (1997 yıl)-yazar, Mucahit Korça.

3. Gel Türkçeyi ve Makedonca’yı Sevelim, Gel Türkçeyi ve Makedonca’yı Öğrenelim! Dojdi Da Gi Sakame Turskiot i Makedonskiot A1-A2” (2015 yıl)- yazar Mariya Leontik (Leontik, 2016:49).

Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Türkçe ile ilgili problemler şöyledir;

1. Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nde yaşayan Türklerin Türkçe eğitim ve öğretim koşullarında çeşitli eksiklikler olması. Buradaki Türklerin Türkçe eğitim ve öğretim imkânlarını yeterince kullanamaması.
2. Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nde yaşayan Türklere Türkçeyi öğretebilecek öğretmen kadrolarının yetersiz olması.
3. İlkokul, ortaokul ve liselerde kullanılan Türkçe müfredat kitaplarının yetersizliği ve bilgisel bağlamda yetersiz ve güncel uygun olmaması.
4. Türkiye’den satın alınan Türk dizilerin Makedonca dublajla izletilmesi.

5. Türkçe dizi izlemek isteyen kişilerin uydu alıcısına (yeterli teknik altyapı) sahip olması.
6. Türkçe ana dilinde eğitim alan kişilerin Kuzey Makedonya’da iş istihdamı alanında karşılığını yeterli olarak alamaması.

Bu bağlamda, Türk masallarıyla değerler öğretimi yapılması mevcut sorunlarının çözülmesinde iyileştirici bir işleve sahip olacaktır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada cevabı aranan problem cümlesi şöyledir: “Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk masallarıyla değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik) öğretimi hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yapılabilir?” Bu bağlamda, problem cümlesine bağlı olarak bir öğretim modeli önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk masallarıyla değerleri öğretiminin amaçları şunlardır; 10 Kök Değerin; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik’in Türk masalları aracılığıyla öğretilmesidir. Bu husustan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk Masallarıyla Değerlerin Öğretimi: Kuzey Makedonya Cumhuriyeti örneğinde diğer bir amaç ise Türk masallarıyla anaokulu, ilkokul ve liselerde okuyan ve Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere masal anlatımı uygulamasıyla değerler öğretimi yapılmasıdır. Bu modeldeki ara amaçlar ise Kuzey Makedonya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilere Türkçeyi tanıtmak, onları Türkçe öğrenmeye teşvik etmek; sözlü kültürün yaşayan kültürel mirası olarak Türk masal anlatıcılığı geleneğini tanıtmak, masalların etnopedagojik özelliklerinden hareketle Türk çocuklara kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırmak, masallar ve Türkçe aracılığıyla Kuzey Makedonya’daki mevcut çok kültürlü ortama hizmet ederek kültürlerin etkileşimi ve yaklaşımını sağlamak, Türk masallarını sözlü kültürden derleyerek yazılı kültüre kazandırmak ve Türk masallarının kuşaktan kuşağa aktarımını sağlamak, masallar aracılığıyla çocuklara değerler öğretimi yapılarak ideal insan modelini ortaya koymak, masallar aracılığıyla dededen-toruna kuşaklararası kültürel aktarımı sağlamak, sözlü kültürden yazılı kültüre aktarılan masal metinlerini Kuzey Makedonya Türkçesi ağız özellikleriyle kayıt altına almak ve bu metinlerin mevcut ülkenin resmî diline/dillerine çevrilmesi ve kültürel zenginliğe katkı sağlamak, Türk masallarıyla anaokulu, ilkokul ve liselerde okuyan Türk öğrencilere masal anlatımı uygulamasıyla değerler öğretimi yapmaktır. Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nde birden fazla etnik grubun bir arada bulunması kültürel çeşitlilik ve zenginliği örneklemektedir. Böyle bir ortamda Türkçe, kültürlerarası eğitimin baş aktörlerinden biri durumuna gelmiştir. Bu bağlamda kültürlerarası eğitimin katkıları şöyledir:

- “1. Kültürlerarası eğitim birbirinden farklı bütün insanlar ve grupların eşitliği ilkesinden hareket eder.
2. Kültürlerarası eğitim dilsel ve kültürel farklılıkları öğrenme sürecinin kaynakları olarak görür.

3. Kùltùrùlerarası eğitim, etno-merkezçiliği dışlar.
4. Kùltùrlerarası eğitim, fırsat eşitliği temelinde biçimlenir ve böylece ayrımcılığın, ırkçılığın her tùrlüsüne karşıdır” (Batelaan’dan akt. Kula, 2012:245). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk masallarıyla değerler öğretimi evrensel değerlerin kùltùrlerarası bağlamda öğretilmesine yönelik gerekli ve işlevsel bir yoldur.

Araştırmanın Önem i

Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçùleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görùřü ve millet olmayı gerçekteştiren her tùrlü ortak değerleri yüzyılların süzgecin-den süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil sosyal yapının ve kùltürün aynası olmaktadır (Barın, 2014:19). Bu bağlamda ortak kùltürel ve tarihî mirasın taşıyıcısı olan Türkçe, Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nde öğretici hedef dil olarak yer almaktadır. Barın’a göre hedef dil, “İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kùltür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütùlebilmesi için ana dilden başka milletlerarası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Belirli amaçlar doğrultusunda ana dilden başka dillere de ihtiyaç duyulmaktadır. Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil, hedef dil veya ikinci dil olarak adlandırılmaktadır” (Barın, 2016:228-229). “Makedon dilinde çarşiya (çarşı), avliya (avlu), maalo (mahalle), çardak, sofr a, tepsiya (tepsi), bunar (pınar) ve binlerce başka Türkçe sözlerle karşılaşıyoruz” (Emin, 2010:116). “İdeal bir ‘birlikte yaşama’ formu olarak sunulan çokkùltürlùlük, bir toplumu oluşturan her bir etnik, dinî, kùltürel grubun kendi değerlerini koruyarak o toplumda uyum içinde varolabilmesi demektir. Farklılıklar içinde birlik’i ifade eden çokkùltürlùlük, kùltürleri eşit tutmayı, kùltürler arasında hiyerarşı oluşturmamayı öngördüğü gibi çoğulculuğu da geniş bir yaşam alanı sunmayı hedefler (Çötök ve Tařdelen’den akt. Adıgùzel, 2019:167).

Türkçenin tarihten getirdiği birleştiricilik ve hořgörù dili olma özelliği Kuzey Makedonya’da farklı topluluklar arasında kişisel gelişimin tamamlanması, kendi kùltürü dışındaki kùltüre saygı duyan birden çok yabancı dil bilen dolayısıyla farklı kùltürler benimsemiş, öğrenmiş, özümsemiş, “çokkùltürlü” insanlar yetiştirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe, Kuzey Makedonya’da çok kùltürlü aidiyet, kùltürel çeşitlilik, vatandaşlık ve ulusal kimlik arasında toplumsal bütünlüğu sağlayan tarihi bir dil mahiyetindedir. Çokkùltürlü ve çokdilli ortamda Türkçe öğretmek ve öğrenmek yaşam boyu sürececek bir hadisedir. Bu bakımdan bu çalışmanın ehemmiyeti ortadadır.

Sınırlılıklar

Makedonya’da okula başlama yaşı 6’dır. İlköğretim dokuz yıl sürmektedir. İkinci eğitim, üç veya dört yıl sürer, okulun tiripne göre süre değişir (Derman, 2018:73). “Genellikle çocuklar 2-3 yaş arasında ana dilde cümleler kurma dönemine geçmektedir. 3-4 yaş döneminde ise çocuk daha ağırlıklı olarak benmerkezci konuşmalar yaparken, 4-5 yaş döneminde ana dilinde konuşmaları düzelmeye başlar. O halde yabancı dil öğretimini 4 ila 5 yaşta başlatabiliriz (Hafız, 2015:24). Bu bağlamda Türkçe masallar ile değerler öğretimi yapmak üzere en erken 6 yaştan başlamak uygun ve yeterli sayılacaktır.

Bu araştırma; Kuzey Makedonya Cumhuriyeti'nde yabancı dil/ikinci dil/ana dili olarak Türkçeyi öğrenen Türk, Boşnak, Makedon, Arnavut topluluklara Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlarda yer alan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmanın uygulayıcı sınırlılıkları okul öncesi çocuklar (5-7 yaş), ilköğretim (8-14 yaş) ve Lise (15-18 yaş) olmak üzere üç ayrı gruptadır. Bu bağlamda bazı mevcut yaş gruplarına ait Türkçe eğitim alanları Kuzey Makedonya'da bulunan şehir yapılarına göre değerlendirilmelidir.

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk masallarıyla değerlerin öğretimi: Kuzey Makedonya Cumhuriyeti örneği adlı çalışmada 10 Kök Değerin; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik'in Türk masalları aracılığıyla öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bir öğretim modeli çalışmamızda bir öğretim modeli örneği sunulmaya çalışılmıştır. Değerler öğretimi yapılırken kullanılacak materyal Türk masallarıdır. Masallar, somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlardandır. Bir dilin öğretimi gerçekleştirilmek için halk edebiyatı türlerinden yararlanmak gerekir. Bu türlerdeki ürünler dil-kültür ilişkisi kurarak kültürel etkileşimi hızlandırmakta ve daha kolay Türkçe öğretimi yapılmasını sağlamaktadır. Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak öğretiminde anlatımı ikilemeler, benzetmeler, uyaklar, deyimler, atasözleri, konuşma ve yazma dilinin bütün incelikleriyle zenginleştirildiği masallarla yapmak kalıcı faydalar sağlayacaktır. Masallar Türkçenin saf ve açık bir şekilde ifade edildiği metinlerdir. Masalların iç yapılarında Türkçe dil bilgisini öğretmeye imkân veren birçok yapı mevcuttur. Milletlerin ortak değerleri hâline gelen bu konular masalların da motiflerini ve iletilerini oluşturmaktadır. Masallarda ait oldukları toplumların gelenek, görenek ve inançlarını sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını yansıtan birçok ileti vardır. Bu masalların etik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki iletileri vardır. Etik iletiler: dürüstlük; Psikolojik iletiler: öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, sabır, dostluk, saygı ve sevgi; Sosyolojik ileti: adalet (Yavuz, 2002:37-46).

Masalların etnopedagojik özellikleri bulunmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için “etnopedagoji” kavramını tanımlamak gerekmektedir. Etnopedagojinin etkili eğitim aracı masallardır. İnsanların birinci toplumsallaşma aşamasında (okul öncesinde) mutlak bir etnopedagojik yaklaşım izlenir. Aile, evde kendi dilini konuşur. O dil aracılığıyla kültürünü çocuğa kök değer olarak yükler. Bu yüklemeler yani kök değerler, kültürün DNA'sıdır ve/veya etnik kültür tohumudur. *Etnopedagoji*; etnik grupların yeni yetişmekte olan nesilleri eğitime ve yetiştirmede kullandığı ampirik bilgiyi; aile, boy, kavim, halk ve toplumda süregelen değerlerini, etik ve estetik zihniyetini inceleyen bir bilim dalıdır. Etnopedagoji; yetişmekte olan nesillerin eğitim ve öğretilmesiyle ilgili halk bilgileri, dinî öğreti, masal, efsane, destan, bilmece, atasözü, oyun, oyuncak ve buna benzer anlatılardaki; aile içi ve toplumsal yaşam tarzı, yaşam biçimi, gelenekler ve ayrıca genelde felsefi-etnik, özelde pedagojik düşünce ve görüşlerindeki, yani tüm pedagojik potansiyeli, bireyin şekillenmesindeki tarihi-kültürel deneyim birikimine bağlı olan halkın tüm bilgeliğini toplayan ve sistemleştiren ampirik bilgileri, sosyal normları, değerleri benimseyen bir bireyin kimliğini olgunlaştıran toplumsal etkilene ve etkilemedir (Çınar, 2018:371).

“Etnopedagojinin iki temel amacı vardır. İlki bir toplumun geçmişten beri kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa aktararak günümüze taşıdığı sözlü ve yazılı eğitim materyali birikimini bilimsel bir halde düzenlemek, ikincisi ise bu malzemenin nasıl bir öğretim malzemesi olduğu/olacağı ve nasıl öğretildiği (etnodidaktik) konusunda araştırma yapmaktır. Etnopedagoji, etnik grupların ampirik bilgi birikimlerini araştırır. Etnopedagoji toplumları ayrıştırıcı değil, birleştiricidir (Çınar, 2018:371)”. Etnopedagojinin araçları halk edebiyatı ve folklordur. Kuzey Makedonya’da ana dili/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç-arac ilişkisi göz önünde bulundurularak seviyelere ve hedef kitlelerin özelliklerine masal anlatımı yapılmalıdır. Türk masallarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin “Nasıl ?” yapılacağı sorusunun cevabı şöyledir; Türkçe öğretimi alanında uzman kişiler tarafından 10 *Kök Değer* olarak belirlenen değerleri içeren masallar tespit edilerek anlatılacak ve masal anlatım süresi her bir masal için en az 15 dakika olacaktır. Masallar anlatıldıktan sonra dinleyici olan çocuklardan masalları tekrar anlatmaları ve yazmaları istenecektir. Bu uygulama ile çocukların dinleme, anlama, konuşma ve yazma becerileri aktif hâle getirilmeye çalışılacaktır. Çocuklara yeniden masal yazdırma uygulaması ile Türkçenin öğretimi sağlanacak ve çocuklara yazma kültürü öğretilecektir. Masal anlatımına çocukların velileri de katılabilecek olup velilere de yapılan uygulama hakkında bir anket uygulanacaktır. Bu anketten elde edilecek veriler ve raporlar Kuzey Makedonya’daki Türkçe öğretimi konusunda yeni hedefler belirlenmesinde yol gösterici olacaktır.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk masallarıyla değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik) Kuzey Makedonya Cumhuriyeti’nde öğretilmesi bölgenin sosyokültürel tarihi ve coğrafi bağlamı göz önünde bulundurulduğunda mümkün ve gerçekleştirilebilir durumdadır. Masalların etnopedajik özellikleri ve iletileri Türkçe yoluyla değerler öğretimi yapmaya yeterli zemini ve malzemeyi vermektedir. Türkçe öğreten ve öğrenen Makedon/Arnavut vd. çocukların veya bireylerin ailesel ve kültürel arka planını ifade etme özgürlüğü özellikle etnokültürel özellikler ve miraslar üzerinden Türkçe vasıtasıyla aktarılacak ve kültürel etkileşim sağlanacaktır. Kültürel çeşitliliğe değer veren bireylerin yetişmesine katkı sağlanacak, Türk kültürü hakkında genişletilmiş bilgilere ve materyallere erişebilme imkânı, masallar aracılığıyla kültürel okuryazarlığın geliştirilmesi sağlanacak ve gelecek nesiller miras aldıkları kültüre/kültürlere maddi ve manevi anlamda katkılar sağlayacaktır. Çok dilli ve çok kültürlü bir ülke olan Kuzey Makedonya’da Türkçe, kültürlerarası eğitime imkân verecek ve mevcut ülkede kültürel diplomasi kimliğinin oluşmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara:TDK.
- Baki, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Kuzey Makedonyalıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326575>.

Barın, Erol; Temizyürek, F. (2018). "Balkanlarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal İhtiyacı," *Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu*, Üsküp, Macedonia, 3-5.

Canhasi, S. (2015). Makedonya ve Kosova'da İkidilli ve Çok Dilli Ortamda Türkçe. *Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu*, İzmir, Haz. Ünal Şenel, s. 244-250).

Çayırılı, N. (2013). "Makedonya Türkleri". *Balkanlar El Kitabı: Çağdaş Balkanlar*. C.2. Ankara: Karam Araştırma ve Yayıncılık, s. 315.

Çınar, İkrım (2018). "Atabek Yurdu Etnopedogojisi: Ahıska Örneği". *Turkish Studies*, 13(4)363-386.

Çınar, İ. (2019). *Etnopedagoji*. Ankara: Pegem.

Derman, O. (2018). *Evlad-ı Fatihan'ın Torunları Makedonya Türkleri*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.

Emin, İ. (2010). Makedonya Kültüründe Sevgi, Güzellik, Saygı ve Anlayış Simgesi Olarak Türkçe. *Uluslararası Türkçe'nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu*, Üsküp, s. 115-118, TİKA.

Güzel, A., Barın, E. (2016), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Hafız, H. D. (2019). 8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Hamzaoğlu, Y. (2010). *Balkan Türklüğü*. C.1. Üsküp: Logos A.

Kula, O. B. (2012). *Almanya'da Türk Kültürü*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Temizyürek, F. (2018), Balkanlarda Kültürel Diplomasinin Yolu: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi, *Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu*, Üsküp, Macedonia: 1-2.

Yalçındağ, E. Y. (2021). Üsküp'te Türkçe Eğitimi ve Türkçenin Genç Nesil Tarafından Öğretilmesi Üzerine. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 3(1), 39-52.

Yavuz, M. H. (2002). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

KUZEY MAKEDONYA'DA 1994-2016 YILLARI ARASINDA TÜRKOLOJİ ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA



Ergin BAKİ

Dr., Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı



bakiergin87@gmail.com

Özet

Türkoloji çalışmaları bütün dünyada olduğu gibi Balkanların en önemli ülkelerinden biri olan Kuzey Makedonya'da da büyük bir titizlikle yapılmaktadır. Kadim Türk kültür tarihinin her döneminde Türk dili ve edebiyatıyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Kuzey Makedonya'da Türkler azınlık statüsünde yaşamaktadırlar. Fakat Türkçe bir kültür dili olarak her daim varlığını sürdürmekle birlikte diğer milletlerin de ilgi alanına girmektedir. Bu araştırmada 1994-2016 yılları arasında Kuzey Makedonya'da yapılan Türkoloji çalışmaları tespit edilmiştir. Bu çerçevede Türk edebiyatı çalışmalarında 8 yüksek lisans tezi, 4 kitap, 2 makale ve iki bildiri olmak üzere toplam 17 çalışma tespit edilmiştir. Türk dili çalışmalarında 7 makale bir yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 8 çalışma tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi çalışmalarında 2 yüksek lisans tezi, 2 bildiri ve 1 makale olmak üzere toplam 5 çalışma tespit edilmiştir. Türk halk edebiyatı çalışmalarında 3 kitap tespit edilmiştir. Türkoloji çalışmaları kapsamında 3 makale tespit edilmiştir. Bu araştırmada mevcut sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Türkoloji, Türkçe

Giriş

Türkoloji çalışmaları Türkiye'de olduğu gibi yurt dışında da varlığını göstermektedir. Özellikle Kuzey Makedonya'da yaşayan soydaşların ve diğer milletlerin ilgisini çekmiştir. Makedonya'da toplam 3 tane Türkoloji kürsüsü bulunmaktadır. Bu kürsülerin misyonu soydaşları ve diğer milletlerdeki bireyleri Türkolog olarak yetiştirmekle birlikte, Türkoloji araştırmaları kapsamında Türk dili, kültürü, edebiyatı, eğitimi ve tarihi alanlarında eserler oluşturmaktır.

Üsküp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi

Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Türkoloji çalışmaları 1976/77 eğitim ve öğretim yılından itibaren Üsküp'te bulunan "Blaje Koneski" Filoloji Fakültesinde Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva'nın girişimi ve özverisiyle başlamıştır. Prof. Dr. Hamdi Hasan, Prof. Dr. Arif Ago ve Sebahat Mahmut o dönemin Türkoloji bölümünde görev yapan öğretim görevlisi kadrosunun temel iskeletini oluşturmuştur (Alil, 2012:171). Türkoloji bölümünün açılmasının en önemli misyonu Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitim yapan ilkökul, ortaokul ve liselerde Türkçe öğretmeni kadrolarını yetiştirmektedir. Türkoloji bölümünün plan ve programlarında ihtiyaç dâhilinde değişiklikler yapılmıştır (İbrahim, 2013:29).

İştip Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi

İştip "Gotse Delçev" Üniversitesi yeni bir üniversite olarak Kuzey Makedonya Cumhuriyeti meclisi tarafından 2007 yılında kurulmuştur. Filoloji fakültesi bünyesinde 2010 yılı itibarıyla

Türkoloji bölümü kurulmuştur. Bölümün öğretim elemanı kadrosunu Prof. Dr. Mariya Leontiç, Prof. Dr. Sevin Halil, Prof. Dr. Dragi Gorgiev ve Doç. Dr. Mahmut Çelik oluşturmaktadır. Dönemin Filoloji Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Violeta Dimova Türkoloji bölümünün açılma aşamasında ciddi bir destek sağlamıştır. 2010 yılı itibariyle Türkoloji bölümünde lisans dersleri yapılmaya başlamıştır. 2012 yılında Eski Türk Edebiyatı ve Türk dili üzerinde yüksek lisans programı açılmıştır (Çelik&Gürel, 2017, s.21). İştup Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesinde açılan Türkoloji bölümünde yüksek lisans programının açılmasıyla birlikte öğretim üyesi sayısı 6'ya ulaşmıştır (Çelik, 2013, s.90).

Kalkandelen Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi

Kuzey Makedonya'da Kalkandelen Üniversitesi'nde Şarkiyat Bölümü bünyesinde Türkoloji birimi 2014 yılında açılmıştır. Bölümdeki öğretim üyesi kadrosu Prof. Dr. Adnan İsmail ve Prof. Dr. Süleyman Baki'den oluşmaktadır. Ayrıca Türkoloji projesi kapsamında Ankara Yunus Emre Enstitüsünden bölüme öğretim üyesi desteği sağlanmaktadır (Çelik&Gürel, 2017: 23).

Amaç

Bu çalışmamın amacı Makedonya Türklerinin, eğitim, dil ve edebiyat yönünden gerçekleştirmiş olduğu çalışmaları tespit etmektir. Bu çalışmalar kitap, makale, bildiri ve akademik tezlerdir.

Bulgular ve Yorum

Bulgular ve yorum kısmında, Türk dili, Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı, Türkçe eğitimi ve Türkoloji ile ilgili çalışmalar tespit edilmiştir.

Türk Dili Çalışmaları

1. AHMED Oktay, (2014), /-mali/ Ekinin Morfosentakısı Bilgisayar Derlem Bazlı Araştırma, Hikmet Dergisi, sayı: 24, Gostivar
2. AHMED Oktay, (2011) Türkçede Üst Üste Gelen Olumsuzluk Ekiyle Kurulmuş Yapılar: Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) Örnekleri, Hikmet Dergisi sayı: 17, Gostivar
3. AHMED Oktay, (2013), Türkçede “Değil” Edatının Pek Ele Alınmayan Bir Özelliği Üzerine, Hikmet Dergisi Sayı: 21, Gostivar
4. AHMED Oktay, (2014), Makedonya Türk Ağzlarında Şimdiki ve Geniş Zamanın Bugünkü Morfolojik Durumu, İDİL Cilt 3 sayı:14, Volume:3, Issue 14
5. İBRAHİM Nazim, (2014), Makedonya Türk Ağzlarında Ek-Fiil, sayı: 24 Gostivar
6. İBRAHİM Nazim, (2012) Makedonya-Gostivar Yöresi Türk Ağzında Çekim Ekleri, Hikmet Dergisi, sayı:20, Gostivar
7. SEYFULA Sezen (2016), “Türkçede Kullanılan İngilizce Medya Terimleri” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
8. ARİZANKOVSKA Lidija-HOCA Fadıl, (2014), Makedonca-Türkçe Arasındaki Kültür Etkileşiminde Dil Unsurunun Önemi, Hikmet Dergisi sayı: 24, Gostivar

Türk Edebiyatı Çalışmaları

1. KARAHASAN Mustafa,(1994), Denemeler, Birlik Yayınları Üsküp, 1991
2. KARAHASAN, Mustafa, (1994), Eleştiriler, Birlik Yayınları, Üsküp
3. KAYA, Fahri (2014) Şafak Sökerken, “Yeni Balkan” Yayınevi Üsküp
4. KAYA, Fahri (2014) Gün Bugün, Yeni Balkan” Yayınevi Üsküp
5. ÇELİK Mahmut, (2011), Makedonya’da Çocuk Edebiyatı ve Gelişimi, Hikmet Dergisi, No:17, Gostivar
6. ÇAKO Tülay, (2013), Necati Zekeriya’nın Lirik Şiirlerinde Tasavvuf Çizgileri, Hikmet Dergisi, sayı:22, Gostivar
7. ÇELİK Mahmut, (2012), Atatürk’ün Çocuk Sevgisi, Hikmet Dergisi Sayı:20, Gostivar
8. AGO Arif, (1991), “Makedonya’da Türk Dili Üzerine Yaratılan Türk Edebiyatı”, “Makedonya’da Türk Dili Üzerine Türk II Uluslararası Sempozyum- Geçmişte ve Bugün Makedon-Türk Kültür İlişkileri Üsküp, 23-25 Ekim 1991
9. HOCA Fadil (1991),“Makedonya Türk Şiirinde Atatürk” II. Uluslararası Sempozyum- Geçmişte ve Bugün Makedon-Türk Kültür İlişkileri, Üsküp, 23-25 Ekim 1991
10. ÇAKO Tülay (2012), “ Necati Zekeriya’nın Lirik Şiirlerindeki Tematik Özellikleri”, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
11. BAKİ Ergin,(2015) “ Fahri Ali Şiirlerinin Tematik Bakımdan İncelenmesi, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
12. KERALA Ersin (2017), “Nusret Dişo Şiirlerinin Tematik Bakımdan İncelenmesi” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
13. SÜLEYMAN Muhammed (2015), “İlhami Emin Şiirlerinin Makedon Kültür Açısından İncelenmesi” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
14. GİNA Süleyman (2015), “Şükrü Ramo Şiirlerinde Lirik Özellikler” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
15. İBRAİMİ Alirami (2015), “Yeni Balkan Gazetesinde Yayımlanan Çocuk Hikayeleri İçince Aile Değerleri ” Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Türkoloji Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
16. YUSUF Ömer, (2015), “Sabit Yusuf’un Şiirlerinde Tematik Analiz” Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Türkoloji Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
17. NUREDİN Melek (2015), “Osmanlı Dönemi Kadın Şairlerin Lirik Şiirleri” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü(-Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Türk Halk Edebiyatı Çalışmaları

1. Hasan Hamdi (1997) Makedonya ve Kosova Türklerince Kullanılan Atasözleri ve Deyimler Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
2. HASAN Hamdi, (2007) Makedonya Türklerince Söylenen Maniler, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
3. HASAN Hamdi, (2005) Makedonya Türklerince Söylenen Bilmeceler ve Tekerlemeler, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları

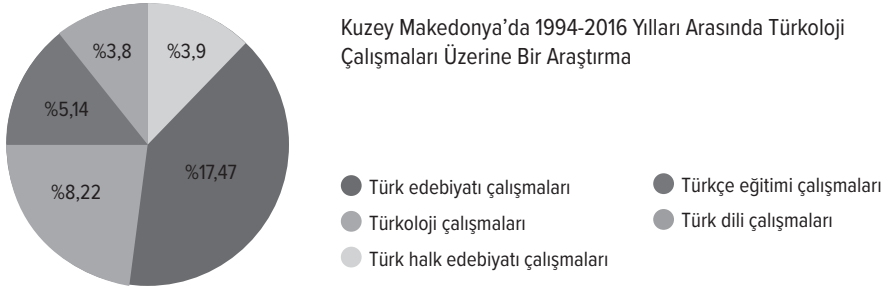
Türkçe Eğitimi Çalışmaları

1. EMİN Osman,(2015), Makedonya’da Türkçe Eğitimin Gelişimi ve Yeni Eğilim Olarak Okullarda Psikolojik Rehberliğin Yeri ve Önemi, Hikmet Dergisi sayı:26 Kasım. Gostivar
2. HOCA Fadil,(2011), “Osmanlı’nın Son Döneminde Makedonya’da Türkçe Eğitim”, 21 Aralık Türkçe Eğitim Bayramı 4. Uluslararası Türkçe Eğitim Günü Sempozyumu ve Sergisi, MATÜSİTEB 2011 Üsküp
3. AGO Aktan, (2011), “Makedonya’da Türk Halkının Orta Eğitim Sorunları ve Çözüm Yolları” 21 Aralık Türkçe Eğitim Bayramı 4. Uluslararası Türkçe Eğitim Günü Sempozyumu ve Sergisi, MATÜSİTEB 2011 Üsküp
4. RAMÇESKİ Sedat (2016), “Osmanlı Dönemindeki Azınlıkların Eğitim Enstitüleri” Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Blaje Koneski Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
5. SÜLEYMANİ Ümit (2015), “Batı Makedonya’daki Türk Dili Derslerinde Türk Edebiyatı ve Bilişsel Öğrenme, Gotse Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Türkoloji Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Türkoloji Çalışmaları

1. ÇELİK Mahmut, (2013) Makedonya İstip Türk Dili ve Edebiyatı Tarihçesi, Hikmet Dergisi Sayı:22, Gostivar
2. HOCA Fadil, (2013) Makedonya’nın Bilge Adamı ve Türkoloğu Prof. Dr. Yusuf Hamzaoğlu’nun Özgeçmişi ve Eserleri Hakkında, Hikmet Dergisi sayı: 22, Gostivar
3. İBRAHİM Nazim, (2013), Makedonya-Üsküp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi, Hikmet Dergisi, Sayı: 21

Şekil 1.



Şekil 1’de çalışmaların sayıları ve yüzdelikleri aritmetik ortalamalarıyla gösterilmektedir.

Kuzey Makedonya’daki Türkoloji çalışmaları çerçevesinde elde ettiğimiz 36 çalışmayı 5 başlık altında sınıflandırdık.

1. Türk edebiyatı çalışmalarında 8 yüksek lisans tezi, 4 kitap, 2 makale ve 2 bildiri olmak üzere toplam 17 çalışma tespit edilmiştir. Bu sayı çalışmanın % 47’sine tekabül etmektedir.
2. Türk dili çalışmalarında 7 makale ve 1 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 8 çalışma tespit edilmiştir. Bu sayı çalışmanın % 22’ine tekabül etmektedir.
3. Türkçe eğitimi çalışmalarında 2 yüksek lisan tezi, 2 bildiri ve 1 bir makale olmak üzere toplam 5 çalışma tespit edilmiştir. Bu sayı çalışmanın %14’üne tekabül etmektedir.
4. Türk halk edebiyatı çalışmalarında mevcut 3 kitap tespit edilmiştir. Bu sayı çalışmanın %9’una tekabül etmektedir.
5. Türkoloji çalışmalarında mevcut 3 makale tespit edilmiştir. Bu sayı çalışmanın % 8’ine tekabül etmektedir.

Sonuç

Türkoloji çalışmaları bütün dünyada olduğu gibi Kuzey Makedonya’da da büyük bir önem arz etmektedir. Kuzey Makedonya’da Türk diline, edebiyatına ve kültürüne yoğun bir ilginin oluşması neticesinde bu durum Türkoloji çalışmaları üzerine kürsülerin açılmasına vesile olmuştur. Makedonya’da ilk olarak 1976 yılında Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Filoloji fakültesinde Türkoloji kürsüsü açılmıştır. Akabinde 2009 yılında İştip Üniversitesinde ve 2014 yılında Kalkandelen Üniversitesinde Türkoloji kürsüleri açılmıştır. Çalışmamızda bu kürsülerin tarihçeleri üzerine bilgiler verilmiştir. Türkoloji çalışmaları üzerine yapmış olduğumuz araştırmada toplam 36 kaynak tespit ettik ve bu kaynakları 5 başlık altında sınıflandırdık. Türk edebiyatı üzerine 17, Türk dili üzerine 8, Türkçe eğitimi üzerine 5, Türk halk edebiyatı üzerine ve Türkoloji çalışmalarında 3 kaynak olmak üzere toplam 36 kaynak tespit edilmiş ve aritmetik ortalamaları alınmıştır. Yapılan mevcut çalışmalarda en çok kitap eksikliğinin olduğunu gördük. Türkoloji çalışmalarında tarih, edebiyata, dile, kültüre ışık tutmaktadır. Kuzey Makedonya’damevcut Türkoloji kaynakları kapsamında daha fazla yayınlara ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kuzey Makedonya’da yaşayan soydaşların ve diğer milletlerin ilgi ve

alakalarını göz önünde bulundurursak önümüzdeki yıllarda Türkoloji çalışmaları üzerine daha fazla çalışmaların yapılacağını ümit etmekteyiz.

Öneriler

1. Kuzey Makedonya’da Türkoloji çalışmaları daha kapsamlı bir biçimde yapılmalıdır.
2. Kuzey Makedonya’da yaşanan Türklerin farklı ağız özellikleri daha ayrıntılı bir şekilde araştırılmalıdır.
3. Kuzey Makedonya Türk edebiyatının her dönemini ihtiva eden eserler ortaya koyulmalıdır.
4. Kuzey Makedonya’da halk edebiyatıyla ilgili saha çalışmalarındaki eksikler giderilerek, yeni ürünler ortaya koyulmalıdır.
5. Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında akademik araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

1. ALİL S. (2012), *Türk Edebiyatıyla İlgili Makaleler*, Üsküp: Kültür Bakanlığı Yayınları
2. Çelik- Gürel, (2016) *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Monografisi İştîp: Makedonya İştîp Gostivar* Delçev Üniversitesi Filoloji Fakültesi Yayınları
3. ÇELİK Mahmut, (2013) *Makedonya İştîp Türk Dili ve Edebiyatı Tarihçesi*, Hikmet Dergisi Sayı:22, Gostivar
4. İBRAHİM Nazim, (2013), *Makedonya-Üsküp Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tarihçesi*, Hikmet Dergisi, Sayı: 21

AŞAĞI TUNA NEHİRİ'NDE OSMANLI DONANMA SİSTEMİ



Gabriel Florin GHINEA

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi

Özet

Osmanlı Devleti, Balkanlar'a girdikten sonra Balkanlar'ın kuzeyine ve Avrupa'nın içlerine ilerlemeye başladı. Osmanlı fütuhatının sınırları Tuna Nehri'ne varması ve Osmanlı idaresinin nehrin stratejik önemini anlaması bu bölgeyi kontrol altında tutmak için bir politika geliştirmesine sebep oldu. Osmanlı Devleti Macaristan'ı aldıktan sonra Tuna Nehri'nde bulundurduğu donanmaya daha da önem vermiş, Tuna'dan faydalanmak için çeşitli kurumlar oluşturmuş ve ilk etapta Tuna Kaptanlığı'nı kurmuştu. Tuna Kaptan Paşası'nın vazifeleri arasında Tuna Nehri'nin kontrol edilmesi, Tuna'nın güvenliğinin sağlanması ve Macaristan'a yapılacak seferler için sultanın emirlerinin gerçekleştirilmesi de vardı. Bu görevi yerine getirmek için gerekli gemileri inşa ediyor, zahire ve silahların gerekli yerlere göndermesini sağlıyordu. Bu çalışmada Tuna'daki hem sivil hem de askerî gemilerin çeşitleri gibi hususlar aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aşağı Tuna, Tuna Kaptanlığı, Tuna Kaptan Paşası, İnce Donanma.

Giriş

Osmanlılar karadaki ve denizdeki temel iletişim yollarına her zaman büyük önem vermişlerdir. Tuna Nehri'nin stratejik ve ekonomik önemi, özellikle Aşağı Tuna kısmı, bu bağlamda nehrin fethini gerekli kılmıştı.

Aşağı Tuna'nın Osmanlılar tarafından fethi, Tuna Nehri'nin Belgrad'dan Karadeniz'e döküldüğü deltaya kadar tüm önemli stratejik noktaların Osmanlı yönetimine girdikten sonra sona erdi. Osmanlılar Tırnovo Çarı'nın müttefikleri olarak ilk defa Tuna kıyısına 1369 yılında ulaştı. Daha sonra Osmanlılar Tuna kıyılarını kendi topraklarına katmak için o bölgeye geri geldiler. Pločnik'deki mücadeleden sonra (1387), Osmanlı istilası Aşağı Tuna istikametinde akmaya başladı. 1393 yılında Tırnovo Çarlığı ortadan kalkmış ve yerine Vidin Çarlığı gelişen bir bölgeye dönüşmüştür. Bu koşullar altında Tuna Nehri'nin kıyılarında yer alan, Niğbolu, Silistra, Rusçuk ve Holovnik Osmanlı yönetimine girmiştir (Gemil, 1991: 63-76). 1420 yılında Holovnik Seferi'ni Yergöğü, Enisala ve İsakçı'nın fethi ile sona ermişti (Guboglu ve Mehmet, 1966: 164). Osmanlı Sağ kıyısındaki sancaklar tarafından desteklenen Tuna'nın sol kıyısındaki köprü başlarını tutunca Yergöğü ve Holovnik kaleleri Eflak tarafından kolayca fethedilemeyecekti. Osmanlı, Tuna Nehri'nin denize döküldüğü yeri kontrol etmeye başladıktan sonra Tuna'daki liman taşımacılığı ve sevkiyatını da kontrol etmeye başladı. 1521'de Belgrad, 1524'te Severin'i fethetti ve 1538-1540 arasında Eflak'a ait İbrail kalesini aldıktan sonra, Tuna Nehri'nin deniz kısmında egemenliğini tamamladı (Maxim, 2008: 136).

Tuna Kaptan Paşa

Osmanlı Devleti, Macaristan coğrafyasına sahip olduktan sonra Tuna havzasının büyük bir bölümünde hâkimiyet sağladı ve Tuna Kaptanlığı'nı kurdu. Yeni kurulmuş Tuna Kaptanlığı'nın ve Osmanlı Tuna Nehri Donanması'nın başına Kaptan Paşa sıfatıyla donanmanın idaresini yapmak üzere bir görevli atamıştır. Kaptan Paşa, görevlendirildiği bölgedeki mevcut filonun en yüksek askeri kumandanıdır. Tuna'da bölge kaptanının emrindeki gemi ve bahriyelilerle, nehirde geçişlerin emniyetli sağlamak ve Tuna Nehri'nde işleyen askeri ve ticari bütün gemilerin kontrolü bu kaptanlığın nezaretindeydi (Yıldırım, 2017: 44). Tuna Kaptanlığının en önemli görevi nehirden geçecek zahire ve mühimmat gemilerinin kontrolünü yapmaktı (Fidan, 2014: 30). Klasik dönemde Osmanlı Devleti'ndeki Tuna Nehri Donanması Kaptanı, Osmanlı Devleti'ndeki mevcut kaptanlıklar içerisinde protokolde üçüncü sırasında bulunurdu (Kılıç, 2002: 890-891). Tuna Filosunun hazırlığına ilişkin Tuna Kaptan Paşa, Kaptan-ı Derya'ya, Padişaha veya Sadrazama karşı sorumluydu (Popescu, 2003: 159). Tuna Kaptan Paşa, Tuna bölgesinin sağ kıyısı muhafazasından birinci derecede sorumlu olan görevliydi. Makam gemisi olan şaykasiyla ve sahil koruma görevini üstlenen çete kayıklarının da takviyesiyle nehirde üst düzey bir güvenlik denetimi gerçekleştirdi (Uzunçarşılı, 1948: 403).

Tuna Kaptan Paşa, Tuna Nehri iskelelerinde imal, tamir ve teçhiz gibi gemicilik faaliyetlerine katılır ve savaş dönemlerinde, Tuna'nın kolları ve Karadeniz'de uygun sayıda gerekli savaş gemisi ve nakliye botu ve diğer türleri inşasını temin ederdi. Kaptan Paşa, düşmanın geçeceği bütün mıntikalara ve mevzilere şayka ve çete kayıklarını yerleştirdi. Filo Tuna'nın çeşitli stratejik noktalarında bir araya getiriliyor ve mürettebatlarını temin ediliyordu. Seferberlik zamanında kara orduya destek olmak için Tuna üzerinde köprüler inşa etmek ve onları düşmanlara karşı korumak gerekirdi. Tuna sahillerindeki kaza merkezlerinin depolarında, askeri ya da ticari faaliyetler için bisküvi/ekmek kırıntıları, donyağı ve diğer gıda malzemeleri mevcut olan zahirelerin toplanmasını organize edilirdi (Yıldırım, 2017: 50-51).

Bu hazırlıklar için maddi desteğin çoğu Tuna Nehri kenarında bulunan sancaklar ve vilayetler tarafından temin edilirdi. Bazen gemi inşa etmek için Eflak ve Boğdan Voyvodaları tarafından hem gerekli malzemeler hem önemli sayıda kürekçi hem de para gönderilirdi (Maxim,1979: 105).

Tuna Filosu

Nehir üzerindeki ulaşım, kullanım amaçlarına göre değişen küçük büyük gemiler ve kayıklar ile sağlanmaktaydı. Tuna Nehri üzerinde İnce Donanma adı verilen gemilerin çoğu kürekle hareket etmekte, bazı türlerinde ise yelken kullanılmakta ve bir kısmında kayık türünden olan gemiler bulunmaktaydı. Gemiler bir tarafta tonaja göre, deniz gemisi ya da der-yâ sefineleri ve nehir gemisi olarak iki büyük kategoriye ayrılmaktadır. Diğer taraftan aynı gemiler işleve göre sivil ve askeri gemiler olarak iki kategoride değerlendirilebilirler. Mihai Maxim, Tuna'da rastlanan gemi türlerinin(kadırga, başarda, kalyon, kalayta, şayka) diğer nehir ve denizlerde kullanılmış gemilerle aynı olduğunun kanaatindedir (Maxim,2012: 374). İdris Bostan, bu konu üzerinde yazdığı eserlerinde kalyata (Bostan, 1992: 84)firkate (Bostan,2009: 332)ve aktarma gemilerinden (Bostan, 1996: 14) ve İsmail Hakkı Uzunçarşılı, şalope (Uzunçarşılı, 1948: 466) adlı gemi tiplerinden daha ayrıntılı bir şekilde bahsetmektedir. İnce

Donanma gemilerinin kullanılışları pek kolay ve her türlü harekete uygundur. Nehirden aşağı akıntı istikametinde nasıl hızla kayarak giderlerse, ters istikametine de aynı süratle gitme özellikleri vardı. Bazı gemilerde özel olarak tasarlanmış toplar da bulunur, müdafaa ve muhasara durumlarda bunlar da kullanılırdı. Tuna Nehrin Donanması sadece savaş zamanlarında, stratejik ve lojistik amaçlı kullanılmazdı. Bazen Tuna bölgesinde isyanların bastırılmasında ya da her nevi firar hadisesinde kullanılırdı (Haluk, 2012: 338). Ticari ya da sivil gemiler söz konusu olunca, Tuna'da zahire nakliyatında kullanılan gemiler çeşitliydi. Bireysel ve devletle anlaşmalı olarak hububat ticareti yapan gemiler *"tezkireli sefain"*, *"defterli sefine"* ve *"kappan sefinesi"* olarak adlandırılmaktaydı (Fidan, 2014: 58). İdris Bostan, İnce Donanmayla ilgili araştırmalarında tombaz (Bostan, 1996: 14), şaykave üstü açık (Bostan, 2009: 334), Karamürsel (Bostan, 2005: 234), çam gemisi (Bostan, 2005: 251) ve borazan gemilerine (Bostan, 1992: 92) dair bilgi vermektedir. Anca Popescu nehir tekneleri ile ilgili olarak nasad, navrad, ladya, çernik ve esbaba isimlerinden bahsetmektedir (Popescu, 2013: 151-152). Fadimana Fidan, yukardaki listeye, transa gemi türünü de ekliyor (Fidan, 2014: 51).

Sonuç

Osmanlı Ordusu, Balkanlarda siyasi oyunlara karışmaya başladıktan sonra Tuna Nehri'ne kadar varmış ve yaklaşık 200 yıl Karadeniz'e kadar Tuna'ya hâkim olmuştur. Yeni fethedilen toprağı daha iyi korumak ve hâkimiyetini Avrupa ülkelerine yaymak isteyen Osmanlı, Tuna Nehri'nin önemini anlamış ve nehri amaçlarına uygun kullanabilmek için bölgeyi organize etmeye başlamıştı. Osmanlı Devleti, Tuna'nın kuzeyine yapılacak seferlerde orduya destek sağlanması ve çift yönlü ticaretin sürdürülebilmesi maksadıyla güçlü bir nehir donanmasına sahip olunması gereğinin farkındaydı. Kadirga, başarda, kalyon ve kalaytadeniz gemileri olarak Tuna bölgesine has değildi. Ayrıca büyük askeri gemiler olduğu için genelde savaş zamanlarında Tuna'ya gönderiliyordu. Diğer kullanılmış küçük çeşitli kayıklar sadece adlarına ve fonksiyon özelliklerine bakıldığında yerel ve Osmanlılar gelmeden önce Tuna'nın kıyılarında yaşayanlar tarafından kullanılmış bir tür gemilerin olduğu anlaşılmaktadır. Osmanlılar bazı kayıklara sadece top takarak modernize etmiş. Buharlı gemiler Tuna'ya gelene kadar Osmanlı donanmasında kullanılmış gemileri değişmemişti. Bu tür basit seviyedeki kayıklar mal ve insan taşımak için yeterli uygundu ayrıca o kayıklara gerektiği anda askeri işlevler de veriliyordu. Maalesef artık XVIII. yüzyıldan itibaren daha iyi yapılmış Rus kayıklarla karşılaşırken zafer kazanmak için hiç şansı yoktur. Kullanılmış gemiler gibi, Tuna Kaptanlığı ve Tuna Kaptan Paşa kavramları Tuna Nehri'nde yeni kurum ve kavramlar değildi. Tuna Kaptanlığı ve Tuna Kaptan Paşa sadece askeri, strateji, siyasi ve ekonomik açıdan gerekli ve çok mantıklı uygulamalardı. Daha önce Roma ve Bizans İmparatorları aynı amaçla, benzer kurumlar ile Tuna Nehri'ni organize edip bölgeyi kontrol altında tutmuşlardı. Osmanlı Devleti yenilmeye başladıktan sonra ve artık toprak kaybettikten sonra Tuna Kaptanlığı da tekrar organize oldu ama bölgede Kaptan Paşa'nın sorumluluğı artmıştı. Tuna coğrafyasına bakıldığında Kaptan Paşa'nın Tuna Nehri'nin sadece sol kıyısında etkili olduğu anlaşılır. Sağ kıyıda Demir Kapı ile Karadeniz arasındaki Tuna havzanının güvenliği Eflak ve Boğdan voyvodalarının sorumluluğundaydı. Tuna Kaptanı sağ kıyısında etkisi olmayınca özerk Eflak ve Boğdan Voyvodalıkları ile sadece iş birliği yapabili. Bu iş birliğinin ancak sultan ya da sadrazam aracılığı ile sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Bölünmüş olsa da yaklaşık 300 senede Osmanlı Tuna'da bir askeri

sistem oluşturdu. Yıllardır etkili olan bu sisteme Aşağı Tuna'nın her iki kıyısı dâhildi ve nehir filosu tarafından korunuyordu. XVIII. yüzyılının son çeyreğine kadar Tuna'da Osmanlı sistemi iyi dayandı ama Ruslara karşı çıkmak için yeterli güçlü değildi ve artık 1829 yılından itibaren Tuna Kaptanlığı kurumu kaldırıldı. Edirne Antlaşmasına göre Osmanlı Devleti'nin kuzey sınırı artık Tuna Nehri'nin ortasında kurulmuştu.

Kaynakça

Bostan, İ. (1992). *Osmanlı Bahriye Teşkilâtı: XVII. Yüzyılda Tersâne-iÂmire*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Bostan, İ. (1996). Gemi (Osmanlı Dönemi). *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)*, (14), 11-15.

Bostan, İ. (2005). *Kürekli ve Yelkenli Osmanlı Gemileri*. İstanbul: Bilge Yayım Habercilik.

Bostan, İ. (2009). Gemi Yapımcılığı ve Osmanlı Donanmasında Gemiler. Bostan, İ. ve Özbaran, S. (Ed.), *Başlangıçtan XVII. Yüzyılın Sonuna Kadar Türk Denizcilik Tarihi*, Cilt 1, İstanbul: Boyut Yayıncılık, 325-339.

Haluk, D, A (2012). Osmanlı Arşivinde Tuna Nehri ve Kıyıları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12(2), 333-339.

Fidan, F. (2014). 18. Yüzyılda İstanbul'un ve Ordunun İlaşesinde Tuna İskelelerinin Rolü (1711-1768), Kars: T.C. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gemil, T. (1991). Români Şi Otomanii În Secolele XIV-XVI. Editura Academiei Române.

Guboglu, M., ve Mehmet, M. (1966). *Cronici Turceşti Privind Ţările Române* (sec. XV-mijlocul sec. XVII), vol. I. Bucureşti, Editura Academiei

Kılıç, O. (2002). *Klasik Dönemde Osmanlı Taşra Teşkilatı, Beylerbeylikler/Eyaletler, Kaptanlıklar, Voyvodalıklar, Meliklikler (1362-1799)*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, C, 9, 887-898.

Maxim, M. (1979). Obligaţiile Militare, În Muncă Şi De Transport Ale Ţărilor Române Faţă De Poartă În A Doua Jumătate A Veacului XVI. *Analele Universităţii Bucureşti*, (XXVIII), 99-109.

Maxim, M. (2008). Noi Documente Turceşti Privind Ţările Române Şi Înalta Poartă: (1526-1602). Editura Istros a Muzeului Brăilei.

Maxim, M. (2012). Tuna. *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)*, (41), 372-374.

Popescu, A. (1998). *Funcţia Comercială A Dunării De Jos Otomane, Secolul Al XVI-Lea*, Universitatea Bucureşti Facultatea De Istorie.

Popescu, A. (2003). Flotila Dunării Otomane (secolul al XVI-lea). *Studii Şi Materiale de Istorie Medie (SMIM)*, (XXI), 138-147.

Popescu, A. (2013). Integrarea Imperială Otomană a Teritoriilor Din Sud-Estul Europei: Sangeacul Silistra (sec. XV-XVI). Editura Muzeului Naţional al Literaturii Române.

Uzunçarşılı, İ. H. (1948). *Osmanlı Devletinin Merkez ve Bahriye Teşkilâtı (No. 16)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Yıldırım, F. (2017). Tuna Nehri Donanması'nın Kaptan Paşaları (18. Yüzyıl). *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 11(22), 43-58.

ELEKTRONİK DİNLETİLERLE (PODCAST) DESTEKLENEN DİNLEME EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ³⁰



Fatma AÇIK

Prof. Dr. Gazi Üniversitesi



fatmaacik1@gazi.edu.tr



Rıfat Ramazan BERK

Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi



rifatberk@bayburt.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin e-dinletilere (podcast) yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 20 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Öğrencilere altı hafta süreyle haftada bir kez e-dinleti gönderilmiştir. Altı haftalık uygulama sonunda öğrencilerin e-dinletilere yönelik görüşleri “görüş formu” kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler e-dinletilerin konuları, tasarım özellikleri ve uygulama süreci hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Çalışma sonuçları e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Elektronik Dinleti, Dinleme Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe

1 | Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretiminde dinleme becerisinin öğretimiyle ilgili yaşanan sorunlar oldukça karmaşık ve fazladır. Dinleme becerisinin öğretiminde kullanılan materyallerdeki telaffuz, konuşma hızı, konuşmacının aksanı, ses kayıtlarının uzunluğu ve kalitesi; öğrencinin yetersiz söz dağarcığı, konsantrasyon eksikliği, kültürel farklılıklar ve kaygıyla ilgili problemler bu sorunlardan bazılarıdır (Hamouda, 2013).

Yazılı dilden farklı özellikler taşıyan günlük konuşmalar normal hızda olsa bile eksiltili cümlelerle, söylem belirleyicilerle dolu olması sebebiyle anlamak güçtür (Dilidüzgün, 2013:259). Karşıdaki konuşmacıyı sadece anlamak değil aynı zamanda söylediklerine uygun cevaplar vermek zorunda olan dinleyici için kaygı ve stres durumlarının yükselmesi olasıdır (Vandergrift ve Goh, 2010:44). Karşılıklı konuşmalarda, okumada olduğu gibi tekrar şansının olmaması; metni yavaşlatma veya parçalara bölerek anlamaya çalışma gibi seçeneklerin bulunmaması dinleme becerisinin geliştirilebilmesini zorlaştırmaktadır.

³⁰ “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Dolayısıyla hedef kitlenin dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak materyaller onlara tekrar şansı vermeli, metni yavaşlatma veya parçalara bölerek anlamaya çalışma gibi seçenekler sunmalıdır. Genel ağdan bilgisayara ya da cep telefonlarına indirilebilen Mp3 formatındaki ses dosyaları olarak tanımlanan e-dinletiler (McBride, 2009), dil öğretimi/öğreniminde kullanımı ve erişimi kolay materyaller sunmaktadır. Kullanıcılar istedikleri yerde ve zamanda e-dinletilere erişebildikleri gibi, “durdur” özelliği sayesinde istedikleri hızda bilgiye erişebilmektedir (Sloan, 2005). Dahası durdurma, ileri alma, geri alma, tekrar tekrar dinleme gibi seçenekleri kullanıcıların kontrolündedir (Sloan, 2005). Aynı zamanda e-dinletiler dil öğretim materyalleri üzerindeki fiziksel bağımlılığı da azaltmaktadır (Menzies, 2005). Taşınabilir medya oynatıcılarına sahip olmayan öğrencilerin de e-dinleti içeriklerine bilgisayarla, tabletle vb. erişilebilmesi materyalin diğer bir avantajı olarak görülebilir. Ayrıca sesli içerikler normal yazılı metinlere göre bellekte kalma süresi açısından üç kat daha etkilidir (Al Qasim ve Al Fadda, 2013). E-dinletilerin işitsel boyutu mesajı doğrudan dinleyicinin beynine iletmektedir. Yazılı metinle mümkün olmayan tonlamalar, hisler ve duyguların sesle ifadesi e-dinleti teknolojisi sayesinde mümkün olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde e-dinletilerle ilgili yapılan çalışmaların çoğunun İngilizcenin eğitimi ve öğretimine yönelik olduğu tespit edilmiştir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-dinleti kullanımına ilişkin tespit edebildiğimiz tek çalışma Yılmaz ve Babacan’ın (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı” adlı makalesidir. Bahsi geçen çalışmanın hedef grubu A1-A2 yani başlangıç seviyesidir. Ulusal alan yazında bu tarz çalışmaların özellikle orta ve ileri düzey dil öğretiminde daha fazla yapılması gerekliliğinden hareketle Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin e-dinletilere yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2 | Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, birbirine bağlı sistemlerin bütüncül bir yaklaşımla incelendiği; bir olgunun ya da birkaç örneğin derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımıdır (McMillan ve Schumacher, 2010).

a. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Şehit Üstat Rabbani Üniversitesi (Afganistan)’nden amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü B2 seviyesindeki 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak B2 seviyesinde Türkçe bilen ve genel ağ erişimi olan öğrencilerden seçilmiştir.

b. Veri Toplama Araçları

i. Görüş Formu

Alan yazın dikkate alınarak oluşturulan görüş formunun alan uzmanları tarafından incelenmesi sağlanmıştır. İki bölümden oluşan görüş formunun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise katılımcıların e-dinletilere yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

c. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Veri analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerilen işlem basamaklarına uygun olarak öncelikle veriler kodlanmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar gruplandırılmış ve kategori/temalar oluşturulmuştur. Ardından bu kategori/temalar sınıflandırılmıştır.

d. Çalışma Süreci

Çalışmanın analiz aşamasında hedef kitle, konu, araç/gereç ve ortam analizi yapılmıştır. Çalışılacak örneklem grubuna ve konulara karar verilmiştir. Tasarım aşamasında uygulamada kullanılacak olan e-dinletilerin içerikleri alan yazın ışığında tasarlanmıştır. Geliştirme aşamasında tasarımı yapılan e-dinletiler oluşturulmuştur. Bu aşamalar doğrultusunda, “Cengiz Aytmatov, Türkiye Bursları, Türkçe Yeterlik Sınavı, Türk Dizileri, Özgeçmiş Hazırlama ve Bazı Deyimlerin Ortaya Çıkış Hikâyeleri” başlıklı e-dinletiler geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

3 | Bulgular

a. E-Dinletilerin Konularına İlişkin Görüşler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda e-dinleti konularına ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. E-Dinleti Konularına İlişkin Kod ve Frekanslar

Kod	F
İhtiyaca Yönelik/Faydalı	16
İlgi Çekici	14
Bilgilendirici	14
Eğlenceli	9
Güncel	9

Tablo incelendiğinde e-dinleti konularına ilişkin görüşler kategorisinde öğrenciler e-dinleti konularını ilgi çekici (N=14), ihtiyaca yönelik/faydalı (N=16), eğlenceli (N=9), bilgilendirici (N=14) ve güncel (N=9) olarak değerlendirmişlerdir. Tablo 1’de sunulan kodlara ilişkin öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Çok güzeldi her şey... Kelimeler, konu seçimi, ses tonu, konuşma hızı vb. hepsini beğendik.” (Ö1)

“Güncel ve işimize yarayan konuları seçmişsiniz.” (Ö14)

“Podcastlerin hepsi dikkat çekici ve günceldi. Her konuyu zevkle dinledik. Çok merak uyandırıcı konular seçilmişti.” (Ö16)

“Podcast yabancı dil öğrenmede ilgi çekici... Çünkü podcast dinleme sıkıcı değil.” (Ö12)

b. E-Dinletilerin Tasarım Özelliklerine İlişkin Görüşler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. E-Dinleti Tasarım Özelliklerine İlişkin Kod ve Frekanslar

	Kod	f
Olumlu	E-Dinleti Metinlerinin Uzunluğu	15
	Ses Tonu	14
	Müzikler	14
	Anlaşılabilirlik	14
	Ses Kayıt Kalitesi	12
	Konuşma Hızı	10
	Telaffuz	10
	Metinlerin Seviyeye Uygunluğu	9
Olumsuz	Sıkıcı Müzikler	6
	E-Dinleti Metinlerinin Uzunluğu	5

Tablo incelendiğinde e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin görüşler kategorisinde öğrenciler konuşma hızı (N=10), telaffuz (N=10), ses tonu (N=14), ses kayıt kalitesi (N=12), e-dinleti metinlerinin uzunluğu (N=15), müzik (N=14), anlaşılabilirlik (N=14), metinlerin seviyeye uygunluğu (N=9) bağlamında genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. E-Dinleti metinlerinin uzunluğu (N=5) ve kullanılan giriş, geçiş ve çıkış müziklerine ilişkin (N=6) olumsuz görüşlere de rastlanmıştır. Tablo 2’de ulaşılan kodlara ilişkin öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Çok güzeldi her şey. Kelimeler, konu seçimi, ses tonu, konuşma hızı vb. hepsini beğendim.” (Ö2)

“Uygun. Ne uzun ne de kısa yani yorucu değildi.”(Ö9)

“Podcastlerden bazılarını süre açısından beğendim... bazıları biraz uzun olduğu için sıkıcı oluyordu.” (Ö6)

“Podcastlerde kullanılan müzik bence biraz sıkıcıydı eğer sakinleştirici bir müzik kullanılsaydı iyi olacaktı.”(Ö14)

c. Öğrencilerin E-Dinletilerle Desteklenen Dinleme Eğitimi Süreçlerine İlişkin Görüşler

Elde edilen bulgular incelendiğinde e-dinletilerin boyutları ve genel ağ bağlantısının zaman zaman aksaklıklara neden olduğu tespit edilmiştir. E-Dinleti gönderiminin tercih edildiği ağ güncesi (RSS) ve anlık iletişim grubu, dosya paylaşım sayfası erişim platformu olarak kodlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin E-Dinleti Dinleme Süreçlerine İlişkin Kod ve Frekanslar

	Kod	f
Olumlu	Erişim Platformu	18
	Gönderim Sıklığı	15
Olumsuz	E-Dinleti Dosya Boyutu	7
	Gönderim Sıklığı	5
	Genel Ağ Bağlantısı	6

Tablo incelendiğinde e-dinletileri dinleme sürecinde bazı öğrenciler hiçbir sorun yaşamazken bazı öğrenciler sürece yönelik aksaklık yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler e-dinletilere erişim yollarını çoğunlukla olumlu değerlendirmiştir (N=18). E-Dinletilerin gönderim sıklığı genellikle uygun bulunmuş (N=15) ancak birkaç öğrenci tarafından (N=6) daha uzun veya kısa aralıklarla gönderim talepleri ifade edilmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan diğer aksaklıklar bazı öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlarla bağlı olarak gönderilen e-dinleti dosyalarının boyutları (N=7) ve genel ağ bağlantılarından (N=6) kaynaklanmıştır. Tablo 3'te ulaşılan kodlara ilişkin öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Erişim konusunda bazı problemler vardı mesela internet çok yavaş çalışıyor-du, bu nedenle bazen podcast indirmekte zorlandım.” (Ö4)

“Bazı dosyaların boyutunda fazlasıyla problem yaşadık. İnternet zayıf olduğu için indirilmiyordu dosyalar.” (Ö2)

“10 günde bir podcast gönderilmesi güzel olurdu. Uzun dinlerim.”(Ö11)

“Her şeyi hemen görüp indirebildim. Bence podcastlere ulaşmak çok kolay ve hızlıydı.” (Ö19)

d. Öğrencilerin E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebepleri

E-Dinletilerin kullanımının kolay olması ve e-dinletilere her zaman her yerden kolaylıkla erişim sağlanabilmesi, e-dinletilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğine yönelik inançlar e-dinleti dinlemeyi gelecekte de tercih edecekleri yönünde bulgulara ulaştırmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. E-Dinleti Dinlemeyi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Kod ve Frekanslar

Kod	f
Esneklik	16
Dinlediğini Anlama ve Konuşma Becerisini Geliştirme	16
Kolay Kullanım	14
Öğrenmeyi Kolaylaştırma (kelime)	11

Tablo incelendiğinde e-dinletilerin kullanım açısından kolay (N=14) ve esnek (N=16) olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı (N=11), dinlediğini anlama ve konuşma becerisini geliştirdiği (N=16) şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlara yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Mesela sınıf içinde sadece bir ya da iki kere dinleriz ama podcastleri evde bol bol, istediğimiz kadar dinleyebiliriz. Bilmediğimiz kelimeleri not alabiliriz ama sınıf içinde bunların yapılması için o kadar zamanınız yok.”(Ö1)

“Bence podcastler dinleme becerimiz üzerinde çok etkilidir. Podcastler dinleme becerimizi geliştirdi. Dinlediklerimizi daha kolay anlamamızı sağladı.” (Ö2)

“Bence podcastler dil öğreniminde faydalı ve en çok dinleme ve konuşma becerimiz üzerinde etkili olabilir. Yani podcastlerden yeni kelimeler, yeni cümleler öğrenilir, kelimelerin doğru telaffuz edilişi öğrenilir, sonra bu kelimelerden ve cümlelerden konuşmamızda kullanabiliriz.” (Ö17)

4 | Sonuç

Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrencilerin e-dinletilere yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler e-dinleti konularını ilgi çekici, bilgilendirici ve faydalı olduğunu ifade etmektedir. Metinlerin öğrenciler tarafından güncel ve eğlenceli bulunmasının, e-dinletilerin olumlu değerlendirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin e-dinletilerin tasarım özelliklerine ilişkin (konuşma hızı, telaffuz, ses tonu, ses kayıt kalitesi, metinlerin uzunluğu, müzik, anlaşılabilirlik, metinlerin seviyeye uygunluğu) genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak e-dinleti metnlerinin uzunluğu ve e-dinletilerde kullanılan müzikler açısından hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olan öğrenciler mevcuttur. Bu öğrenciler e-dinletilerin daha kısa/uzun ve kullanılan müziklerin farklı tarzlarda olmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Gerçekleştirilen e-dinleti uygulamaları ardından öğrencilerin gelecekte bu materyali yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerine dâhil edip etmeyeceklerine ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin e-dinleti kullanım tercihlerine e-dinletileri kullanım açısından kolay ve esnek bulmalarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim e-dinletileri dinlemek için genellikle mobil aygıtları kullanmaları ve dinleme ortamlarının okul, yol ve yurt gibi farklı dinleme ortamlarına yayılmış olması bunu destekler niteliktedir.

Öğrenciler, anlık iletişim uygulaması ve farklı platformlar aracılığıyla gönderilen e-dinletilerle yürütülen uygulama sürecini, ulaşılabilirlik açısından pozitif değerlendirmektedir. E-dinletilerin gönderim sıklığı genellikle uygun bulunmuş ancak birkaç öğrenci daha uzun veya kısa aralıklarla gönderim taleplerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlar, e-dinleti dosya boyutlarından ve genel ağ bağlantısının kalitesinden kaynaklanan aksaklıklar yaşandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda; e-dinletiler hazırlanırken hedef kitlenin eğitim durumu, Türkçe öğrenme nedenleri, bulundukları coğrafya, kültürel özelliklerinin dikkate alınması e-dinletilerin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Al Fadda, H.,& Al Qasim, N. (2013). *From call to mall: the effectiveness of podcast on efl-higher education students' listening comprehension*. English Language Teaching, 6(9), 30–41.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. Durmuş ve Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 259-276). Ankara: Grafiker.

Hamouda, A. (2013). *An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2(2), 113-155.

McBride, K. (2009). *Podcasts and second language learning: promoting listening comprehension and intercultural competence*. In Abraham and Williams (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*, s. 153-168.

McMillan, J. H.,& Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-Based Inquiry*. My Education Lab Series. Pearson.

Menzies, D. (2005). Duke University iPod first-year experience final evaluation report. Duke Center for Instructional Technology. http://cit.duke.edu/pdf/iPod_initiative_04_05.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sloan, S. (2005). *Podcasting: An exciting new technology for higher education*. Paper presented at CATS 2005: March 25, 2005. <http://www.edupodder.com/conferences/index.html> sayfasından erişilmiştir.

Vandergrift, L.,& Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz ve Babacan (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (10)3, 1153-1170. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BEYAZ TAHTA ANİMASYON ARAÇLARININ KULLANIMI



Önder ÇANGAL

Öğr. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi



ondercangal@hotmail.com

Özet

Teknolojik gelişmeler insan hayatını kolaylaştırmakta, geliştirilen araç ve teknolojiler süreç içerisinde eğitim-öğretim amaçlı kullanılmaya başlamaktadır. İnternet teknolojilerinin gelişmesi ve bu teknolojilere erişimin artması eğitim-öğretim süreçlerinde bu araçların kullanımlarını da artırmıştır. Örgün öğretime önemli bir alternatif sunan uzaktan eğitim sistemleri, COVID 19 ile birlikte örgün eğitim sistemlerinin yerini almaya başlamış, “kendi kendine öğrenme” araçlarının kullanımı bir anda önem kazanmıştır.

Bu araçların en önemli özelliği yönlendirici veya öğretici olmadan, kullanıcılara istedikleri yerde ve uygun oldukları zamanda öğrenme imkânı tanınmasıdır. Öğrenme sürecinde yalnız başına hareket eden öğrenci, utanma duygusu yaşamadan ve hata yapma korkusu olmaksızın öğrenmeye odaklanmakta; bu da öğrenci başarısına olumlu etki etmektedir. Kendi kendine öğrenmeye imkân tanıyan sistemlerden biri de beyaz tahta animasyon araçlarıdır. Öğreticiler bu araçlar sayesinde hem öğrencilerin ilgisini çekecek hem de birden fazla duyu organlarına hitap edecek içerikler hazırlayabilmekte, hazırladıkları içerikleri istedikleri platformlar üzerinden öğrencileri ile paylaşabilmektedir.

Bu çalışmada beyaz tahta animasyon araçlarından biri olan “VideoScribe” uygulamasının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerinde durulmuş, programın dil öğretim süreçlerine olumlu ve olumsuz etkileri üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Beyaz Tahta Animasyon Araçları, Videoscribe

Giriş

Teknolojide yaşanan gelişmelerin ve geliştirilen yeni teknolojilerin yansıması belli bir süre sonra kendisini dil öğretim süreçlerinde de göstermektedir. Öyle ki uzaktan eğitim sistemleri üzerinden ders almak örgün öğretime katılacak zamanı ve imkânı olmayanlar için uzun yıllar önemli bir alternatif olarak dikkat çekmiştir. COVID 19 ile birlikte insanların evlerine kapanması tüm alanları olduğu gibi eğitim-öğretim alanını da etkilemiş, uzaktan eğitim araçları önem kazanmış, kendi kendine öğrenme sistemlerinin gelişimi hız kazanmış ve uzmanlarda bu platformlara uygun içeriklere ulaşma veya üretme kaygısı ortaya çıkmıştır.

Teknoloji destekli öğrenme için içerik üreten öğreticiler bugün sıklıkla web 2.0 ve medya araçlarından yararlanmaktadır. Üretilen bu içerikler genellikle farklı zamanlarda farklı mekânlardan tüketilebilir olduğu için tercih edilmekte, etkileşimli yapıları sayesinde daha fazla ilgi çekmekte, öğrencilerin odaklanması ve öğrenilenlerin akılda kalması kolaylaşmaktadır.

Yine bu içerikler sayesinde öğrenciler kendi kendilerine dil öğrenme fırsatı bulmakta, bu nedenle özellikle asosyal bireyler dil öğrenmek için bu yola başvurmaktadır.

Kendi kendine öğrenme ile ilgili üretilen içerikler arasında videolar dikkat çekmektedir. Videolar çizim, fotoğraf, animasyon, yazı ve şarkı gibi farklı duyulara hitap eden içerikleri bünyesinde barındırması nedeniyle kullanıcılara daha tüketilebilir içerikler sunmakta, insanlar YouTube vb. platformlarda saatlerce video içerikleri izlemektedir.

Gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitimde ders kitapları, yabancı dil öğretiminin en önemli araçlarıdır. Fakat öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve sürecin başarıyla tamamlanması için ders kitapları kimi zaman tek başına yeterli olmamaktadır. Bu aşamada üretilecek yardımcı materyallerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Teknoloji destekli öğrenmeye ilişkin farkındalığa sahip öğretmenler bugün Word, PowerPoint, Emaze, Canva, Blendspace, Kahoot, ToonDoo gibi programları içerik hazırlamak için kullanmaktadır. Kendi kendine öğrenme ya da yüz yüze ve uzaktan eğitim için üretilecek içeriklerde kullanılabilecek araçlardan birisi de beyaz tahta animasyon araçlarıdır. Bu çalışmada beyaz tahta animasyon araçlarından biri olan “VideoScribe” uygulamasının yabancılar Türkçe öğretiminde kullanımı ele alınmıştır.

E-Öğrenme ve Beyaz Tahta Animasyon Araçları

Beyaz tahta animasyon araçları, e-öğrenme diye de adlandırılan elektronik öğrenmede etkili öğrenme ortamları sunması nedeniyle çok önemlidir. E-öğrenme, öğretici ve öğrencinin aynı zaman diliminde herhangi bir fiziki ortamda bir arada olmasına gerek kalmaksızın internet üzerinden gerçekleştirilen öğrenme türüdür. E-öğrenmede içerik internet, uydu yayını, etkileşimli televizyon, diğer görsel ve işitsel araçlar yoluyla elektronik ortamda aktarılır (İşman vd., 2003). Tosun ve Özgür’e (2009: 328) göre e-öğrenme hayat boyu öğrenmeyi destekleyen, öğrenci merkezli, özgün, aynı hedefe yönelmiş bireyleri bir araya getiren öğrenme sistemidir. E-öğrenmenin geleneksel öğrenmeye göre bazı olumlu yönleri de bulunmaktadır. Türker (2014, 360-361), e-öğrenme modeliyle hazırlanan uzaktan yabancılar Türkçe öğretim portallarinde bildirimsel süreçlerin geliştirilmesinin yararlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Örgün eğitime katılamayanlara fırsat eşitliği sağlanır.
2. Örgün eğitimin gerektirdiği barınma, beslenme ve ulaşım gibi masrafları gerektirmez.
3. Zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşma imkânı verir.
4. Çalışanlara işlerinden arta kalan zamanlarda Türkçe öğrenme fırsatı verir.
5. Süre kısıtlaması olmaksızın öğrenciler kendi öğrenme hızlarıyla Türkçe öğrenir.
6. Ders içeriklerine 7 gün 24 saat ulaşma imkânı vardır.
7. Öğrenciler farklı coğrafyalardan insanlarla tanışır ve iş birlikli öğrenme imkânları doğar.

Ekonomik sorunlar, iş, annelik, hastalık vb. gerekçelerle örgün eğitime katılamayan bireyler, e-öğrenme sayesinde eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Bu kişiler istedikleri zamanda, istedikleri yerden derslerin tekrarını izleyebilir, varsa kendi kendi öğrenme için hazırlanan içerikleri takip edebilirler. Bu sistemde uyulması gereken bir takvim olmaması

nedeniyle öğrenme hızı düşük olanlar daha yavaş dersleri tamamlamakta, hızlı öğrenenler kısa sürede dersleri bitirmektedir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen derslere dünyanın farklı ülkelerinden insanlar katılmakta, bu kişilerin Türkiye'ye gelmeleri durumunda barınma, beslenme ve ulaşım için ödeyecekleri giderler ceplerinde kalmaktadır.

E-öğrenme sistemlerinin birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yüz yüze eğitimdeki öğrencilerin kendilerini sözlü ve fiziksel olarak ifade etme becerileri e-öğrenmede kısıtlanmakta, karşıt görüşe sahip kişilerle sınıf içerisindeki tartışma ortamlarının kurulması imkânsız hâle gelmektedir. Bu yönüyle e-öğrenme sosyal etkileşime olumsuz etki etmektedir (Dikbaş, 2006: 33). E-öğrenme sistemlerinde öğrencilerin akıllarına takılan soruları sorabilecekleri öğreticileri her zaman bulmak mümkün değildir. Bu nedenle öğrenciler akıllarındaki soru işaretlerini gidermekte zorlanabilmektedir. E-öğrenme için gerekli internet, bilgisayar, akıllı telefon vb. araçların temini bazı coğrafyalarda bazı şartlarda mümkün olmamakta, bu da fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Beyaz tahta animasyon araçları, bilgisayara indirilen program dosyası ya da internet sitesi üzerinden ücretli veya ücretsiz şekilde kullanılabilir. Ücretsiz kullanım imkânı tanıyan prgoramlarhazırlanan içeriklere kendi filigranlarını eklemekte, içerik hazırlama uygulamalarına reklam olarak gelir elde etmektedir. En çok kullanılan beyaz tahta animasyon programları şunlardır:

- VideoScribe
- Adobe Animate CC
- Explaindio
- TTS Sketch Maker
- Easy Sketch Pro 3
- Doodly
- PowToon
- Animaker
- Vyond
- CrazyTalk
- Open Sankore
- Blender

Listelenen programların yanı sıra beyaz tahta animasyonu yapma imkânı tanıyan farklı programlar da bulunmaktadır. Bu programlar en çok kullanılan ve olumlu kullanıcı yorumuna sahip programlar olarak dikkat çekmektedir.

Pav (2020), beyaz tahta animasyon programlarını kullanıcı arayüzü, medya kütüphanesi, işlevsellik, maliyet değeri, işletim sistemlerine uyumluluğu, ithalat ve ihracat kabiliyetleri gibi kriterlere göre karşılaştırmış; en iyi beyaz tahta animasyon programının “VideoScribe” olduğunu tespit etmiştir. Aynı karşılaştırmada profesyoneller için en iyi programın ise “Adobe Animate CC” olduğu belirtilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğreteceklerin profesyonel animasyon uzmanı olmadıkları varsayıldığından kullanımı daha basit ve amatörler için daha işlevsel olan “VideoScribe” programı bu çalışmada ele alınmıştır.

VideoScribe Uygulamasının Kullanılması

“Sparkol” firması tarafından geliştirilen “VideoScribe” uygulaması bilgisayara indirilen uygulama dosyası üzerinden çalışmaktadır. Uygulamanın ismi Türkçede “video yazarı/yazarı” anlamına gelmektedir. Uygulama, kullanıcılara öncelikle 7 gün ücretsiz deneme hakkı vermektedir, uygulamayı kullanmaya devam etmek istemeniz hâlinde sisteme üye olmanız gerekmektedir. Sistem bireysel veya takım hâlinde lisans satın almanıza imkân tanımakta, farklı ihtiyaçlara ve ödeme planlarına ilişkin farklı fiyatlar sunmaktadır. Bireysel kullanımda programın lisansını tamamen satın almak istediğinizde 13 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla 800 dolar, aylık olarak kiralamak istediğinizde bir ay için 35 dolar, bir yıllık kiralamalarda ise bir yıl için 168 dolar ödemeniz gerekmektedir. Bir yıllık kiralama sonunda uygulamayı tekrar kiralamak isterseniz sistem size daha uygun bir fiyat vermektedir.

Üye olduktan sonra uygulama dosyasından sisteme giriş yapmak mümkündür. Uygulama İngilizce, İspanyolca ve Amerikan İngilizcesi dillerini desteklemektedir. Uygulamaya giriş yaptıktan sonra sizi “yeni bir çizim hazırla”, “son çizimler”, “lokal çizimler”, “çevrim içi çizimler” ve “tema çizimler” sekmeleri karşılamaktadır. Bu aşamada yeni çizimler hazırlayabileceğiniz gibi uygulama tarafından sizin kullanımınıza sunulan 38 hazır çizimden hareketle kendi içeriklerinizi hazırlayabilir, daha önce üzerinde çalıştığınız dosyalara erişim sağlayabilirsiniz.

Uygulamada “yeni bir çizim oluştur” sekmesine tıkladığınızda karşınıza yeni bir çalışma dosyası açılmaktadır. Dosyada alt tarafta bir film şeridi bulunmakta, sistem alttaki görev çubuğu üzerinde yer alan sekmelerden film şeridine görsel, yazı ve grafik eklemeye izin vermektedir. “Görsel” butonunu tıkladığınızda çeşitli temalarla gruplandırılmış ücretsiz ve ücretli görseller sayfası açılmakta, “arama” bölümüne kullanmayı istediğiniz görsele ilişkin anahtar kelimeyi yazıp arama yaptığınızda konuyla ilgili görseller karşımıza çıkmaktadır. Uygulamada bulamadığınız görselleri kendi bilgisayarınızdan uygulamaya yüklemeniz de mümkündür. Beyaz tahta animasyon araçlarının en önemli özelliği görsel, yazı ve grafik eklediğiniz çalışmaları video hâline getirdiğinizde uygulamanın o içeriği “kalem” ve “el” görseli ile çiziliyor gibi canlandırmasıdır. Uygulamada hangi sahnenin kaç saniyede çizileceğini, çizimi bittikten sonra sahnenin kaç saniye ekranda kalacağını ve bir sonraki sahneye geçişin kaç saniyede yapılacağını kullanıcı ayarlamaktadır.

Beyaz arka plan üzerinde çalışabileceğiniz gibi farklı renklerdeki arka planlarda çalışma veya arka plana içerisinde görsellerin olduğu bir zemin ekleme de mümkündür.

Yukarıda geniş açılı ile gördüğünüz çalışma sayfasında her bir görsel kümesi ayrı bir sahneyi canlandırmaktadır. Çalışma alanındaki beyaz bölüm yüzde 1 ile yüzde 2500 oranları arasında zoomlama kapasitesine sahiptir. Beyaz alana görsel, yazı, grafik vb. ekledikten sonra sahne-ekran zoom oranını ayarlayıp kamera açısını sabitlemek gerekmektedir. Üstteki görev çubuğunda sol köşede sırasıyla “projeye geri dön”, “kaydet ve çık”, “kes”, “kopyala” ve “yapıştır” butonları bulunmaktadır. Üstteki görev çubuğunun sağ köşesinde ise sırasıyla “müzik

ekle”, “ses kaydı ekle”, “arka plan ayarları”, “varsayılan yazı eli ayarları”, “baştan izle”, “mevcut sahneyi izle”, “paylaş” ve “yardım” butonları bulunmaktadır.

İçeriğinin sahnelerini tamamladıktan sonra sağ üstteki butonlardan videoyuza müzik veya ses kaydı ekleyebilirsiniz. Daha sonra “paylaş” butonu ile videoyu bilgisayarınıza indirebilir, paylaşma linki oluşturup istediklerinize gönderebilir, YouTube ve Vimeo platformlarından videolarınızı yayınlatabilir ya da içeriği PowerPoint dosyası şeklinde bilgisayarınıza kaydedebilirsiniz.

VideoScribe vb. uygulamalarda hazırlanan video içerikler geleneksel ders materyallerinden daha fazla ilgi çekmekte, öğrencilerin bu videolarla odaklanma süreleri artmakta, içerikler birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenme kolaylaşmakta ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığı artmaktadır.

VideoScribe Uygulamasının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılması

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; becerilerle birlikte de dil bilgisi yapılarının öğrencilere öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte özellikle temel düzeyde kalıp ifadelerin öğretimi ve temel söz varlığının kazandırılması, orta düzeyde Türkçenin karmaşık dil bilgisi yapılarının kavratılması, ileri düzeyde dile ait kültürel unsurların ve mecazlı kullanımların, atasözü ve deyimlerin öğretilmesi gerekmektedir.

Özellikle temel düzeyde yabancılar Türkçe öğretilirken herhangi bir araç dil kullanılmamalı, sınıf dili Türkçe olmalıdır. Söz varlığı öğretimi çalışmalarında görseller, videolar, şarkılar kullanılmalı, öğretici imkânlar dâhilinde öğreteceği eşyaları sınıfa getirmeli, tahtaya resimlerini çizmeli ve dramadan yararlanmalıdır. Orta ve ileri düzeydeki derslerde öğrenciler ders süresince aktif olmalı, eğlenerek dil öğrenmelidir. Bu aşamada VideoScribe uygulamasında üretilen içerikler öğreticinin işini kolaylaştırmaktadır. Temel düzeydeki söz varlığı geliştirme çalışmalarında VideoScribe uygulaması kullanılarak içerik üretilebilecek temalar şunlardır:

- Tanışma, selamlaşma ve vedalaşma
- Günler, aylar, mevsimler
- Ülkeler, milletler, diller
- Aile ve akrabalar
- Sınıftaki ve evdeki eşyalar
- Vücudumuz
- Meslekler
- Renkler
- Meyve ve sebzeler
- Ulaşım araçları
- Evin bölümleri
- Hayvanlar
- Yiyecekler

- Hava durumu
- Temel sıfatlar

Bu temalarla ilgili kelimelerin öğrencilere verilmesinde VideoScribe ile hazırlanacak videolar etkili öğrenme sağlayacaktır. Yine A1 düzeyinde “sınıf dili”ne ait söz varlığının öğrencilere verilmesinde beyaz tahta animasyon araçlarıyla hazırlanan içerikler yararlı olacaktır. Türkiye Maarif Vakfının (2020, 94-95) hazırlamış olduğu programda yer alan sınıf diline ait söz varlığı unsurlarından bazıları şunlardır:

Tablo 1. Türkiye Maarif Vakfı Programına Göre Sınıf Dili Söz Varlığı

Selamlaşma-Vedalaşma İfadeleri					
Günaydın	Merhaba			Güle güle.	
Nezaket İfadeleri					
Özür dilerim.	Lütfen.			Teşekkür ederim/Teşekkürler	
Temel İhtiyaçlar					
Acıktım.	Susadım.			Tuvaletim geldi.	
Üşüdüm.	Anladım/Anlamadım.			Uykum var.	
Geribildirim İfadeleri					
Aferin.	Çok iyi.			Tebrikler	
Temel Yönergeler					
Otur.	Kalk.	Gel.	Git.	Çiz.	Boya.
Kes.	Yapıştır.	Aç.	Kapat.	Bak.	Zıpla./Hopla.
Bul.	Göster.	Söyle.	Dinle.	İzle.	Say.
Başla.	Dur.	Al.	Ver.	Yırt./Kopar.	İşaretle.

Tablo incelendiğinde ilk dersten itibaren öğrencilerin ihtiyaç duyacağı kalıp ifadelerin ve fiillerin sınıf dili söz varlığı adı altında programda verildiği görülmektedir. Gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitimde öğrencilerin bu ifadeleri öğrenmesi çok önemlidir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi yapılarının tanımlarla öğretilmesi mümkün değildir. Bu tür uygulamalar öğrenciyi kuralları ezberlemeye zorlayacaktır. “Dil bilgisi kurallarının bir metin içerisinde bağlam oluşturularak öğrenciye sezdirilmesi, kuralların bağlamdan bağımsız ezbere öğretiminin önüne geçebilmelidir” (Şimşek, 2011: 46). VideoScribe uygulaması ile öğrenciler için bir bağlam oluşturulması, daha sonra yapıya ilişkin örneklerin öğrenciye verilmesi mümkündür. Hazırlanan içerikler yalnızca dil bilgisi yapısının öğretimini öğrenciye dayatmadığı için bilginin tüketilmesi ve anlaşılması da daha kolay olacaktır.

Çangal (2020: 250), sosyal medya araçlarının yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılması hakkında öğretici ve öğrenci görüşlerine başvurmuş, elde edilen veriler kendi kendine Türkçe öğrenimi için temel düzeyde materyal ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı bunun üzerine A1 düzeyindeki yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla “VideoScribe” kullanarak videolar hazırlamış, bu içerikleri daha sonra “Önder Çangal” YouTube kanalındaki “Türkçe Öğreniyorum-A1” oynatma listesinde³¹ paylaşmıştır.

³¹ “Önder Çangal” YouTube Kanalı “Türkçe Öğreniyorum - A1” Oynatma Listesi: <https://youtube.com/playlist?list=P->

A1 düzeyi için hazırlanan oynatma listesi incelendiğinde “tanışma”, “alfabe öğretimi”, “bu/şu/o ne/kim?”, “burası/şurası/orası neresi?” konularına ilişkin ders anlatım videolarının hazırlandığı görülmektedir. Yine oynatma listesinde Barış Manço’nun “Alfabe” ve “Domates, Biber, Patlıcan” şarkıları ile Mustafa Sandal’ın “Onun Arabası Var” şarkısı için hazırlanmış video klipler de bulunmaktadır.

Sonuç

Teknolojide yaşanan gelişmeler, hayatın doğal akışı içerisinde eğitim-öğretim süreçlerine de yansımaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretenlerin teknolojiyi takip etmesi, geliştirilen öğretim araçlarını ve uygulamalarını kullanmayı öğrenmesi ve derslerinde bu araçlardan yararlanması çok önemlidir.

Yeni nesil öğrenciler fotoğraf, video, şarkı vb. içerik paylaşımına imkân tanıyan; yorum yapma, beğenme ve paylaşma özellikleri ile kişiler arasında etkileşimi artıran sosyal ağlara çok fazla ilgi göstermektedir. Öğrenciler bu tür platformlarda herhangi bir öğrenme amacı olmaksızın çok fazla zaman geçirmektedir. Öğrencilerin bu platformları, kısa süreli de olsa, öğrenme amacıyla kullanma alışkanlığı kazanmaları eğitim-öğretim süreçleri adına olumlu bir gelişme olacak, öğrenciler hem eğlenecek hem de yeni şeyler öğrenecektir. Bu nedenle alanda çalışacak öğreticiler e-öğrenme araçlarına içerik hazırlama ve web 2.0 platformlarındaki otantik içerikleri ders materyaline çevirme hususlarında farkındalığa sahip olmalı, derslerini eğlenceli ve verimli kılmalıdır.

VideoScribe ile hazırlanan içerikler tüm düzeylerdeki öğrencilerin ilgisini çekmekte; içeriklerde çoklu medyaya yer verilmesi nedeniyle verilmek istenen yeterliklerin kazandırılması kolaylaşmakta; öğrencilerin üretilen içeriklerle okuma ve dinleme, içerikten hareketle gerçekleştirilen etkinliklerle de konuşma ve yazma becerileri gelişmektedir. Öğrenciler hazırlanan video içerikler sayesinde kendi kendine öğrenme imkânı bulmakta, uygun oldukları zamanlarda kendi istedikleri yerden bilgiye erişmektedir.

Bununla birlikte e-öğrenme içerikleri ile gerçekleştirilen öğretim çalışmalarının birtakım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. E-öğrenme ortamlarında öğreten kişiyle doğrudan iletişim kurulamaması ve öğretmenin duygularını aktarabilecek bir yapının olmaması nedeniyle öğrenenleri daha aktif kılmak ve motivasyonlarını yükseltmek amacıyla yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Bozkurt ve Kumtepe, 2014: 161). E-öğrenme sistemlerini kurumsal derslerini desteklemek amacıyla kullanan öğreticilerin öğrenci motivasyonunu yükseltmek amacıyla oyun, video, şarkı vb. içerikleri derslerinde daha fazla kullanması, öğrencileri ile iletişim kurabilecekleri WhatsApp vb. kanalları tercih etmesi ve ulaşılabilir olması gerekmektedir.

Kaynakça

Bozkurt, A. ve Kumtepe, E. G. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman ve A. Özgüt (Ed.), *Akademik Bilişim'14 Konferansı Bildirileri* (155-164). İnternet Teknolojileri Derneği.

Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2003). *Online distance education book*. TOJET Press. Web: <http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm> [7 Mayıs 2021]

Pav, N. (2021). En iyi beyaz tahta animasyon yazılımı. Web: <https://tr.computer06.com/programs/best-whiteboard-animation-software-6748596.html> [5 Mayıs 2021]

Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon, Kocatepe Üniversitesi.

Tosun, N. ve Özgür, H. (2009). E-öğrenme ortamlarında öğrenci-içerik etkileşimi. İ. Özen (Ed.), *3th International computer & instructional Technologies symposium* (327-331). Karadeniz Technical University Press.

Türker, F. M. (2014). E-öğrenme modeliyle yabancılar uzaktan Türkçe öğretiminde bil-dirişim. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman ve A. Özgüt (Ed.), *Akademik Bilişim'14 Konferansı Bildirileri* (351-361). İnternet Teknolojileri Derneği.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Web: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf [2 Nisan2021]

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YABANCI DİL EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ



Gülşen ORAN

Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi



gulsenn.oran@gmail.com

Özet

Dil, bireylerin yaşadıkları toplumda duygu ve düşüncelerini aktarma amacıyla sözcükler ya da işaretlerden yararlanarak iletişim kurmasıdır. Küreselleşmenin de etkisi ile ülkeler arası işbirliği dilin önemini artırmıştır. Çok kültürlülük ve çok dilli bir toplumsal yapı meydana gelmiştir. Çok kültürlülük ve çok dillilik tartışmaları ülkemizde de son yıllarda ciddi artış meydana getirmiştir. Bu tartışmaların etkisi başta eğitim olmak üzere birçok alanda kendini göstermektedir. Ana dilin dışında farklı dillerin öğrenilmesi zorunluluk haline gelmiştir. İkinci dilin edinilmesinde okul öncesi dönem önemli bir evredir. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek önem kazanmaktadır. Yapılan pek çok araştırma, erken çocukluk döneminde ikinci dil öğrenmenin yararlarını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme hızlarının en yüksek ve algılarının oldukça açık çağlar oldukları bilinmektedir. Okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretiminin önemi son yıllarda artmakta ve özellikle özel kurumlar başta olmak üzere pek çok okul öncesi eğitimi veren kurumlarda erken yaşlarda yabancı dil öğrenimi verilmektedir. Günümüzde bu talep, okulların eğitim kalitelerini yükselten bir ölçüt haline gelmiştir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi kritik bir önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Dil Gelişimi, Yabancı Dil Eğitimi

1 | Giriş

Toplumun bir parçası olan bireyler doğumdan itibaren çevre ile ilişki kurarak doğal ortamlarındaki olayları, gelişmeleri ve nesneleri tanıma ve anlama gereksinimi içerisindeyler. Bu bağlamda bireylerin toplumda yer alabilmesi için belli bir dili kullanması zorunludur (Aytar ve Öğretir: 2008). Dil bireylerin yaşadıkları toplumda duygu ve düşüncelerini aktarma amacıyla sözcükler ya da işaretlerden yararlanarak iletişim kurması şeklinde tarif edilebilir. Dilin birden çok tarifi yapılmıştır. Bu tariflerin odak noktası iletişim aracı olmasıdır. Ergin (2008)'e göre dil, insanlar arasında doğal bir anlaşma aracı ve kendine has yasaları çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olarak geçmiş çok eskilere dayanan gizli anlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.

En temel ifade ile bir iletişim aracı olan dilin edinilmesi süreci önem arz etmektedir. Özellikle günümüzde iletişim hızlanması ve küreselleşmenin boyutları göz önüne alındığında ana dilin dışında farklı dillerin öğrenilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. İkinci bir dilin edinilmesi ile bireylerin sosyal yaşamları ile yaşam tarzlarında çeşitliklerin kazanması (Demirkan, 2008); kültür ve topluma olan ilgi ve iletişim kurma (Uslu ve Özek, 2004); konuşma yeterliğini artırma

(Türker, 2007); farklılıklara hoşgörölü ve anlayışlı olma (Haznedar, 2003) hafızayı geliştirme, anadili daha iyi kullanabilme gibi becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Bu becerileri kazandıracak olan yabancı bir dilin edinilme yaşı okul öncesi döneme kadar inmektedir (İlter ve Er, 2007; Lambert, 1972; Lenneberg, 1967; Krashen, 1973). Erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukta düşünmeye yönelik kıvraklık ve esnekliğı, dinleme yetisini, ve hassasiyetini geliştirir. Aynı zamanda anadilinde anlama kabiliyetini geliştirir (Anşin, 2006: 9-10).

Yaşam boyu gelişimde sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişime yönelik en hızlı değişimler erken çocukluk yıllarında gerçekleştiğı için gelişimsel olarak bu dönem kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Çocuklar yaşamın bu evresinde dünyayı anlamlaştırmasına yarayan bilgileri edinmekte, edindiğı bilgileri belleğe depolama, yeni bilgilerle var olan bilgileri yorumlayarak yeniden düzenleme ve eleştirel düşünme gibi zihinsel süreçlerini şekillendirmektedir. Erken yıllarda çocuğun zihinsel süreçlerini yapılandırmasında biyolojik olarak sahip olduğı potansiyeli ortaya çıkarmasında en önemli çevresel faktörler aile, okul ve akran gibi sosyal yapılarıdır. Sosyal bir varlık olan çocuğun, doğuştan getirdiğı dil ve düşünme kapasitesinin yapı iskelesi erken çocukluk yıllarındaki sosyal etkileşimleriyle edindiğı deneyimler önemlidir. Aile çocuğa, doğumdan başlayarak yaşadığı dünyaya yönelik bilgileri, davranış şekillerini, inanç, öğreti ve kuralların oluşturduğu bir kültür yumağı sunmaktadır. Büyüme ve gelişme sürecindeki çocuk bu bağlamda edindiğı deneyimleriyle dil ve düşünme becerisini şekillendirmektedir (Adalı 1998).

İkinci bir dilin her yaşta ve her düzeyde edinilebilen ancak ciddi bir şekilde ele alınması gereken bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda ülkemizde okul öncesi dönem ya da diğeri bir ifade ile erken yaşlarda yabancı dil öğretimi çok büyük bir önem kazanmıştır (İlter ve Er, 2007). Hem bir anadili hem de bir yabancı dil öğrenimi sürecini inceleyen bazı varsayımlar ortaya atılmıştır. Bunlar kritik yaş varsayımı, kritik dönem varsayımı, doğuştanlık varsayımı, bioprogram varsayımı, konumlama varsayımı, sosyobiyojik kritik dönem varsayımı, L1=L2 varsayımı ve L2=L1 varsayımları olarak sıralanabilir (Demirezen, 2003: 7). Kritik dönem ve kritik yaş varsayımlarına göre bir yabancı dili öğrenmenin en kolay yıllarının sınırı 12-13 yaşlarıdır. Sosyobiyojik kritik dönem varsayımına göre en uygun yılların ergenlik öncesi yıllardır. Bu yıllar anadil ve yabancı bir dilin öğrenilmesi için kritik öneme sahiptir ve ergenlik dönemi sonrası dilin öğrenilmesi imkansızdır (Demirezen, 2003: 7-8). Bu üç yaklaşımın odak noktası yabancı bir dilin öğrenilmesi kritik dönemin varlığıdır. Bu kritik dönem okul öncesi yılları da kapsamaktadır.

Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimin önemi giderek anlaşılır hale gelmiştir. Ancak ülkemizde okul öncesinde dil eğitime tam anlamıyla önem verilmemektedir. Bunun nedenleri arasında okul öncesi okulların günümüzde henüz yaygınlaşmaya başlaması ve yabancı dil eğitimin yeni yeni ele alınmaya başlaması olarak görülebilir. Özellikle şehir merkezlerinde kreş ve benzeri okul öncesi kurumlarda yabancı dil eğitimi verilmeye başlandığını da söylemek mümkündür. Ancak bunların yeterince yaygın olduğunu söylemek ise mümkün değildir. Dolayısıyla bu derleme çalışmasının amacı özellikle son yıllarda dünyada gelişmekte olan okul öncesi eğitimde yabancı dilin gelişim süreci ve önemi ile yapılan çalışmaları tanıtmaktır. Bu doğrultuda okul öncesinde yabancı dil eğitimin gerekliliğı üzerine değerlendirme yapılmıştır.

2 | Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Dil öğrenmek, okul öncesi yıllarda çocukların karşılaştığı temel gelişimsel görevlerden biridir (Conti-Ramsden & Durkin 2012). Bebekler, konuşma dilinin akustik ve zamansal özelliklerine katılmalarını ve algılamalarını sağlayan evrimsel olarak uyarlanmış sinir sistemlerine sahiptir. Doğumdan kısa bir süre sonra, bebekler, kendi anadillerinde bulunmayan dilleri bile olsa tüm ses karşıtlıklarını ayırt edebilir (Kuhl ve Meltzoff 1997; McMurray ve Aslin 2005'den akt. Conti-Ramsden & Durkin 2012). Bebekler doğumdan itibaren sadece ağlayarak ve jestlerle iletişim kurabilmektedir. 18 aylık ortalama bir çocuğun fikirlerini başkalarına iletmek için kelimeler kullanmaya başlamaktadır. Dört buçuk yaşına girildiğinde sadece fiziksel değil aynı zamanda entelektüel anlamda her ihtiyacı ve arzusu için dili kullanan sosyal bir bireydir. Aynı zamanda bu dönemde çocuklar karmaşık cümleler kullanabilirken kelime dağarcığı bir kaç bin civarına ulaşmış durumdadır. Bu değişimler bu yıllarda hızlı iken ilerleyen yaşlarda daha yavaş bir oranda devam etmektedir (McCarthy, 1943). Çocukların birçoğu yaşamın ilk 3-4 yılında dil öğrenmede önemli ilerlemeler kaydeder.

Tarcan (2004) 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda dilsel sembollerin öğrenilmesi için en uygun yıllar olduğunu vurgulamıştır. Bu bakımdan bazı ülkeler 3-4 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirdikleri metotlarla kolay bir şekilde yabancı dil öğrenimi verdiklerini ve çocukların ana dillerini öğrendikleri gibi doğal bir şekilde yabancı dili de öğrenebileceklerini belirtmiştir. Bickentayev (2005) ise 0-5 yaş arası kapsayan dönemin çocuklar için yabancı dil ediniminde hayati öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Krashen (1973) çocuklarda dil gelişimin 2 yaşından itibaren başladığını ve ergenlik dönemine kadar devam ettiğini ifade etmiştir. Bu dönemde anadil eğitiminin yanında yabancı dil öğrenimi sağlanırsa çocuklardaki yabancı dil eğitim seviyesi anadil eğitimi kadar başarı olacaktır.

Lambert (1972) ise anadil edinimin kazanılmasıyla beraber yabancı dil eğitimine başlayan çocukların ilerdeki eğitim hayatlarında akranlarına göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde alınan yabancı dil eğitimi çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Sevinç (2003)'e göre okul öncesi dönemde 5 yaşından sonra anadil ediniminin kazanılmasından sonra verilmelidir. Yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda verilmesi öğrenmeyi o derecede kolaylaştıran faktörlerdendir. Bu dönemde verilen yabancı dil eğitiminin amacı kendi kültürünün dışında konuşulan dillerin ve kültürün varlığını tanıtmaktır. Küçük (2006) yaptığı çalışmada; eğitmen ve ailelerin okul öncesinde İngilizce eğitimini yararlı ve gerekli gördüklerini, okul öncesinden başlayarak orta öğretimin sonuna kadar düzenli ve sürekli bir dil eğitiminin olması gerektiği görüşünde olduklarını tespit etmiştir.

Çocuklar yabancı bir dili daha kolay bir şekilde öğrenebilirler ve yaş ilerledikçe dilin öğrenilmesi zorlaşır. Okul öncesi dönem ya da temel eğitim dönemi yabancı dil öğrenme için uygun yıllardır. Anaokullarında yabancı dil eğitimleri çocuk merkezli yapılmalı ve drama, öykü anlatma, bireysel ya da grup oyunları, şarkı gibi etkinliklerle teknolojiyen yararlanılarak sunulmalıdır (Baran ve Halici, 2006).

Erken çocukluk döneminde kazanılan yabancı dile yönelik bu yatkınlık çocukların bilişsel gelişimine de büyük katkı sağlamaktadır. Dilbilimciler okul öncesinde yabancı dil öğrenen

çocukların problem çözme yetilerinin de çok güçlü olduğunu düşünmektedirler. Erken yaşta verilen yabancı dil öğretimi çocukta zekayı geliştirmekte ve ana dilinde de anlama kabiliyetini arttırmaktadır. Buna göre yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlanırsa dili öğrenmek o kadar kolaylaşır. Aslında okul öncesinde yabancı dil öğretiminin amacı yabancı dili çocuğa ana dilini öğrendiği gibi edindirmek değil, kendi dili ve kültürünün dışındaki dillerin ve kültürlerin varlığının bilincini vermektir.

3 | Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitimi İle İlgili Çalışmalar

Roth (1998) çocukların 3-4 yaşına kadar ana dillerinde kendilerini rahatça ifade edebileceklerini belirterek, 6 yaşından sonra ise artık zamanları algılayabilecek düzeye gelebileceklerini açıklamıştır. Günümüzde Avrupa ülkelerinin çoğunda yabancı dil öğrenme yaşı 5-6 yaşlarında başlamaktadır. İlter ve Er (2007) tarafından yapılan makale çalışmasında okul öncesi eğitimde öğretmen ve veli görüşlerine başvurulmuştur. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamış ve her iki grup da okul öncesi eğitimde yabancı dil eğitimin gerekli olduğu görüşünde hem fikirdirler. Aytar ve Öğretir (2008) yapmış olduğu çalışmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretiminden yana oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak anadil eğitimlerini tam anlamıyla almadan yabancı dilin öğretilmesi çocukların kişilik ve toplumsal gelişimlerine de olumsuz etkileri olabileceğini savunmuşlardır. Modiri (2010) müzik aracılığıyla yabancı dil öğrenmeyi test ettiği çalışmasında iki farklı anaokulundan deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışma yapmıştır. Deney grubuna yabancı şarkılardan oluşan bir öğretim yöntemi ile devam edilirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi takip edilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Şeker (2010) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkıları incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre okul öncesinde yabancı dil eğitimi alan çocuklar almayanlara göre Türkçe dil kullanım becerileri açısından daha başarılı bulunmuştur.

Karakuş (2015) tarafından yapılan çalışmada anne-babalar erken yaşlarda yabancı dil öğrenmenin daha kolay ve çabuk olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babaların yarısından fazlası çocukların 3-4 yaşlarında yabancı dil öğrenimine başlamasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada anne-babalar erken yaşta çocukların dil eğitimine başlamalarının zihinsel, dil ve sosyal gelişmelerini, öğretmenler ise zihin-dil gelişmelerini olumlu olarak etkileyeceği görüşündedirler.

Çetintaş G., B. & Yazıcı Z. (2016) “Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınıfında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri” üzerine yapmış oldukları çalışmada çocukların dil gelişimine ve dil eğitimlerine yönelik geliştirilen modeller arasında özellikle “immersion yöntemi” günümüzde giderek daha yaygın bir biçimde kullanıldığını; ancak “bir dil bir öğretmen” ilkesinden hareket eden bu yöntemin başarılı bir biçimde uygulanması büyük ölçüde eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterliklerle doğrudan ilişkili olduğunu Ülkemizde okul öncesi alana öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının lisans programlarında iki dilli yabancı dil eğitimine ve yöntemlerine

yönelik derslerin yer almadığını belirtmiştir. Öncelikli çözüm olarak okul öncesi öğretim kurumlarında görevli öğretmenlere meslek içi eğitimde iki dilli yabancı dil eğitimi yöntemlerinin tanıtılmasını önermektedir. Uzun vadeli çözüm olarak ise gerek okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına gerekse eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmeni yetiştiren Almanca, Fransızca, İngilizce lisans programlarına erken yaşta iki dilli yabancı dil eğitim yöntemlerinin dâhil edilmesini gerekli görmektedir. Ayrıca “İki Dilli Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nın” açılmasının da gündeme alınmasını savunmuştur.

Brumen, Berro & Cagran (2017) Ağ Yenilikleri Projesi (NIP) ile okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi öğretimi ile ilgili projenin etkililiği hakkında çalışma yapmışlardır. Sonuçlar çocukların yabancı dil öğrenmeleri ile yüksek oranda motive olduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çoğu okul öncesi dönemdeki yabancı dil performansından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Yabancı dil eğitimcileri, yabancı dil toplantılarının canlı sunumları hakkında aylık toplantıların, akademik tartışmaların ve yapıcı dönütlerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Tarım, Ş. D. (2017) araştırmasında çocukların ikinci dil kazanım süreçlerinin incelendiği çalışmaları kapsamlı bir şekilde ele almıştır. İkinci dil öğrenme ortamlarında etkileşimsel sınıf ekolojisinin yapısı, öğretmen ve çocukların birbirleriyle etkileşimlerde günlük olağan diyalogları anlamlandırma rutinleri ve ikinci dili öğrenen çocuklar için bu sınıf ortamlarındaki informal öğrenme fırsatları (öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar) çalışmanın odaklanıldığı başlıca konulardır. Çocukların ikinci dil kazanım süreçlerinin sınıf ortamında günlük etkileşimleri çerçevesinde yapılandırılmasının önemine dikkat çeken çalışmaların incelenmesinin dil öğrenim sürecinin nasıl desteklenebileceğine dair ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yön vereceğini hedeflemiştir.

Yazıcı ve İlter (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi görevini sürdüren katılımcılar çocukların daha erken yaşlarda yabancı dil eğitimine başlamaları gerektiği hususunda hem fikir olarak görüş bildirmişlerdir. Bu görüşten farklı olarak İngilizce eğitimi öğretmen adayları ise anadil eğitimi kazanıldıktan sonra yabancı dil eğitimine başlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Dil gelişiminde kritik bir dönemin varlığı pek çok araştırma ile ispatlanmıştır. Yabancı dil öğrenmede ideal yaşın yedi ve altı olduğu, bunu ergenliğe kadar olan sürenin takip ettiği, ergenlik dönemine girdikten sonra ise, dil öğrenmenin zorlaştığı bilinmektedir. Dil öğrenme hususunda kritik dönem fikrini ortaya atan Lenneberg’e göre, dil sadece bebeklikten ergenlik çağına kadar olan dönemde kazanılır (Lenneberg, 1967). Yapılan araştırmalar, yabancı dilin küçük yaşta ana dili ile birlikte kazandırılmasının en uygun yol olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Çocukların ne kadar çabuk ve merakla öğrendikleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle çocuklar; yaşam enerjileri yüksek, neşeli, meraklı ve her zaman öğrenmeye açık bireylerdir. Onlar sünger gibi bütün bilgileri anında olduğu gibi çekerler. Dil öğrenme süreçleri de böyle işler. Dolayısıyla Okul Öncesi dönem çocuklarında kreş ve anaokulları ikinci dil öğrenmeleri için en uygun ortamlardır. Çocukların davranışsal olarak gelişme dönemlerinde sosyal çevreleriyle ve en önemlisi oyunlarla edindiği tecrübeler kalıcıdır ve etkileyicidir. Okul yöneticileri,

öğretmenler ve veliler bu dönemde çocukların ikinci dil eğitimini önemsemelidir. Dil eğitimi ne kadar erken başlarsa o kadar kalıcı ve kolay olur. Araştırmalar gösteriyor ki çocuklarda 3 – 6 yaş arası dil kazanımları için en hızlı dönemdir, verimlidir, etkileyicidir ve kalıcıdır.

Okul öncesi dönem çocukları doğal bir ortamda yabancı dille karşı karşıya gelmelidir. Dil eğitimi okul öncesinde bilişim teknolojilerine paralel olarak oyun, şarkı, tekerleme gibi doğal yöntemlerle öğretilmelidir. Özellikle oyun ile yabancı dil öğretimi dinleme, taklit etme, kavram oluşumu gibi dil gelişiminin temelini oluşturan bu becerilerin gelişimine yardımcı olur (Dönmez v.d., 1997). Okul öncesi dönemde çocuklar dinleme ve konuşma becerilerinde daha başarılı olmaktadır, bu yüzden yabancı dil eğitimi verilirken de bu ölçütler dikkate alınmalıdır.

Öneriler

İkinci dil öğrenme ve öğretme sürecine dilbilimsel, psiko-dilbilimsel ve sosyo-dilbilimsel yaklaşımların bakış açıları ile bütüncül bir çerçevede bakılmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin merak ve öğrenme güdülerinin yüksek olduğu okul öncesi dönemde oyunlar, şarkılar ve görsel ağırlıklı doğal bir öğrenme ortamı sağlandığında öğrencilerin zevkle öğrendikleri görülmektedir. Dil kazanımının gerçekleştiği öğrenme ortamlarının güçlü yönleri ve sınırlılıklarını göz önüne alınarak öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmali ve öğretim teknikleri geliştirilmelidir. Sınıf ortamlarının öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri düzenlenmesi ve yabancı dil köşeleri hazırlanması öğretim açısından verimli olacaktır. Çocukların dil öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate alarak birden fazla dil öğretim yöntemi geliştirilmelidir. Öğretmenlerin bu süreçte sabırlı olmaları ve çocuklar tarafından gösterilen çabayı fark etmeleri çok önemlidir. Dil öğrenmenin zaman gerektiren bir süreç olduğu asla unutulmamalıdır.

Kaynakça

Adalı O. (1998). “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine”. Ed. A. Kilimci, Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim (1998) İstanbul.

Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.

Aytar, A. G., & Öğretir, A. D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimi-ne İlişkin Anne-Baba ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.

Baran, G. & Halici, P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).

Bikçentayev, V. R. (2005). Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi. http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=21 adresinden Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.

Brumen, M., Berro, F. F. & Cagran, B. (2017). Pre-school foreign language teaching and learning—a network innovation project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 904-917.

Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 384-401.

Çetintaş, G. B. & Yazıcı, Z. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınflarında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities mjh.akdeniz.edu.tr* VI/2 (2016) 173-187.

Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.

Demirkan, C. (2008). Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta.

Dönmez, B, N. Abidoğlu, Ü. Dinçer, Ç. Erdemir, N. Gümüşcü, Ş. (1997): *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. Sim Yayıncılık: Ankara.

Ergin, M. (2008). Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak yayınları

Haznedar, B. (2003). ‘Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi’. İ. Erdoğan (Haz.), Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları (ss. 119-130). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.

İlter, B. G., & Sühendan, E. R. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.

Karakuş, H. (2015). Okulöncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. 4. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi, 2-5 Eylül, 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Krashen, S. (1973). *Lateralization, Language Learning and Critical Period: Some new Evidence*. Language Learning

Küçük, M. (2006). Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda ailelerin görüşleri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Lambert, W.E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA: Stanford University Press.

Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and sons

McCarthy, D. (1943). *Language development in the preschool child*. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), *Child behavior and development: A course of representative studies* (p. 107–128). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10786-007>

Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.

Roth, G. (1998): *Teaching Very Young Children Pre school and Early Primary*. Richmond Publishing. London.

Sevinç, M. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Şeker, P. T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Taraması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1485-1509.

Tarcan, A. (2004). Yabancı dil öğretim teknikleri. (1. bs), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tarım, Ş. D. (2017). Çocukların İkinci Dil Kazanım Süreçleri: Kapsamlı Bir Literatür

Türker, M. Y. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Program Geliştirme).

Uslu, Z. & Özek, Y. (2004). Yabancı dil öğretmeni adaylarının ikinci yabancı dili öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşleri. HAYEF Journal of Education, 1(2), 129-140.

Yazıcı, Z., & İlter, B. G. (2018). Erken Çocuklukta Yabancı Dil Eğitimine Bakış (Antalya Örneği) *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6 (2), 438-453.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICILIK



Ziyoda KHALMATOVA

*Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü,
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*



ziyoda.khalmatova@gmail.com

Özet

Günlük sosyal yaşamda yaratıcılıkla daha geniş bir meşguliyet bağlamında, dilbilim ve söylem akademisyenleri arasında eğlenceli ve mizahi söylemler, sanatsal performans gibi günlük dil konularına dair ilgi artmaktadır. Ancak yaratıcılıkla ilgili günlük dil kullanımı alanlarında çok sayıda araştırmaların olmasına rağmen, ikinci dil ve yabancı dil öğreniminde veya öğretiminde yaratıcılığın rolüne odaklanan çok az çalışma vardır. Dolayısıyla bu çalışmada, ilk önce dünya çapında ve Türkiye’de dil öğretimi ve yabancı/ikinci dil öğretimi alanlarında yaratıcılıkla ilgili araştırmalar değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, Yabancı Dil, İkinci dil, Yaratıcılık

Giriş

Yaratıcılık, neredeyse her alanda sahip olunması arzu edilen bir şey olarak kabul edilmektedir. Modadan mimariye, elde tutulan cihazlardan bahçeciliğe, yönetimden eğitime, bilgisayar oyunlarından iç tasarıma kadar herkes yaratıcılığın “iyi bir şey” olduğuna inanıyor gibi görünüyor. Aynı zamanda yaratıcılık Maslow piramidinin ve Bloom’un Taksonomisinin en üst katmanında gelmektedir. (Maley, A. ve Kiss, T., 2017:2). İnsan zihninin yaratıcı potansiyeli doğrudan dil yapısına ve kullanımına yansır. Yaratıcı ürünler ise insan zekasını yansıtır. Yaratıcılık kavramı bu nedenle bilişle temel ilişkileri tetikler. İnsanların tanıdık, yerleşik, önceden tanımlanmış ve tamamen öngörülebilir sonuçlardan ayrılan yeni, orijinal, benzeri görülmemiş veya alışılmadık ürünleri şekillendirmesini mümkün kılan akıllı bilişsel kapasitelere işaret eder (Jones, 2015:41). Jones’e göre anlam, büyük ölçüde bağlamsal özellikler tarafından yönetilir. Bu yüzden insan dili kullanırken koşullara esnek olarak yaratıcı bir şekilde adapte etmek, bu nedenle yaratıcılık dinamik etkileşimden doğmaktadır (2016:16). İnsanın ana dilinde düşünerek dilin bağlamsal özelliklerini kullanmasıyla yaratıcı ürünleri ortaya koyabilme kapasitesine sahiptir. Bunun yanı sıra insanın üzerine inşa ettiği ikinci veya yabancı dillerde düşünmesi onun yaratıcılık yetisini geniş çapta geliştirmesine yol açmaktadır. Bu yaratıcılık yetilerinin geliştirilmesi için insana yönlendirmeler verilmesi açısından dil öğretimi özellikle yabancı dil/ikinci dil öğretimi alanları önemli rol oynamaktadır. Bu alanlarda öğrencilerin yaratıcılık yetilerini geliştirmek için ilk olarak dili öğreten öğreticilerin yaratıcı olmaları gerekmektedir. Ollerhead ve Burns dil öğreticilerinin yaratıcı olmaları ve öğrencilerinin çoğu kez farklı ve çok boyutlu ihtiyaçlarına empatik ve yenilikçi bir şekilde yanıt vermeleri için, onların hızla değişen bakanlık politikaları, zorunlu müfredat, öngörülen materyaller, önceden belirlenmiş sonuçlar tarafından kontrol edilen önemli eğitim kısıtlamaları gibi koşulların direnişi veya yıkıcıları olarak hareket etmeleri gerekebileceklerini vurgulamıştır (2016:227). Her dil

öğreticisi, sınıflardaki aktif ve pasif öğrenciler, gürültülü ve sessiz olanlar vb. gibi çok sayıda sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin sınıfıta her öğrencinin çeşitli öğrenme stilleri ve çeşitli öğrenme stratejilerini tespit ederek onların dil öğrenmelerini sağlaması için öğreticiye kurum tarafından zaman ve imkânların tanınması gerekmektedir. Bu çalışmada dil öğretiminde ve ikinci/yabancı dil öğretimi alanlarında yaratıcılıkla ilgili çalışmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Dünya Çapında Dil Öğretimi Alanında Yaratıcılıkla İlgili Araştırmalar

Dil öğretimi alanında yaratıcılıkla ilgili dünya çapında araştırmalar öğrencilerin işbirlikçi çalışmaları, yöntem sonrası perspektifleri, iletişimsel dil öğretimi, dil öğretimi oyunları, dil becerileri ve dil öğrencilerinin yaratıcılıkla ilgili inançları gibi konular üzerinde yürütülmüştür. Örneğin Bekteshi (2017), dil öğretiminde ve öğreniminde işbirliği ve yaratıcılık algısını araştırmak için Kosova Üniversitesinde İngilizce öğrenen öğrencilerle iki aylık bir süre içinde gözlemler yaparak ve bu becerilerin öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin özerkliğinin, dil öğrenmeye yönelik tutumlarının ve grupla çalışma esnasında öğrenciler arasında saygı ve hoşgörünün sosyal taleplerin ana akımı olarak kabul edildiğini göstermiştir. Soykurt (2020) ise, Simplex Süreç Modeli (Basadur, 1995), CATWOE (Checkland, 1960) ve Yeniden Çerçeveleme Matrix (Morgan 1993) Modellerini İngilizce öğrenen orta düzeydeki öğrencilere uygulayarak yaratıcılığın onların genel başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda İngilizce derslerinde yaratıcı etkinliklerin kullanılmasında öğrencilerin hafıza gücü, beyin işleme hızı, aktif katılım, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri, kişilerarası etkileşim gibi becerileri geliştirdikleri tespit edilmiştir. El Yandouzi (2020), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmek için iletişimsel dil öğretimini kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda araştırmaya katılan deneklerin çoğunun, yabancı dil öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirmek ve İngilizceyi geliştirmeye yardımcı olmak için iletişimsel dil öğretimini gerekli ve vazgeçilmez olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Cho ve Kim (2018), dil oyunlarına odaklanarak dil eğitiminde yaratıcılığın teorik temelini yeniden gözden geçirmekle birlikte ikinci dil öğretiminde oyunların uygulanması için pedagojik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca çalışmasında öğretmenler için dil oyunlarını sınıflarında nasıl entegre edebileceklerine dair öneriler sunmuştur. Huh ve Lee (2020), öz yönetim, motivasyon ve teknoloji gibi öğrenme ortamların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yaratıcılığını ve dil becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin akıcılık, esneklik ve özgünlük gibi yaratıcı düşünme becerilerinde istatistiksel olarak önemli bir artış olduğunu ortaya çıkmış, ayrıca İngilizce açısından, öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri anlamlı gelişme göstermiştir. Dil öğretiminde öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin yaratıcılıklarını ele almak için, Ahsanu (2021), Endonezyalı yabancı dil öğrencilerin yaratıcılığını yöntem sonrası (posmethod) pedagoji çerçevesinden ele alarak değerlendirmiştir. Çalışmasının sonucunda Endonezyalı dili öğrencilerinin öğretim uygulamalarında yansıtıcı ve yaratıcı oldukları ortaya çıkmış, ayrıca öğrencilerin öğretme yaratıcılıkları, öğrencilerini öğrenmeleri için güçlendirme ve öğrencilerin öğrenme koşullarıyla başa çıkmalarına yardımcı olma yaklaşımlarıyla işaretlenmiştir. Szell (2020) ise, İngilizce öğretmeni öğretmenlerinin yaratıcılıkla ilgili inançlarını araştırmış ve bunun için pilot uygulama yaparak bu durumu düzeltmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yaratıcılık ve yaratıcılığı teşvik

etme konusunda derin bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir. Dünya çapında yaratıcılıkla ilgili en önemli çalışmaların değerlendirilmesinden sonra Türkiye’de araştırılan çalışmaların incelenmesi ele alınmıştır.

Türkiye’de Dil Öğretimi Alanında Yaratıcılıkla İlgili Araştırmalar

Dil öğretiminde yaratıcılığa yönelik Türkiye’de araştırmalar hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi, yaratıcı yazma, yaratıcı drama ve yaratıcı düşünme becerileri gibi konular üzerinde yapılmıştır. Ünveren (2020), 5.sınıf Türkçe ders kitabının organizasyon şeması içinde yer alan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında hayal kurma yetisine yönelik yeterliliklerini tespit ederek değerlendirmiştir. Araştırmacının sonucunda öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi bağlamında hayal gücü kazandırılması hususunda Türkçe öğretim programının beceri alanlarıyla ilgili kazanımlarından bazıları ile hayal gücünü artırıcı çalışmalar yapılabileceği tespit edilmiştir. Ünverene göre Türkçe dersleri başta olmak üzere tüm dersler/sınıflar adeta bir hayal kurma atölyesi/laboratuvarı şeklinde düzenlenmelidir (2020: 399). Temizkan (2011) yaratıcı düşünmenin özellikleri açısından Nasreddin Hoca fıkralarının incelenmesi ve bu fıkraların Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği hakkında incelemeler yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda yaratıcı düşünmenin özellikleri açısından bakıldığında Nasreddin Hoca fıkralarında; olaylara herkesten farklı yönlerden bakma ve onları farklı yönlerden değerlendirme, ortaya çıkan olayları, durumları farklı bir sebebe bağlama, problemlere pratik çözümler üretme, vb. teknikleri ortaya koymuştur. Akın (2016:90), yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu görülmüş, ayrıca yaratıcı drama yönteminde uygulanan teknikler öğrenciler için İngilizce öğrenme tutumlarına olumlu katkıda bulunmuştur. Su Bergil (2010:7), İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı drama tekniğini uygulayarak araştırma yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklere göre, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda konuşma becerileri üzerinde daha anlamlı sonuçları olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. Bodur ve Yurtseven (2021:98), İngilizce dersinde UbD temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmanın öğrenciler üzerinde olumlu yansımaları olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmalara bakıldığında dil öğrenimi ve öğretiminde yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar diğer disiplinlere göre daha az olduğu görülmektedir. Dil öğreniminde yaratıcılığın rolünü tanımlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle yaratıcı düşünme ile ilgili süreçler ve bunların dil öğrenimindeki rolü yeterince araştırılmamakta ve süreç odaklı yaratıcılık çalışmalarına acilen ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç

Yukarıdaki araştırmaların incelenmesi sonucunda en çok İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak ve ana dili olarak Türkçenin öğretiminde yaratıcılık konularının ele alındığı görülmektedir. Bu incelemeler doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yaratıcı düşünceleri, yaratıcı drama ve genel olarak yaratıcılıklarının geliştirilmesiyle ilgili yeni öğrenme stratejileri ortaya konulmalıdır. Yaratıcı gelişim zaman içinde gerçekleşir fakat yaratıcı süreci araştırmak zorlu bir iştir çünkü öğrencilerin düşüncelerine erişmeyi içermektedir. Dolayısıyla bireysel yaratıcı görevlere görebirliğine dayalı yaratıcı görevlerindaha fazla tasarlanması gerekmektedir.

Kaynakça

Ahsanu, M. (2021). *Reflective practice and teaching creativity within the framework of postmethod pedagogy: perspectives and practices of Indonesian ELT practitioners* (Doctoral dissertation, University of Southampton).

Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bekteshi, E. (2017). The perception of collaboration and creativity in language teaching and learning. *Perception*, 19.

Bodur, Z. T., & Yurtseven, N. (2021). İngilizce Dersinde UbD Temelli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 88-103.

Cho, H., & Kim, H. K. (2018). Promoting creativity through language play in EFL classrooms. *Tesol Journal*, 9(4), 1-9.

El Yandouzi, A. (2020). The Role of Communicative Language Teaching in Promoting Learners' Creativity in EFL Classrooms.

Huh, K., & Lee, J. (2020). Fostering creativity and language skills of foreign language learners through SMART learning environments: Evidence from fifth-grade Korean EFL learners. *TESOL Journal*, 11(2), e489.

Jones, R. H. (Ed.). (2015). *The Routledge handbook of language and creativity*. Routledge.

Jones, R. H. (2016). Creativity and language. In R. H. Jones & J. Richards (Eds.), *Creativity in language teaching: Perspectives from research and practice* (16–31). Abingdon, VA: Routledge.

Maley, A., & Kiss, T. (2017). *Creativity and English language teaching: From inspiration to implementation*. Springer.

Ollerhead, S., & Burns, A. (2016). 7 Teacher agency and policy response in the Australian adult ESL literacy classroom. *Teacher agency and policy response in English language teaching*, 105-119.

Soykurt, M. (2021). Reflections Of Creativity In The 21st Century Classroom. *Near East University Online Journal of Education*, 4(1), 100-108.

Su Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama* (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Széll, Z. (2020) English Teacher Trainers' Beliefs About Creativity: A Pilot Study. *Working Papers in Language Pedagogy*. ISSN 1789 – 3607. Vol. (14.), 131-150.

Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları/Nasreddin Hodja Stories In Terms Of Improving Creative Thinking In Turkish Language Teaching. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.

Ünveren, D. (2020). Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 378-404.

TARİHSEL SÜREÇ İÇERİSİNDE, KADIN- EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADIN YÖNETİCİLİĞİNE BİR BAKIŞ



İdris BÜYÜKKURT

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



buyukkurtidris@gmail.com

Özet

Medeniyetlerin oluşumunda en etkili ilerleme mekanizması eğitimidir. Eğitim sayesinde bilgi kendisine yayılım alanı bulur bu sayede bilginin kalıcılığı ve aktarımı kolaylaşır. Eğitimin toplumun tüm yapılarına yayılması ile bilginin kullanışlılığı ve yeni bilgilerin ortaya çıkması hızlanarak gelişme sağlanır. Tarihsel süreç içerisinde cinsiyet, statü ve toplumsal sınıflar bilginin yayılımında bazı engeller çıkartmıştır. Bu engellerin başında kadının eğitime ve bilgiye ulaşma imkânlarının erkeklere göre daha az olması gelmektedir.

Kadınların bilgiye ulaşmaları ulus devletin ortaya çıkmasıyla artış gösterse de bu durum bütün kadınlar için aynı olmamış istenilen düzeyden uzak kalmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmaları hızlanmıştır. Bu durum hem eğitim hem de toplumsal düzlemde kadınların etki alanlarının genişlemesine sebep olmuştur. Özellikle batılı ülkelerde hukuki açıdan erkeklerle eşit duruma gelen kadınlar yasal olarak önlerinde herhangi bir engel bulunmamasına rağmen üst düzey görevlerde nadiren görülmektedir.

Kadınların toplumsal algılar yoluyla bazı mesleklere yöneldiği aşikârdır. Bunların başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinde dünyanın birçok yerinde ve ülkemizde kadın öğretmen oranı oldukça yüksek olmasına rağmen, eğitimde kadın yönetici varlığı bir o kadar azınlıktır. Bunun sebebi yönetim alanının kadına uygun görülmemesi durumudur. Bu duruma toplumsal algılar neden olmaktadır.

Bu araştırmada Kadının tarihsel süreç içerisinde eğitimdeki varlığı, eğitim yöneticiliği pozisyonundaki avantaj ve dezavantajları incelenmiştir. İlkçağdan Roma'ya Hristiyan öğretiden Sanayi İnkılabına, Osmanlı'dan modern döneme değin geniş bir düzlem ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Eğitim, Toplumsal Cinsiyet, Yönetim, Cam Tavan

1 | Eğitim, Kadın ve Yöneticilik

Eğitim, Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye etme olarak açıklanmıştır. (TDK) Türk Dil kurumu eğitim kavramının tanımını bu şekilde yapmıştır. Eğitim en geniş kapsayıcılığıyla kişinin; bedensel, ruhsal, entelektüel gelişimini destekleyen, istendik davranış değişikliği yaratan, kültür aktarımı sonucunda ait olduğu toplumu ve kendisini geleceğe hazırlayan vazgeçilmez bir olgudur diyebiliriz.

Süre gelen toplumsal algılar hem erkeğe hem de kadına birtakım roller yüklemiştir. Kız çocuklarına daha çok edilgen ve kabullenici bir yapı, erkek çocuklarına ise daha çok etken ve yönetici roller benimsetilmiştir (Gerni 2011). Çevrenin etkisiyle oluşturulan bu algılar dönem koşullarına ve toplumun yapısına göre değişiklik göstermekle beraber eğitim sürecinde de öğrencilere aktarılmaktadır. İçinde doğulan toplumun kültürünün aktarımı ve yeniden oluşması, çocuğun en savunmasız zamanlarından olan eğitim sürecinde zorunlu olarak yakalar ve çok yönlü etkiler (Tan). Bu etki bireylerin toplumdaki konumları, meslek seçimleri, hedefleri ve davranışları gibi birçok unsuru kapsamaktadır. Yöneticilik konusu da kadınlar açısından toplumsal algılar ağına takılmış önemli hususlardan birisidir. Özellikle eğitim alanında kadın öğretmenlerin sayıca çoğunlukta olmasına rağmen okul yöneticiliği alanında az sayıda olmaları, sosyolojik problemler içermektedir.

Eğitimde Kadının yerini ve Eğitim yönetiminde kadın öğretmenlerin tarihsel süreçteki gelişimini, avantaj ve dezavantajlarını inceleyelim.

2 | Tarihsel Süreç İçerisinde Kadın ve Eğitim

Kızların eğitimi konusu antik çağlardan günümüze farklılıklar içermektedir. Yazının icadıyla beraber bilginin birikimi kolaylaşmış, eğitimin önemi artmıştır. Özellikle Sümerlerin kitabelerinde herhangi bir kadın ismine rastlanmaması, Sümer okullarında öğretmene "Okulun babası" (*adda è dubba*) denmesi öğrenciler ile öğretmenler arasında "Baba – oğul" ilişkisi kurulması erkeklerin eğitime verilen önemi göstermektedir. Okumayı ve yazmayı bilen rahip sınıfı, varlıklı ailelerin erkek çocuklarına eğitim- öğretim hizmeti vermiştir. (Filiz Meşeci Gofretti, Eğitim Ritüelleri, ed.: Akif Pamuk, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi, Nisan 2016:71)

Mezopotamya uygarlıklarının yanı sıra bilimin ve ahlak 'ın gelişmesine katkı sağlayan Antik Çin uygarlığında Konfüçyüs etkisini görmezden gelemeyiz.

Konfüçyüs öğretisinde Toplumsal düzenin sağlanması için ailenin huzurlu olmasını, ailenin huzurlu olabilmesi içinde hiyerarşik olarak itaat kültürünün bütün toplumsal yapılara -aile, meslek grupları ve sosyal ilişkilere- aktarılması gerektiğini dile getiriyordu. (Mustafa Enes Kala, "Kadim Çin Ahlak Felsefesinin Kurucu Çerçevesi – Konfüçyüs- Laozi- Mozi", TYB Akademi, Eylül 2017, c.: 20:92)

Antik Çin uygarlığında "Eski Çin'de bütün eğitim sadece Çinli erkekler içindi. Eğitimde önceliğe prensler, yüksek tabakadan memurlar ile asillerin çocukları sahipti". (4 H. J. Störig, İlkçağ Felsefesi Hint Çin Yunan, çev.: Ömer Cemal Güngören, 2. bs., İstanbul, Yol Yayınları, 2000:134)

Antik Yunan medeniyetine gelecek olursak farklı bir tablo ile karşılaşırız. Bildiğimiz üzere Antik Yunan'da devlet yönetimi için 18 yaşını doldurmuş olmak, Erkek olmak, Özgür olmak ve mümkün olduğu kadar "Boş vakit" sahibi olmak gerekir. Kadınlar, köleler ve küçük erkek çocuklar yönetimde söz hakkı sahibi değildir. Fakat Platon Devlet kitabında Kadının ve Erkeğin devlet kademelerinde görev alabileceğine vurgu yapmıştır. Antik Yunan medeniyetinde eğitim almak bütün herkesin hakkı olmadığı gibi yönetilen kadınların da eğitim hakkı yoktur.

Roma sonrasında yükselen Hristiyanlık, etkisini kadının toplumdaki yeri ve kadın eğitimi üzerinde göstermeye başlar. İlk olarak Hristiyanlık ruha değer vermiştir. Doğumdan itibaren bedensel olarak kadından üstün olarak betimlenen erkek, Hristiyanlığın ruha verdiği önem ile değersizleşmiştir. Fakat bununla beraber Kadın eğitimi konusunda sert politikalar devam etmiştir. Öncelikle ibadethanelerde kadının konuşması, bununla beraber Kadın Rahibelerin erkek çocukları eğitmeleri yasaklanmıştır. Rahibeler sadece rahibe yemini ettikten sonra okuma yazma öğrenebilir ve sadece kız çocuklarına eğitim verebilirler. Bu durumda bilginin yayılım alanının kilise denetiminde olduğunu ve kadınların sadece dini bilgileri öğrenmesi gerektiği fikrini gün yüzüne çıkartır. (Özlem Genç, *“Ortaçağ Avrupa’sında Kadın”*, *Ortaçağda Kadın*, ed. Altan Çetin, Ankara, Lotus Yayınevi, 2011:242). Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisi ile eğitimin toplumsal tabakalara yayılması hızlanmış, ekonomik getirisi artmıştır. 18. Yy’e gelindiğinde sekülerleşme yolu başlamış, Aydınlanma Çağı ile bilginin kullanışlılığı ve değeri Avrupa’da tüm sosyal sınıflarda kabul görmüştür. Aydınlanmanın hem sosyal hem de fizik alanında çığır açıcı gelişmeleri olmuştur. Biz burada Sosyal gelişmelerin en etkilisine bakalım; ulus devlet.

Avrupa da Ulus Devletin ortaya çıkışıyla beraber dinin () kişinin özgürlüklerini ve sınırlılıklarını belirleyen aygıt işlevini önemini yitirmiş, yeni otorite ulus devlet olmuştur. Din ile kurgulanan toplumsal düzenin, devlet için kurgulanması gerekiyor ve bu noktada eğitim devreye giriyordu. Devlet, Althusser’in de çözümlediği gibi İdeolojik Devlet Aygıtlarından (İDA) en önemlisi olan eğitimi kullanarak toplumu dizayn edebilme gücüne sahip oluyordu. (LuoisAlthusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, yay. Haz.: Ahmet Öz, çev. Alp Tümerterkin, 4.bs., İstanbul, İthaki Yayınları, Şubat 2010:178-182)

1970’li yıllara kadar kadın yöneticiliğinin ve bu konu üzerindeki çalışmaların az sayıda olmasının en önemli nedenlerinden birisi II. Dünya savaşının getirdiği mecburi durumlar olabilir. Seferberlik yoluyla silah altına alınmış erkekler ve yürütülmeye çalışılan bir savaş ekonomisi sistemi. Kadınlar, asker olan erkeklerin işlerini yapmak zorunda kalmış ve savaş sonrasında bu işlerden, savaştan dönen erkekler lehine feragat etmeyi düşünmeyip devam ettirerek ekonomik yaşamda kendilerine alan yaratmış olmaları göz ardı edilemez. Alışagelmiş toplumsal cinsiyet kalıpları devletin toplumu etkileme aygıtları tarafından yeniden düzenlenerek devam ettirilmiştir.

Osmanlı’da Kadın eğitimi ve Eğitimde Kadın yöneticiliği

Osmanlı Devletinde kadın eğitimi bilinenin aksine 1870 Darülmuallimat’ın açılması ile başlamamıştır. Darülmuallimat öncesinde kadın eğitimi yapan “Hoca Hanım, Muallime” denilen kadınlar vardı. Bu kadın öğretmenler caminin belli bir alanını veya evlerinin bir odasını derslik olarak kullanarak kız öğrencilere dersler vermişlerdir. Bundan dolayı kadınlar öğretmenlik görevini ifa ederken aynı zamanda yöneticilik görevini de üstlenerek eğitim yöneticiliği de yapmıştır. “ Ev Sıbyan Mektebi ” olarak adlandırılan bu oluşumların benzeri Kolonyal dönem Amerika’sında da görmek mümkündür. (Akyüz, Yahya Osmanlıda Kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri – Amerikan ve Fransız Eğitim tarihinden örnekler) Darülmuallimat’ın (1870) açılması Kadın eğitiminin devlet tarafından üstlenildiğini açıkça gösterir niteliktedir. Darülmuallimat’ın müdürü olarak erkek bir Öğretmen atanmışsa da okulun iç işleyişinin düzenlenmesi

için bir müdüre görevlendirilmiştir. (Tan, M. (2002). *Eğitim Yönetiminde Kadınlara Yer/ Gerek Var mı?*. 21.Yüzyıl Eğitim Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları).

Sonuç

Sonuç olarak. Eğitim, toplumların gelişimini ve bilginin aktarımını sağlamaktadır. Bu gelişimin ve aktarımın toplumun bütün bireylerini kapsamı gerekmektedir. Özellikle ailenin ilk öğretmeni diyebileceğimiz kadınların bu gelişimde ve aktarımdaki payı büyüktür. Kadının akademik ve ekonomik gelişimi ile toplumun gelişimi paralellik göstermektedir.

Gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerin ortak sorunlarından birisi haline gelen kadın- eğitim ve kadın- yönetim ilişkisinin çözümü olarak önerilebilecek en yararlı uygulamalardan birisi, üniversite- devlet işbirliği ile uzun vadeli politikaların geliştirilmesidir. Bu politikaların sadece kadınlara yönelik değil aynı zamanda erkekleri de kapsayacak ölçekte duyarlı, çok yönlü ve farkındalık yaratması olması önemlidir. Bu araştırma Kadın Yönetici- Kadın Çalışan, Kadın Yönetici- Erkek Çalışan temelinde yeniden incelenebilir. Günümüzde hem dünya hem de ülkemizde kadınların eğitim ve istihdam oranları artış göstermektedir, buna bağlı olarak kurumlardaki yönetici sayısının da nispeten artış sağlandığı söylenilebilir ki bu artış özel sektörde daha fazladır. STK çalışmaları, Üniversitelerdeki Kadın çalışmaları, Sendikalar ve en önemlisi Kadın çalışanların bilgilendirilmesi kadınların sosyal ve ekonomik haklarının bilincine varmasında ve haklarını kullanabilmesi konusunda büyük adımlardan birisi olacaktır. Bu çalışmaların en büyük etkisi kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmasında herhangi bir zorlukla karşılaşmaması olacaktır.

Kaynakça

Filiz Meşeci Gofretti, *Eğitim Ritüelleri*, ed.: Akif Pamuk, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi, Nisan 2016, s.71.

Mustafa Enes Kala, “*Kadim Çin Ahlak Felsefesinin Kurucu Çerçevesi – Konfüçyüs- Laozi- Mozi*”, TYB Akademi, Eylül 2017, c.: 20, s.92.

4 H. J. Störig, *İlkçağ Felsefesi Hint Çin Yunan*, çev.: Ömer Cemal Güngören, 2. bs., İstanbul, Yol Yayınları, 2000, s. 134.

Özlem Genç, “*Ortaçağ Avrupa’sında Kadın*”, Ortaçağda Kadın, ed. Altan Çetin, Ankara, Lotus Yayınevi, 2011, s.242.

LouisAlthusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, yay. Haz.: Ahmet Öz, çev. Alp Tümertekin, 4.bs., İstanbul, İthaki Yayınları, Şubat 2010, s. 178-182.

Akyüz, Yahya *Osmanlıda Kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri – Amerikan ve Fransız Eğitim tarihinden örnekler*.

Tan, M. (2002). *Eğitim Yönetiminde Kadınlara Yer/ Gerek Var mı?*. 21.Yüzyıl Eğitim Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Gerni, M. (2001). *Yönetimde Kadınlar*. İstanbul: Beta Yayınları.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN İLK YILLARINDA HALK EĞİTİMİ VE HALKEVLERİ UYGULAMASI



Mehmet Serhat YILMAZ

Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Öğretim Üyesi



serhat42@gmail.com

Özet

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar halkın programlar ve halk eğitim teşkilatı yapıyla eğitimi konusunda alt yapı yetersizdi. Atatürk dönemi eğitim politikasının millî, çağdaş ve laik özelliklerinin yanı sıra halkçı ve halka yönelmiş olması dikkati çekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulma sürecinde yeni devletin, bu bağlamda rejimin siyasal felsefesine uygun eğitim ve kültür politikaları uygulanmıştır. Atatürk döneminde ilk defa yaygın eğitim/halk eğitimi faaliyetleri hazırlık ve yasal zeminin oluşturulması, harf inkılabı ile birlikte Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri ve Halkevleri uygulamaları şekline gerçekleştirilmiştir.

Türk Ocaklarının 10 Nisan 1931 tarihinde feshedilmesinden sonra 19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri yeni bir kuruluş olarak faaliyetlere başlamıştır. Türk İnkılâbının teorisini uygulama alanına kavuşturan Halkevleri illerde ve ilçelerde teşkilatlanarak aydınlanma hareketinin taşraya açılan pencereleri, Cumhuriyet devri eğitim ve kültür politikalarının sistemli ve etkin yürütüldüğü kuruluşlar olmuştur. Halkevleri özellikle Türk kültürünün araştırılması konusunda etkili bir teşkilat olmuş, on dokuz yıl faaliyet yürüttükten sonra 1951 yılında kapatılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Halk Eğitimi, Halkevleri, Halk Odaları

Giriş

Kitle eğitimi, yetişkinler eğitimi, halk eğitimi gibi adlar altında ele alınan yaygın eğitim faaliyetleri, dar anlamda yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelen düzenli ve örgütlü bir eğitim çabasıdır. (Geray 1978: 1-2). Yaygın eğitim/halk eğitimi geniş anlamda, örgün eğitim sistemi içerisine hiç girmemiş veya herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan çıkmış fertlere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında bireyin ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişmesine katkı sağlatıcı eğitim-öğretim ve rehberlik faaliyetlerin tümüdür (MEB 1984: 13). Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi ile birlikte ve birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenir. Yaygın eğitim, genel ve meslekî-teknik eğitim olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Atatürk dönemi yaygın eğitim faaliyetleri hazırlık ve yasal zeminin oluşturulması, harf inkılabı ile birlikte Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri ve Halkevleri uygulamaları şekline gerçekleştirilmiştir.

Gazi Mustafa Kemal, Türkiye'de yaygın eğitim çalışmalarının işaretini 1 Mart 1923 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin birinci devre dördüncü toplantı yılını açış konuşmasında vermiştir. Konuşmanın eğitime ilişkin bölümünde eğitim ve öğretimde tatbik edilecek usulün, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir tahakküm vasıtası yahut medenî bir zevkten ziyade maddî, hayatta başarılı olmayı temin eden uygulanabilir bir cihaz haline getirmek olduğunu vurgula-

miştir. Atatürk genel bir eğitim için vatanın önemli merkezlerinde çağdaş kütüphaneler, botanik ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, atölyeler, müzeler ve güzel sanatlar sergi salonları kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca açılacak olan öğretmen okullarının, bulundukları bölgede birer irfan merkezi olacakları, bu merkezlerde ilmi müsamereler ve konferanslar düzenlenmesi ve halkın okuyup yazmayan kısmını en kolay araçlarla okutarak onlara birinci derecede lazım olan bilgileri verecek gece dersleri açılması, yerel matbuatı bilhassa genel eğitim ve halk bilgilerine ait yayınlarla meşgul olunmasını tavsiye etmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi 1961: 11-12).

Cumhuriyet devri eğitimi temelde Cumhuriyet projesi etrafında şekillenmiştir. Topluma ve yaşadığı çevreye uyumlu bireyler yetiştirme, örgün eğitim programları yanı sıra eğitimin yaygın amaçları içinde önemli bir yer tutmaktadır. Başta Atatürk olmak üzere yöneticiler ve dönemin eğitimcileri halkın eğitim yoluyla aydınlatılması konusunu toplumsal bir sorumluluk olarak algılamışlardır. Bu sebeple kitlelerde eğitimin kısa yoldan gerçekleştirilmesi, bilgi ve beceri için pratik yöntemlerin geliştirilmesi hususu eğitim incelemelerinin önemli bir sorunu olarak ortaya çıkmıştır (Doğan 2010: 373). John Dewey'in raporunda da (1924) geçtiği üzere eğitimin felsefesi toplumun bütün bireylerini kapsayacak yaygın ve etkili bir eğitim faaliyetini hedeflemekteydi. Bu sebeple eğitimin geniş bir toplumsal alana ulaşmasında ve gerçek anlamda hayata geçmesinde tüm vatandaşların ekonomik, siyasal ve kültürel gelişmesine katkı sağlamak üzere eğitim görmeleri gerekiyordu. O nedenle ülkede eğitimin gelişmesi için örgün eğitim yeterli görülmemiştir. Ayrıca Dr. Kühne'nin mesleki eğitiminin gelişmesi konulu raporunda (1925) Türk eğitim sistemini kendi sosyo-kültürel koşulları içinde anlamak ve Türkiye için, bu gerçeklik üzerinden bir sistem üretme gereğine de işaret edilmiştir (Doğan 2010: 392-394).

Atatürk dönemi eğitim politikasının millî, çağdaş ve laik özelliklerinin yanı sıra halkçı ve halka yönelmiş olması dikkati çeker. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulma sürecinde yeni devletin, bu bağlamda rejimin siyasal felsefesine uygun eğitim ve kültür politikaları uygulanmıştır. Rejimin şekline ilişkin olarak saltanatın kaldırılması ve Cumhuriyetin ilan edilmesi gibi siyasal alanda inkılaplar gerçekleştirildikten sonra, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında da inkılâp hareketleri gerçekleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisât Kanunu ile eğitim ve öğretimlerin birleştirilmesi, eğitim alanında atılmış en önemli adımlardan birisi olmuştur. Uluslararası rakamların kabul edilmesinden sonra, bu durum artık alfabe konusunda gerçekleştirilecek bir inkılâbın habercisi sayılmıştır. 1928 yılında "Harf İnkılâbı" gerçekleştirilmiş, "Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun" yürürlüğe konulmuştur. Harf inkılâbının yapılması sürecinde okuma yazma seferberliğinin de başlatılması, inkılâbın Millet Mektepleri ile birlikte düşünüldüğü sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü harf inkılâbı çalışmalarına başlandığı 13 Haziran 1928'de Dil Encümeni ilk toplantısını yapmadan önce 28 Mayıs 1928'de Millet Mektepleri için Bakanlar Kurulu Kararı alınmıştır. 1 Kasım'da inkılâbın hemen ardından Mustafa Kemal Başöğretmen olmuş, 11 Kasım 1928 tarihinde de Millet Mektepleri Talimatnamesi kabul edilmiştir.

Harf inkılâbı uygulamalarında yeni Türk alfabesi öğretiminin en önemli ayağı halk olmuştur. Çünkü cehalete karşı açılan eğitim savaşının en büyük amacı okuma yazmanın öğretilmesiydi. Ayrıca harf inkılâbı ile bir eğitim seferberliği de başlatılmış oluyordu. Harf inkılâbı

uygulama süreci içerisinde eğitim teşkilatının dışında Cumhuriyet Halk Partisi ve Türk Ocakları gibi siyasal/kültürel kuruluşların büyük katkıları olmuştur. Bu kuruluşlara ek olarak bakanlıklara bağlı birimlerin kendi personelleri için açtıkları kurslar dışında halk için de kurslar açtıkları bilinmektedir. Harf inkılâbı çalışmalarına başlarken halkın fikren buna hazırlanması için Türk Ocakları kurslar açarak eğitim seferberliğinin başlatılmasında ilk adımın atılması ve öğretici kadronun oluşturulması yönünden önemli bir görev üstlenmiştir.

Yeni harf kursları bütün yurttan 20 Ekim 1928 tarihine kadar devam etmiş, 21 Ekim tarihinden itibaren tatil edilmiş, kurslara yeni başlayacak olanlar ve kurs sürecinde kalan öğrenciler için “Halk Dershaneleri” açılmıştır. Başlangıçtan itibaren okuma yazma bilmeyenler ve az bilenler için iki ayrı şekilde açılan kurslara Halk Dershaneleri yapılanması altında da devam edilmiş ve 1 Ocak 1929 tarihinden itibaren bu durum Millet Mektepleri bütünlüğü içerisinde dikkate alınarak sistemleştirilmiştir.

1 | Halk Eğitimi

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra Maarif Vekili İsmail Safa Bey’in bakanlığı döneminde vilayet ve sancaklara gönderilen 25 Kasım 1923 tarihli genelgede, millî eğitim görevlileri ile birlikte halk eğitim çalışmalarına geçmeleri istenerek halkın eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu genelgedeki istekler arasında, halkın eğitimine karşı ilgi ve fedakârlığın artırılması, halk ile okul ve öğretmenleri birbirine yaklaştırma, zorunlu eğitimle beraber eğitimi her sınıf halkın arasında yaymak gibi önemli istekler belirtilmiştir (Geray 1978: 257).

1926 yılında Maarif Teşkilatı’nın kuruluşuna ilişkin 789 sayılı kanun yayınlanmıştır. Bu kanunun altıncı maddesinde ilköğrenim çağını geçirmiş ve hiç öğrenim görmemiş çocukları kabul eden kuruluşlar, bu çocuklara ilk tahsili de vermekle zorunlu tutulmuşlardır (Resmi Gazete 1926:1-2). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk yaygın eğitim birimi, 1926 yılında “Halk Terbiyesi Şubesi” adıyla ilköğretim Genel Müdürlüğünde Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı olarak kurulmuştur. Daha sonra “Halkı Tenvir Müdüriyet-i Umumiyesi” kurulması için bir yasa tasarısı hazırlanmış, fakat tasarı meclisten geçirilememiştir (Geray 1978: 258).

1927 yılında halk derslikleri ve halk konferansları için bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte çeşitli sebeplerle hiç okuyamamış, geri kalmış veya istediği öğrenim aşamasına erişememiş olanları bir Cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak, millî kültür ve ülküyü güçlendirmek görevi bu dersliklere verilmiştir. 1927-1928 öğretim yılında açılan 3304 halk dersliğinde 64.302 Türk vatandaşı yararlanmıştır. Halk dersliklerindeki faaliyetler içerisinde konferansların, gezilerin belirli bir sisteme bağlanmadığı, sağlam ve tutarlı biçimde uygulanmadığı anlaşılmaktadır (Geray 1978: 258).

Türk alfabesinin kabulünden hemen sonra Bakanlığın hazırlayıp 11 Kasım 1928 tarihli Millet Mektebi Teşkilatı kurulmasına ilişkin talimatnamenin kabulü ve Bakanlar Kurulu kararı ile Millet Mektepleri kurulmuştur. Millet Mektepleri, 24 Kasım 1928’de yürürlüğe konulan yönetmeliğe göre yeni Türk harflerinin kolay bir şekilde okunup yazılabilmesinden bütün milleti faydalandırabilmek ve büyük halk kitlelerini hızla okur-yazar duruma getirebilmek için kurulmuştur (Millet Mektepleri Talimatnamesi 1929: 4).

1929–1930 öğretim yılından itibaren başlanmak üzere hiç okuma yazma bilmeyenler için (A), okuma yazma bilenler için ise (B) olmak üzere iki farklı Millet Mektebi açılıyordu. Ayrıca Köy Yatı Dershaneleri kurulacağı bildiriliyordu. Millet Mekteplerinin amacı, yalnızca yeni yazıyı öğretmek değil, insanlara, hayat ve geçiminin gerektirdiği ana bilgileri de kazandırmaktı. Sabit ve gezici (A) ve (B) Dershanelerinin yanı sıra “Halk Okuma Odaları” ve “Köy Yatı Dershaneleri” de bu işle görevlendirilmişti. (A) Dershanelerinde yalnızca okuma-yazma öğretilirken, (B) Dershanelerinde hayat için gerekli bazı bilgiler de veriliyordu. Bu okulları Millî Eğitim Bakanlığı idare ediyordu, fakat yerel örgütlenmeyi valilikler yapıyordu.

Millet Mektepleri yönetmeliğine göre, 16–45 yaşları arasındaki kadın erkek bütün Türk vatandaşları bu okullara devam etmek veya dışarıdan sınav vererek belge almak zorundaydılar. Yönetmelik gereği okuma yazma faaliyetini tam olarak gerçekleştirebilmek için esnek bir yapıya da sahiptiler. Duruma göre köy kadınlarıyla erkekleri için ayrı veya birleşik dershaneler yapılabileceği, yetişkinlere mahsus kurslarda her gün bir buçuk saat, çocuklara mahsus kurslarda ise iki saat öğretim yapılacağı ifade edilmiştir. Öğretmeni ve okulu olmayan köyler de düşünülerek, köylünün boş olduğu mevsimlerde gidip, onlara yeni yazıyı öğretecek “Seyyar Talim Heyetleri” kurulmuş, faaliyetleri için yaz ve kış devreleri belirlenmiştir.

1928 Kasım ayı sonu ve 1929 yılı başlarında tüm yurttta yoğun bir Millet Mektebi açma çalışması başlamıştır. Millet Mekteplerine devam eden halkın yetişkin olduğu, ona göre davranılması, yeni Türk alfabesi ile okuma yazma öğretmenin yanı sıra vatandaşlara temiz, düzenli yaşama şeklinin de gösterilmesine çalışılmıştır. Bu sebeplerle Millet Mekteplerinin Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikası çerçevesinde iyi yurttaşlar yetiştirmek ve temel vatandaşlık bilgilerini kazandırmak için de bir görev üstlendiği anlaşılmaktadır. Millet Mekteplerine katılarak belge alanların ödüllendirilmesi ve halkın bu okullara teveccühünü artırabilmek için bazı tedbirler de alınmıştır. 1931 Mayıs ayından itibaren geçerli olmak üzere okullara devam etmeyen ve belge alamayan vatandaşların, köy veya mahalle ihtiyar heyetlerine üye olabilmek ve bazı iş kollarında istihdam edilebilmek hususunda bağlayıcı hükümler getirilmiştir (Millet Mektepleri Talimatnamesi 1929: 22-23).

Millet Mekteplerinin en objektif değerlendirmesi, belge verdiği vatandaş sayısı ve Türkiye’nin okuryazarlık oranını ne kadar yükselttiği açısından yapılabilir. 1928–1935 devresinde, Millet Mektepleri örgütü içinde erkekler için 33.560, kadınlar için de 12.853 olmak üzere toplam 47.828 (A) Dershanesi açılmıştır. (A) Dershanelerinde toplam olarak 2.092.392 kişi ders görüp, 970.140 kişi belge almıştır. Burada dikkati çeken husus başarı oranının çok düşük olmasıdır. Ayrıca 116.119 kişi de dışarıdan (A) Dershanesi sınavına girerek belge almıştır. (B) Dershanelerinde ise 380.955 kişi devam etmiş, 240.982 kişi belge almış; ayrıca 26.914 kişi de dışarıdan sınava girerek bu dershanelenin belgesini almıştır. Genel olarak bakıldığında, (A) Dershaneleri (B) Dershanelerinden, kadınlar da erkeklerden daha başarısız olmuşlardır. Ayrıca şehirlerdeki kurslar köylerdekinden daha başarılı olmuşlardır. Ancak okuma-yazma gibi bir alanda, bu başarı yüzdeleri çok düşüktür. Okuma-yazma oranlarına bakıldığında okuma-yazma seferberliğinden beklenen amaca ulaşılamadığı söylenebilir (Ergün 1982: 105).

1928’den 1965 yılına değin (A) dersliklerini bitirenlerin sayısı toplam 1.9 milyona yaklaşmıştır. Bu rakamın yarısından fazlasını oluşturan kişiler 1928-1935 yılları arasındaki dönemde okuma yazma öğrenmişlerdir. Geride kalan vatandaşlar 1935-1965 yılları arasında kalan otuz

yıllık dönemde derslikler aracılığıyla bu eğitimden geçirilmişlerdir. Geray’a göre Millet Mektepleri hareketi ilk beş, altı yıllık dönemin sonunda tavsamaya başlamış olup, bu durumun söz konusu yıllarda ağırlığın ilköğretime kaydırılmasıyla da ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir (Geray 1978: 259). Hemen her köyde açılan bu okullara devamın sağlandığı ve bu bağlamda beş yıl içerisinde 45 yaşına kadar olan hemen hemen her köylünün eğitimden geçirildiğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle öğrenci ve buna bağlı olarak dersane ve öğretmen sayılarındaki azalmanın Millet Mekteplerinin üzerine düşen işlevi yerine getirdiği ve Türk vatandaşlarını eğitim sürecinden geçirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yaygın eğitim faaliyetleri yavaş yavaş ve kademeli olarak şekillenmiş, o günün şartlarında topyekûn bir kitle eğitimine gitmenin mümkün olmamasına karşın kısa sürede yetiştirilen meslek elemanlarıyla halkın eğitim ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır (Akkutay 1991: 29). 1928 yılında meslekî ve teknik alandaki halk eğitimi çalışmalarını yürütme görevi “Akşam Erkek Sanat” ve “Akşam Ticaret” okullarına verilmiştir. Bu okullar akşam kursları düzenlemek yoluyla üzerlerine aldıkları görevi yerine getirmeye çalışmışlardır (Geray 1978: 259).

1933 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ve görevlerine ilişkin 2287 sayılı kanunun on üçüncü maddesi ile millet mektepleri ve halk eğitimi işleri İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün görevlerinden sayılmıştır (Resmi Gazete 1933: 2766). 1936 yılında açılan “Çavuş Eğitimci Ocağı” sistemi ile yetiştirilen köy eğitimci okuldaki görevlerinin yanı sıra köy hayatındaki esaslı değişikliklere öncülük edip halkı yetiştirme görevi ile köylere gönderilmiştir. Köy eğitimci ve öğretmenlerine okuldaki görevleri yanda halkı eğitmek ve yetiştirmek görevi de verilmiştir. Bu amaçla 1936 yılında “Köy Eğitimci Kursları” açılmıştır (Geray 1978: 260).

2 | Halkevleri

CHP’nin eğitim ve toplumsal çalışmasının en ileri bir örneği “Halkevleri” ve “Halkodaları” teşkilatıdır. Bu iki teşkilatın kaynağı 1912 yılında kurulan Türk Ocağı’na dayanmaktadır. Türk Ocaklarının 10 Nisan 1931 yılında Ankara’da toplanan olağanüstü kongresinde alınan kararla Türk Ocakları kendisini feshederek resmen kurultay kararı ile Cumhuriyet Halk Fırkası ile birleşmiştir. Daha sonra yeni bir teşkilat olarak 19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri faaliyete başlamıştır (Sarıay 2004: 359-360).

Türk İnkılabının teorikten uygulamaya dönüştürülmesinin en güzel örneklerinden birini teşkil eden Halkevleri, kent kent organize olarak Cumhuriyet devri eğitim ve kültür ağını ülkede örmüşlerdir. Cumhuriyet’in laik karakteri başta olmak üzere, rejimin siyasi dayanağı Halkevlerinde titizlikle işlenmiştir. Bu arada Cumhuriyet idaresi ile siyasi meselelerde çatışan fikirlerin halkevleri çatısı altında yer almamasına da dikkat edilmiştir (Başgöz 1995: 198). Türk halkını eğitmek, toplumsal ve kültürel kalkınmayı sağlamak, Türk toplumunu Cumhuriyet inkılabının savunucusu kılmak Halkevlerinin başlıca amaçları arasında yer almıştır. Bu önemli yaygın eğitim kurumu, 19 Şubat 1932 tarihinde 14 vilayette (Adana, Afyon, Ankara, Aydın, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun, Van) açılmıştır. Halkevlerinin sayısı gün geçtikçe artmış ve üçüncü kuruluş yılı olan 19 Şubat 1935’te 103’e yükselmiştir.

Halkevleri adına Ankara’da Ülkü dergisi, Mart 1933 tarihinde ana yayın organı olarak faaliyete başlamış ve aylık düzenli olarak yayınlanan Ülkü (1933-1950) en uzun süreli yayınlanan Halkevi dergisi olmuştur. Toplumsal eğitime duyulan inancın gereği olarak millî devlet sistemi içerisinde millî kültür unsurlarını ön plana çıkaran, kentli köylü ayrımı yapılmaksızın bireyin gereksinimlerini dikkate alan sosyal ve kültürel bir kuruluş olan Halkevleri bünyesinde hizmet alanları oluşturulmuş ve dokuz şube altında faaliyet yürütülmüştür. Bu şubeler şunlardır;

- a) Dil ve Edebiyat Şubesi
- b) Güzel Sanatlar Şubesi
- c) Temsil Şubesi
- d) Spor Şubesi
- e) Sosyal Yardım Şubesi
- f) Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi
- g) Kütüphane ve Yayın Şubesi
- h) Köycülük Şubesi
- i) Tarih ve Müze Şubesi (Duman 2008: 103).

Halkevleri ilk açıldığı dönemde “Halk Derslikleri ve Kurslar Şubesi” adı altında bir çalışma şubesi bulunmuyordu. Ancak okuma yazma konusunda belirlenen eksiklikler ve halk arasında geniş ölçüde eğitimi yayma arzusu ile halk bilgisini artıracak dil ve uzmanlık kursları açmak, uygulamaya dayalı bilgileri halk arasında yaymak, el sanatlarını özendirmek gibi konularda sorumluluk üstlenen bir şube oluşturulmuştur (Geray 1978: 349). Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi’nin kuruluş amacı, eski eğitim kuruluşlarının yarım yamalak öğretebildikleri Acemce ve Arapça yerine yeni medeniyetin, batı düşüncesine ait olan yabancı dilleri Türk çocuklarına tez elden öğretmektir. Bu işi sıkı tutmak, büyük bir çoğunlukla ve öğrenci mevcudu ile işe başlamak kesin ve hayati bir gereklilik olarak kendini gösteriyordu (103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı 1936: 94).

Genel olarak Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi çatısı altında 22 farklı alanda faaliyet yürütülmüştür. Bu faaliyet alanlarını okuma yazma kursları, yabancı dil kursları, güzel sanatlarla ilgili kurslar ve pratik bilgiler kazandıran kurslar şeklinde dört başlık halinde toplamak mümkündür. Bu kurslara tamamiyle gönüllü olup kursu verecek olan öğretmenler de her hangi bir ücret talep etmiyorlardı. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesinin açtığı kursların amacı örgün eğitim vermek olmayıp, belirli zaman aralıklarıyla kısa sürede başta okuma yazma öğretimi olmak üzere halkı günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunların çözümüne yarayacak bilgilerle donatmak, onları bir meslek sahibi yapmaya gerekli olan becerileri kazandıracak bilgiler vermektir (Duman 2004: 174-175).

Halkevlerinin açmış olduğu kurslar içerisinde okuma yazma kurslarının ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü okuma yazma bilmeyen halka, Halkevlerinin amaçladığı yeni fikirleri vermek güçtü. Bu sebeple Halkevlerinin amacı ülkede bir tek okuma yazma bilmeyen yurttaş bırakmamaktı. Cumhuriyet Halk Partisi tarafından okuma yazmaya büyük önem veriliyor, Halkevleri her fırsatta bu husustaki çalışmaları teşvik ediyor ve bunun için “Halkevleri Türkçe Okuyup Yazma Kursları Talimatnamesi” gibi konuya ilişkin yönetmelikler hazırlanıyordu. Okuryazar

olmayan halka yeni bilgilerin kazandırılması güç olduğu için Halkevlerinin her şeyden önce halkı okuryazar hale getirmesi gerekiyordu. Bu hususta her vatandaşın okuma yazma öğrenmesi memleket için bir millî kültür davasıydı. Bu hususta Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıklarla da işbirliği yapılmış ve bu kursların, fabrika çalışanları için toplu çalışma alanlarında ve mahkûmlar için ceza ve tutukevlerini de kapsamaya sağlanmıştı. Halk Derslikleri ve Kurslar Şubesi tarafından eğitim seferberliğine katkıda bulunmak amacıyla açılan ve zorunlu öğretim çağı dışında olan herkese hitap eden okuma yazma kurslarının sayısı bütün gayretlere karşın istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Bu dönemde Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi tarafından açılan kurslar içerisinde en fazla rağbet gören okuma yazma kursları olmuştur (Duman 2004: 175-176).

1932-1950 Yılları Arasında Halkevi ve Halkodaları (Duman 2008: 135)

Halkevinin Açıldığı Yıl	Yeni Açılan Halkevi	Halkevi Mevcudu	Halkevine Çevrilen Halkodası	Açılan Halkodası	Halkodası Mevcudu
1932	14	14	-	-	-
1933	41	55	-	-	-
1934	25	80	-	-	-
1935	23	103	-	-	-
1936	33	136	-	-	-
1937	31	167	-	-	-
1938	43	210	-	-	-
1939	163	373	-	-	-
1940	6	379	-	141	141
1941	2	388	2	59	198
1942	3	389	3	22	217
1943	4	394	1	15	231
1944	17	406	9	143	365
1945	1	438	15	2338	2688
1946	-	455	16	1396	4068
1947	-	463	8	110	4170
1948	-	469	6	97	4261
1949	-	474	5	50	4306
1950	-	478	4	21	4322

1930 yılından itibaren vatandaşların öğrendiklerini unutmamaları, okuma alışkanlıklarını sürdürebilmeleri amacıyla “Halk Okuma Odaları” açılmaya başlanmıştır. Önceleri bu odalardan yalnızca Millet Mekteplerine giden vatandaşların yararlanması öngörülmüş ise de sonra herkese açık tutulmuştur. Halk Okuma Odaları, Halkevlerinin kurulmasından sonra Halkevi açılmayan yerler ve özellikle köylerde faaliyet göstermiş, Halkevlerine bağlı olarak Halkodası ismiyle işlevlerini yürütmeye çalışmışlardır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra kurulan Halkevleri, yaygın eğitim faaliyetleri içerisinde hem eğitim hem de kültür kuruluşları olmuştur. Bu bağlamda Türk inkılâbını uygulama alanına sokması, halkçılık ilkesinin hayata geçirilmesine katkı sağlaması, kitleleri Cumhuriyet düşüncesinin gelişme ve yerleşmesine alıştırmaya gibi görevlerle yurt çapında örgütlenmiş yaygın eğitim modelinin en çarpıcı örneğini oluşturmaktadır. Halkevleri anlayışının gelişmesinde Cumhuriyet düşüncesinin özellikle 1930'lu yıllarda ekonomik toplumsal şartlarının da etkisi büyüktür. 1929 dünya ekonomi buhranının etkileri, Serbest Cumhuriyet Fırkası (1930) deneyimi gibi iç ve dış gelişmelere bağlı olarak Atatürk geniş kapsamlı bir yurt gezisine çıkmış ve sonuçta devletçilik ekonomi politika olmuş ve toplumsal alanda rejimin bağlantıları yeniden ele alınmıştır. Bu bağlamda Halkevleri halkla bütünleşmenin vazgeçilmez yapıtaşı olarak düşünülmüştür.

Sonuç

Sonuç olarak Halkevleri ve Halkodaları Cumhuriyet yönetimiyle yeniden şekillenen aydınlanma hareketinin taşraya açılan pencereleri olmuştur. Halkevlerinde kitaplıklar oluşturularak sanat ve kültür etkinlikleriyle halkı kültürel yönden kalkındırmaya çalışılmıştır. Özellikle Türk halk kültürünün araştırılması konusunda etkili olunmuştur. Çok partili siyasal hayata geçiş sürecinde Halkevleri eski önemini yitirmiştir. Bunda CHP teşkilatına bağlı olması, parti teşkilatının yan kuruluşu olarak görülmesinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. 8 Ağustos 1951 TBMM'nde bulunan 342 milletvekilinden 339'unun olumlu oyuyla çıkan 5830 sayılı yasaya bağlı olarak Halkevlerinin bir kısım mal varlığı hazineye devredilmiştir (Tutanak Dergisi 1951: 693-727). Halkevleri teşkilatının çıkan yasadan etkilenmesinin en büyük nedeni kuruluşunun yasayla değil, talimatnameyle yapılmış olmasıdır. Halkevlerinin on dokuz yıl süren ilk dönem çalışmaları, 1951 yılında Demokrat Parti tarafından verilen Halkevlerinin kapatılmasına ilişkin yasa tasarısının 8 Ağustos 1951'de kabul edilen ve 11 Ağustos 1951 tarihinde yayınlanan yasaHalkevleri fiilen bu durumdan etkilenmiş ve faaliyetleri sona ermiştir.(Resmî Gazete 1951: 1781-1782).

Halkevleri kapatıldığı sırada okuma-yazma oranında Cumhuriyet'in ilk yıllarına göre üç kat artış olduğu görülmektedir. Cumhuriyet tarihimizin önemli bir döneminde hizmet veren Halkevleri inkılapların yapılmasıyla yeni dönemde topluma değerler eğitimi verilmesinde öncü olmuş, özellikle toplumda kadın kimliğinin öne çıkmasında, sanat ve sosyal faaliyetler bağlamının etkin vazife üstlenmiştir.

Kaynakça

- Akkutay, Ü. (1991). *Türkiye'de Çıracılık Eğitimi*, Ankara.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Mustafa Kemal*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- DUMAN, S. (2008), *Türk Modernleşme Sürecinde Sivas Halkevi (1933-1951)*. Ankara:Be-rikan Yayınevi.

- ERGÜN, M. (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: AÜ DTCF Yayınları:325.
- GERAY, C. (1978), *Halk Eğitimi*. Ankara:AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları:73.
- “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun”, *Resmi Gazete*, Sayı:338, (3 Nisan 1926), s.1-2.
- “Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun”, *Resmî Gazete*, Sayı:2434, (22 Haziran 1933), s.2766.
- Millet Mektepleri Talimatnamesi* (1929), Ankara:Maarif Vekâleti.
- Resmi Gazete*, Sayı:7882, (11 Ağustos 1951), s.1781-1782.
- SARINAY, Y. (2005), *Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları 1912-1931*, Ankara:Ötüken Yayınları.
- TBMM Zabıt Ceridesi* (1961), Cilt:28, Devre: I, İçtima:4, (1 Mart 1339/1923), Ankara, TBMM Matbaası.
- TBMM Tutanak Dergisi* (1951), Cilt:9, Toplantı:1, (8 Ağustos 1951), Ankara.
- Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Çalışmaları* (1984), Ankara, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- 103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı* (1936), Ankara, Maarif Derleme Müdürlüğü.

OSMANLI DERBENT TEŞKİLATINDA MARTOLOSLARA BİR BAKIŞ: EĞRİDERE DERBENDİ MARTOLOSLARI



Murat Gökhan DALYAN

Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Öğretim Üyesi



mgdalyan@hotmail.com



Muhammet Nuri TUNÇ

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı

Özet

Klasik dönem Osmanlı tarihinde martolosların daha çok sınır boylarında, geçitlerde ve kalelerde akıncılar gibi askeri faaliyetlere katıldıkları düşünülmektedir. Zamanla bazı sınır bölgeleri içeride kalmaya başlayınca martolosların bulundukları bölgelerdeki yolların ve geçitlerin korunması ticari ve askeri açıdan büyük önem taşımaya devam etmiştir. Bu nedenle Osmanlı Devleti, derbentlerin bulunduğu yöre ahalisinden bu geçitlerin korunması için görevliler istihdam etmiştir. Bunun karşılığında söz konusu ahaliyi, birtakım vergilerden muaf tutmuştur. Bu kişiler gece gündüz söz konusu geçitleri bekleyerek yolcuların ve tüccarların güvenliklerini sağlamayı taahhüt etmişlerdir. Osmanlı Devleti'nin Rumeli topraklarında ahali görevlendirdiği ve önem verdiği derbentlerden bir tanesi de günümüz Bulgaristan'ın Köstence Şehri yakınlarındaki Eğridere Derbendi'dir. Söz konusu derbent kuruluşundan kaldırılışına kadar Müslüman martolosbaşların gözetiminde Hristiyan olan altmış dört nefer martolos tarafından korunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğridere, Derbent, Martolosluk, Osmanlı Devleti

Eğridere Derbendi ve Martolosluk

Bir askeri teşkilat olarak martolosluk, Osmanlı Devleti'nde 14. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar devam eden sınır, derbent ve kıyı korumasında görevli olan kişilerin bulunduğu teşkilata verilen isimdir (Özcan, 2008: 62-64). İlk zamanlar daha çok Hristiyan unsurlardan oluşan bu teşkilat, zamanla ihtida hareketleri ve uzun savaşlar esnasında yaşanan olumsuz hadiselerden dolayı Müslüman unsurlardan oluşmaya başlamıştır. Kelime olarak haydut, çapulcu, köle tüccarı, yağmacı vb. anlamlarda kullanılan bu kelimenin orijinalinde Yunanca silahlı kimse anlamındaki "armatol" kelimesinden türetildiği düşünülmektedir (Anhegger, 2010: 281-320).

Bugün Kriva adıyla anılan eski bir Osmanlı kasabası olan Eğridere, içinden geçen küçük akarsu (Vardar ırmağının kolu olan Kriva Reka) sebebiyle Osmanlı kaynaklarında Eğridere olarak adlandırılmıştır (Kiel, 2016: 392-394). Bir palankaya da sahip olan Eğridere, Osmanlı idaresi sırasında Kosova vilâyetinde yer alan bir kaza merkeziydi (AE.SAMD.III. 170/16644). Osmanlı belgelerinde İbrahim Paşa tarafından kalesinin inşa edildiği ve derbent teşkilatının oluşturularak derbentçiler görevlendirildiği anlaşılmaktadır (AE.SAMD.III. 170/16644). Derbentte bulunan derbentçilerin kendi derbentlerinde bir kolluk kuvveti olarak yollarda ve geçitlerde güvenliği sağlama görevleri vardı (Orhonlu, 1967: 10). Eğridere Derbendi'nde ve Üskok, Çon-

ya, İvlasne yaylaklarında eşkiya ortaya çıkınca, derbentçiler görev sahalarını koruyup bekçilik yapmakla görevlendirilmişlerdir. Bu konuda içlerinden yaşlı ve iş göremez halde olanların dahi yerlerine adam tutarak vazifelerini ifa etmeleri emredilmiştir (Değerli Keçiçi, 2008: 49).

Martoloslar her ne kadar sınır ve derbentler görevlileri olarak bilinse de kimi zaman derbentlerde bulunan hanların muhafazasında da görev aldıkları görülmektedir. Merhum Bayram Paşa'nın Üsküb sancağında 1634 yılında kurulan Eğridere Derbendi'nde (büyük derbent) yaptırdığı kale ve hanın muhafazası için tayin olunan Kratova martoloslarından üç nefer ve bunların üç nefer yamakları hizmet etmiştir. Ancak bu yamakların beratları olmadığından köy zabıtları bunlara müdahale etmiştir. Yamakların muafiyetlerine dair berat verilmek ricasını mütevellî Mehmed Kapdan istemiştir (İ.E.V. 7/856).

Hristiyan martoloslar uzun bir süre Osmanlı güvenlik teşkilatında yer almalarına rağmen duraklama döneminden itibaren yavaş yavaş asayiş sorununun bir parçası olmaya başlamışlardır. Bu bağlamda Temmuz 1646 tarihinde Martolos Reisi Yovan Balaban, Köstendil sancağının Eğridere kazasında Sultan I. Ahmet vakfına ait olan yaylalara tecavüzde bulunarak buradaki mandıraların sahipleri olan Ali Hoca ve Şaban isimli sipahiler ile reayadan Vilko, Yuvan ve Ustuyan'dan zorla mandıra başına kırkar koyun ile birer kantar tereyağı almışlardır. Bunun üzerine söz konusu martolos reisinden şikayetçi olmuşlardır (Devlet Arşivleri Başkanlığı, 2015: 184). Yine Yovan Balaban aynı sancağın İvranya kazasının köylerinde de aynı faaliyetlerde bulunarak değirmenleri basmış, at ve koyunları almıştır (Devlet Arşivleri Başkanlığı, 2015: 186). 1669 yılında Eğridere martolosbaşılığına Sinan adlı bir şahıs getirilmiştir. Onun ölümünden sonra sırasıyla kardeşi Ferhat onun ölümünden sonra yerine Sinan'ın büyük oğlu Hasan geçmiştir (AE.SAMD.III. 170/16644). Hasan'ın bu göreve getirilmesinde Eğridere kazasının ileri gelenlerinin 28 Mayıs 1684 yılındaki şikayetleri etkili olmuştur. Eğridere'nin ileri gelenleri, amcası Ferhat'ın ölümünden sonra martolosbaşı olan Mustafa hakkında görevini yerine getiremediği, gelen giden tüccarların soyulduğu ve derbente bulunan altmış dört nefer martolosun ancak yirmisi ile seyyar olarak eşkiya takibinde bulunduğu geri kalanının hiçbir şey yapmadığını belirterek şikayetçi olmuşlardır (AE.SMMD.IV. 17/1922). Bir müddet sonra bu şikayetin kabul edilerek Hasan'ın martolosbaşı olduğunu görmekteyiz.

1689 yılında Köstendil ve Samakov başta olmak üzere çevre yerlerde haydutlar türemiş ve martolosların bir kısmı da bunlara katılarak eşkıyalığa başlamışlardır. Bunun üzerine Eğridere martolosbaşısı olan Hasan, martolos başbuğu ilan edilerek çevredeki bütün martalozbaşılardan ve martolosların başına getirilmiş, böylece eşkıyalığın bastırılması amaçlanmıştır. Martolosbaşı Hasan'a emri altına girmek istemeyenlerin isimlerini Divan'a bildirmesi istenmiştir. Temmuz ayında Hasan, eşkiya takibi sonucunda elde edilen at, sığır ve diğer mallara sahip çıkanları Divan'a şikâyet ederek bu malların kendi hakları olduğunu ileri sürmüştür. Aynı ay içerisinde martolosbaşısı Hasan, Divan'a Köstendil sancağındaki diğer asker gruplarıyla birlikte haydut eşkıyasının yakalanması için ferman ile görevlendirilmişlerken bazı sürücüler tarafından adamlarının sefere götürülmek istendiği yönünde şikâyetle bulunmuştur. Divan'dan Köstendil sancağında bulunan kadırlara Martoloslar ve iş erleri işbirliği içinde eşkıyaya karşı mücadele ettiklerinden bunlara müdahale edilmemesi istenmiştir. Bu kadar yetkiye rağmen Hasan eşkiya takibinde istenildiği gibi başarılı olamamıştır (MD. nr.98/187, 221-222, 236).

1689 yılında Eğri Kalesi muhafızı olan Rüstem Bey'den Eğridere Palankası'nın yeniden güçlendirilmesi için palanka askerleri ile martolosbaşının yeniden palankaya getirilmesi istemiştir. Zira palankada bulunan martolosbaşı ve askerler palankanın harap olmasından dolayı burayı terk etmişlerdir (Çelik, 2015: 63). Kaleyı terk eden martolosbaşının eşkıyalığa başladığı görülmektedir. Deli Sinanoğlu Kara Hasan adlı martolosbaşı, Bosna taraflarına giden İsmail ve validesini Eğridere Palankası'nın yanındaki handa gece vakti soyarak dört yüz kuruş miktarı paralarıyla üç yüz kuruşluk mallarını gasp etmişlerdir (Türk, 2019: 257). Bu durumun oluşmasında II. Viyana Savaşı'nın uzun sürmesi ve bölgede askeri güçlerin varlığının azalmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

1690 yılında Sergi adlı şahsa Eğridere ile Radomir arasındaki derbendi koruyacağına dair söz vermesi üzerine bu bölgelerin muhafızlığı verilmiştir. Buna rağmen Sergi, bir müddet sonra etrafına topladığı 500-600 kişilik bir kuvvetle Köstendil, Kumonava, Eğridere, Radomir, Koçana ve Binyalise bölgesindeki yollarda yol kesme, adam soyma ve çeşitli eşkıyalık faaliyetlerine girişmiştir. Bunun üzerine 1690 yılının Ağustos ayında bu bölgelerdeki eşkıyalığı sonlandırmak için Eğridere Palankası'nın muhafızı Hüseyin ve diğer bölgedeki martolosbaşlarına emir verilmiştir (MD. nr. 100/77; Şakar, 2007: 144). Aynı yılın ekim ayında ise Eğridere bölgesindeki Kumanova martolosbaşısı olan İvaz Mehmet, eşkiya takibini bırakıp kendisi bölgesindeki reayanın malına ve canına kast ederek zorla her ay beşer altışar yüz kuruş haraç aldığı şikâyet edilmiştir. Onun martolosluk görevinden alınarak eşkıyalık faaliyetlerinin sona erdirilmesi istenmiştir. Bu olaydan sonra Osmanlı Devleti, palankalarda bulunan martolosların artık Hristiyanlardan değil Müslümanlardan seçilmesini ve Hristiyanların silahlı gezmesine izin verilmemesini Eğridere Muhafızı Hüseyin'den istemiştir (MD. nr. 100/67; Şakar, 2007: 123). Ancak daha sonraki dönemlerde bu emrin gerçekleşmemiş ve martolosların yine bölgedeki Hristiyan köylerden seçilmesi usulü devam etmiştir. 10 Ağustos 1695 tarihinde 162 kişiden oluşan Eğridere martoloslarının üçü hariç tamamı Hristiyanlardan oluşmaktadır (MAD.d. nr. 2740/183-189).

Martolosbaşı Kara Hasan bir müddet sonra cüretini arttıracak ve artık Osmanlı askerlerini ve onlara giden para postalarını da soymaya başlayacaktır. Nitekim Viyana Kuşatması'nın başarısızlıkla sonuçlanması üzerine başlayan uzun süreli savaşlar sebebiyle ordu sürekli cephelerde bulunmak zorunda kalmış ve askerlerin ulufeleri ve ihtiyaçları için "hazine" ordunun bulunduğu mahalle gönderilerek orada dağıtılmıştır. Bu durum eşkıyaların ve eski martolosbaşı Kara Hasan'ın dikkatini bu para trafiğine yöneltmiş ve yol üzerinde baskınlar yaparak hazineyi sık sık yağmalama girişiminde bulunmasına neden olmuştur. Bu bağlamda Belgrad'da bulunan orduya 1692 yılında Maraş Beylerbeyi Arnavud Ali Paşa vasıtasıyla Edirne'den gönderilen para Niş ile Aleksence menzili ortasında ormandan çıkan 400 kadar eşkiya tarafından yağmalanmıştır. Bu olayda devlet, Belgrad'a kadar eşkiya teftişi ile görevli olan Edirne Bostancıbaşıını sorumlu tutmuştur (MD. nr. 104/74; Gökıınar, 2020: 279). Yapılan takibat ve tahkikat sonucunda soygunu gerçekleştirenlerin eski Eğridere martolosbaşısı olan Kara Hasan ve adamları olduğu ortaya çıkmıştır. Kara Hasan, Eğridere ve çevresi Avusturya kuvvetleri ve müttefikleri tarafından işgal edildiğinde 150 kadar adamıyla birlikte isyan ederek dağlara kaçmış daha sonrada palanka ve kasabadaki evleri yakmıştır. Bu süre zarfında eşkiya ile birlikte kışın çiftliklerde, yazın ise askeri ve ticari yollarda yağmalama faaliyetlerine devam etmiştir. Bu nedenle derhal yakalanması için emir verilmiştir. Bu amaçla Rumeli Beyler-

beyi Arnavud Mahmud Paşa piyade, süvari, Arnavud askeri ve 1.000 yeniçeri ile diğer taraftan Morava köprüsü ve Devebağırta derbendi taraflarında eşkiyanın izini takip için Hasan Paşa Palankası'ndan Niş'e kadar yolların güvenliğinden sorumlu olan Mehmed Ağa görevlendirilmiştir(MD.nr. 104/121; Gökpınar, 2020: 283-284). Osmanlı Devleti, Mahmut Paşa'dan Hasan'ın yakalanmasını ardından bir mübaşir ile Edirne'ye gönderilmesini istemiştir (MD. nr. 104/158).

Temmuz 1696 tarihinde Eğridere palankası dizdarı merkeze mektup gönderip Eğridere martolosbaşı olan Hüseyin'i şikâyet etmiştir. Buna göre Eğridere derbendini muhafaza eden martolos taifesinin kendi yanına gelerek başları olan Hüseyin'in hizmetini yapmadığını, aç-gözlülük yaptığını ve kendilerinden akçe aldığını belirterek şikayetçi olduklarını bildirmiştir. Bununla birlikte bir kimsenin malı çalındığında veya gasp edildiğinde martolosbaşı eşkiyalarla işbirliği yaparak bargirleri götürüp ferde/mezde? namıyla peşin akçelerini almış ve yolculara zulmetmiştir. Martolos taifesi, Hüseyin'in görevden alınarak yerine her yönüyle yarar ve hizmetin gereğini yerine getirmeye kadir olan palanka sakinlerinden Osman'ın getirilmesini rica etmişlerdir. Baş muhasebe defterlerine bakıldığında martolosbaşı olan Hüseyin'in yaşlı biri olduğu görülmüş ve bölgeye mübaşir tayin edilerek ahaliden durumu soruşturması, eğer söylenildiği gibi Hüseyin suça bulaşmışsa görevden alınarak yerine Osman'ın atanmasına karar verilmiştir(MD. nr. 108/352).

Eğridere'de bulunan martoloslar bölgede bulunan devlet görevlilerine de yardımcı olmaktadır. Buna göre 1706 yılının mayıs ayında Eğridere Palankası sakinlerinden martoloslar ağası olan Hacı Mehmed mahkemeye giderek yine palanka sakinlerinden Hacı Hasan isimli kişi zimmetinde olan miri akçenin alınması için mübaşir tayin edildiğini hatta bu kişinin mahkemeye davet edilmesine rağmen zorbalık çıkararak gelmediğini belirtmiş ve şikayetçi olmuştur(AŞKT.d. nr. 44/286).

10 Şubat 1709 tarihinde Köstendil sancağına bağlı olan Kumanova, Kurtova Madeni ve Eğridere Derbendi'nin muhafazası için Osmanlı saray teberdarlarından (baltacılarından) Hacı Mehmet martolosbaşı olarak altmış dört nefer sekbanın başına getirilmiştir. Bir müddet sonra bu sekbanlardan otuzu Kratova Madeni'nin korunması için görevlendirilmiştir (C.ZB. 79/3920). Ancak onun burada görevlendirilmesi eski martolosbaşısı olan Deli Sinanoğlu Hasan'ın kardeşi Hüseyin'in hoşuna gitmemiş ve bu görevin yıllardan beri kendi ailesi tarafından sürdürüldüğünü belirterek ahalinin de mühürlediği bir belge ile Hacı Mehmet'ten alınarak kendisine verilmesini istemiştir (AE.SAMD.III. 170/16644). Ancak onun ve Eğridere ahalisinin isteğinin kabul edilmediği anlaşılmaktadır. Zira 7 Ekim 1720 tarihinde Baltacı Mehmet Ağa'nın Kratova gümüş madenin ve Eğridere Derbendi'nin altmış dört nefer martolos ile güvenliğini sağlamakla görevli olduğu görülmektedir (AE.SAMD.III. 170/16644).

8 Haziran 1767 tarihinde Eğridere Derbendi martolosbaşı olan Hacı Ali adlı görevli bu bölgeden geçip giden hayvancılıkla uğraşan kişilerden kanun dışı olarak bâc-ı mürur adı altında geçiş akçesi almıştır. Yapılan şikayetler neticesinde bu işten men edilmesine karar verilmiştir(C.ZB. 21/1022). 31 Aralık 1797 tarihinde Köstendil sancağına bağlı Eğridere, Kumanova, Kratova, Koçana ve İştib bölgelerinde altmış dört nefere martolosbaşılık yapan Abdülhalim ve Seyyid Ali'nin vefat ettiği haberi yayılmıştır. Bunun üzerine söz konusu göreve saray zülflü baltacılarından Arnavut Mustafa talip olmuştur (HAT. 1468/19; C.ZB. 77/3837). Ancak söz konusu kişilerden sadece Abdülhalim bölgedeki çatışmada öldürülmüştür. 8 Temmuz 1798

tarihinde maktulün diğer kardeşi Seyyid Ali hayatta olduğu için atamada karışıklık çıkmıştır. Seyyid Ali bu atamaya karşı çıkmıştır. Bunun üzere martolosbaşılık eskiden iki kardeşin yaptığı gibi müşterek olarak eski bir zülüflü baltacı olan Arnavut Mustafa ile Seyyid Ali arasında paylaştırılmıştır (C.ZB. 77/3837).

Genel olarak martoloslardan vergi talep edilmemesine rağmen çok acil durumlarda zaman zaman devletin gönderdiği tahsisatlar yetmediğinde diğer vergi mükellefleri gibi onlardan da yardım talep edilmiştir. Osmanlı-Avusturya savaşlarının hüküm sürdüğü 1718 yılının temmuz ayında yeniden bölgede eşkiyalar türemiş, yollar kesilmeye ve insanlar öldürülmeye başlanmıştır. 19 Temmuz'da başta Filibe, Köstendil, Sofya, Eğridere, Vardar ve Niğbolu olmak üzere kefillik usulüyle martoloslar, martolos bölükbaşları ve martolosbaşları tayin edilerek eşkiyaların takip edilmesi istenmiştir (MD. nr. 127/164). Ancak bunun çare olmaması üzerine 1719 yılında Köstendil, Sırışnik, Radomir, Kumanova, İvranya, Koçana ve İştib bölgelerinde ortaya çıkan eşkiyalığın önlenmesi için bölgeye asker ve bir vali gönderilmiştir. Söz konusu kuvvetin masraflarının ödenmesinde güçlükler yaşandığı için Eğridere martoloslarından da nisan ayında ödenmek kaydıyla 100 kuruş talep edilmiştir (MD. nr. 127/360).

Ancak bu durumun uzun yıllar devam ettiği ve devletin aldığı her türlü önleme rağmen ayanların gittikçe artan bir şekilde martolosların işlerine karıştığı görülmektedir. XIX. yüzyılın ilk yarısında Eğridere Palankası Ayanı Numan Bey, Üsküp civarında bulunan Kratova Madeni'nin emniyetini sağlamakla görevli olan martolosbaşları olan Seyyid Mehmet Efendi ile Seyyid Ali başta olmak üzere bölgedeki derbentçilere ve madencilere müdahale etmiştir. Ayan Numan Bey'in martolos ailelerine ve işlerine müdahale etmemesi için 22 Eylül 1808 tarihinde Üsküp nazırı ve maden emini yazı göndermişlerdir. Bu yazıda ayrıca eskiden olduğu gibi martolosların maden emininin teklifi ve Üsküp Nazırının onayı ile tayin edilmesi gerektiğini bildiren bir resmi belge talep etmişlerdir (C.ZB. 8/383). 17 Ekim 1808 tarihinde Numan Bey'in martolosbaşılarını değiştirmek istemesi üzerine söz konusu kişiler bu sefer kendileri Kumanova, Eğridere, Üsküp, İştib kazalarında gece gündüz güvenlik işlerinde bulunduklarını belirtip ayandan şikayette bulunarak ayanın martolos seçimine karışmasının yasaklanmasını devletten istemişlerdir (C.ZB. 45/2247).

26 Mart 1832 tarihinde Köstendil sancağına bağlı Eğridere, Kumanova, Koçanya, Kosova ve Üstüb (İştib) bölgelerinde bulunan derbentler altmış dört nefer martolosa sahiptir. Bu bölgelerin martolosbaşı olan Seyyid Ali'nin ölümünden sonra boşta kalan bu göreve büyük oğulları Seyyid Halim ve Abdülhamit'in atanması uygun görülmüştür (C.ZB. 44/2177). Bu bölgelerdeki maden ve derbentlerin korunmasına yönelik martolosluk uygulaması uzun bir süre daha devam etmiştir. Ancak bir müddet sonra Kratova bölgesindeki madenlerin kapatılması üzerine buradaki martolosların görevine son verilmiştir. Bunun üzerine 1840 yılında Radayor/Radyor (?) köyünde oturan uzun yıllardan beri martolosluk yapan Niko adlı Hristiyan, daha önceden her haneden ikişer nefer martolosun madenleri, fukarayı ve Eğridere derbendini koruma karşılığında ziraat etikleri baştinalarının defterde kayıtlı öşri ve şer'i vergilerin tamamından muaf olmak üzere beratları var iken şimdi söz konusu madenin kapanmasının martolos taifesinin dağılmasına ve perişan hale gelmesine ve bunun da harami eşkiyası ortaya çıkmasına ve yollara, ahaliye zararlar vermesine neden olduğunu belirtmiştir. Söz konusu mahalde yeniden bir kale inşa edilmesi ve bölgenin muhafazası için zikr olunan martolos taifesine her sene

kalede sakin olmak üzere ikişer nefer dahi zam olunması ve her haneden dörder nefer muaf olup bir neferi kalede, üç neferi kendine yamak olmak üzere defterde kayıtlı baştinalardan şer'i ve örfi vergi talep olunmamak üzere yeniden berat verilmesi ve berat verilen martolosların derbent ve kaleyi muhafaza etmesi istenmiştir. Görüldüğü üzere martolosların maden ve derbentleri koruma görevi uzun bir süre devam etmiştir (İE.MDN. 2/103).1863 yılına gelindiğinde ise artık Eğridere Palankası'nda zaptiye teşkilatının faaliyet gösterdiği görülmektedir(A.) MKT.NZD.437/80). Özellikle zaptiye teşkilatının kurulup yaygınlaşmasıyla derbentçilerin ve martolosların geçitlerdeki görevi sona ermiştir (Halaçoğlu, 1994:162-164).

Sonuç

Eğridere Derbendi, kuruluşundan itibaren çevre köylerden martolos temin etmiştir. Bu martoloslar sayesinde derbentle birlikte yakındaki köy ve madenler de koruma altına alınmıştır. Burada görev yapan martolosbaşların genellikle aynı hane içinden babadan oğula geçen bir sistemde devam ettiği görülmektedir. II. Viyana kuşatmasına kadar olan dönemde pek fazla bir sorun olarak göze çarpmayan martolosluk kurumu, söz konusu kuşatmanın başarısızlıkla sonuçlanması üzerine birtakım eşkıyalık faaliyetlerinin odağına yer almıştır. Öyle ki bazı martolosbaşları bizzat kendileri eşkıyalık yaparak bölge halkını soymuşlardır. Bu durumlar özellikle savaş dönemlerinde yaşanmıştır. Son dönemlere kadar genellikle aynı aileden yerel yöneticilerin önerisi ve sancağın onayı ile kendilerine verilen bir beratla atanan bu martoloslara daha sonraları ayanların güçlenmesiyle birlikte dışarıdan müdahale edilmeye başlanmıştır. Bu durum martolosluk sisteminin bozulmaya yüz tutmasına neden olmuştur. Bütün bu olumsuzluklara rağmen Eğridere martolosluğu 19. yüzyılın ilk yarısına kadar varlığını devam ettirmiştir. Zaptiye teşkilatının kurulmasıyla birlikte Eğridere martolosluk kurumu da tarihteki yerini almıştır.

Kaynakça

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Ali Emiri (AE): SAMD.III. 170/16644; SMMD.IV. 17/1922

Atik Şikâyet Defterleri (AŞKT): 44

Cevdet (C): C.ZB. 8/383; C.ZB.44/2177; C.ZB. 45/2247;C.ZB.79/3920;C.ZB.21/1022; C.ZB. 77/3837.

HAT. 1468/19.

İbnü'l-Emin (İE): İE.EV. 7/856; İE.MDN. 2/103

Maliyeden Müdevver Defterler (MAD): 2740

Mühimme Defterleri: 98, 100, 104, 108, 127

Sadaret Nezaret ve Devair Evrakı A. JMKT.NZD.437/80

Araştırma-İnceleme Eserler

91 Numaralı Mühimme Defteri (H. 1027-1028 /M. 16461647) Özet Çeviri Yazı, (2015). İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Yayın No: 140.

Anhegger, R . (2010). “Martoloslar Hakkında” *Türkiyat Mecmuası* , 7 (0) , 281-320.

Çelik, R. (2015). 99 Numaralı Mühimme Defteri Transkripsiyonu ve Değerlendirmesi (1-90), Bitlis: Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Değerli Keçici, A. (2008). “Osmanlı Devleti’nde bir Taşra Güvenlik Örgütü Olan Derbent Teşkilâtı”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1):44-53.

Gökpinar, B. (2020). Kutsal İttifak Savaşları Sırasında Sofya-Belgrad Arasında Eşkıyalık Ve Asayiş Olayları (1683-1699),*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 63: .273-288.

Halaçoğlu, (1994). *TDV İslâm Ansiklopedisi*, c.9., 162-164.

Kiel. (M.), (2016). “Eğridere Palankası”, *TDV İslâm Ansiklopedisi EK-1, İstanbul: 392-394.*

Orhonlu, C. (1967). Osmanlı İmparatorluğunda Derbent Teşkilatı, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Özcan, A. (2003). “Martolos”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, c.28., Ankara:62-64.

Şakar, M.F. (2007). 1101/1102 (1690/1691) Tarihli 100 Numaralı Mühimme Defteri Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi [s. 1-145], İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı.

Türk, H.B. (2019). 13 Numaralı Atik Şikâyet Defteri (VR.1-142) Değerlendirme-Çeviri Metin (H.1100/ M. 1689), İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı.

KIRGIZ GELENEKSEL KOMUZUNA KISA BİR BAKIŞ



Doolotbek ESHKENOV

Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi



doolotbek.eshkenov@manas.edu.kg

Özet

Komuz, diğer adıyla kopuz, Türk tarih ve kültüründe çok eski çağlardan beri var olan müzik aletlerindendir. Kırgız halk kültüründe de komuz; çok yaygın kullanılmakla birlikte kendi içinde birtakım çeşitlilikler göstermektedir. Ancak Türkiye Türkçesi olarak yazılmış bilimsel eserlerde Kırgız komuzlarıyla ilgili çok sınırlı sayıda bilgiler bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma aracılığıyla Kırgız halk dilinde “komuz”, müzik alanıyla ilgili literatürde “geleneksel komuz” olarak bilinen Kırgız çalgısı üzerine kısa bakış yoluyla özel ve net bilgiler aktarma amaçlanmıştır. Makalede komuz kelimesinin kökeni, Kırgız komuz çeşitleri, iyi bir komuzun yapısı ve yapımının nasıl olması gerektiği, Kırgızlar arasında komuz çalma geleneği ve sanat işi olarak komuz çalma teknikleri, komuz sesleri ve notaları, Kırgız kültürel belleğinde komuz algısı ve kavramsal çerçevesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Komuz, Kopuz, Geleneksel Komuz, Kırgız Müzik Aletleri, Türk Müzik Aletleri

Giriş

Türk dünyası müzik aletleri bakımından çok zenginlik gösterir. Bunların içinde değişik halk ve lehçelerde komuz, kopuz ve buna benzer ses yapılarıyla anılan müzik aletlerinin özel bir yeri bulunmaktadır. Radloff, Kırgız ve Karayimler arasında *komuz* olarak kemençenin, Doğu Türkistan’da ise bütün telli sazların *kopuz* olarak adlandırıldığına değinir (Ögel, 1991: 238). Aslında kadim Türk tarihinden beri müzik aleti olarak kendine bir yer bulan bu aletin genel Türk kültüründe farklı biçimleri olduğu gibi, bugünkü anlamda herhangi bir Türk halkının müzik aletlerine baktığımızda, kültürde komuz türü aletlerin çok farklı biçimleri olduğunu kolaylıkla görebiliriz.

Kırgız halkının çok çeşit müzik eski çağdan günümüze ulaşmıştır. Bunlara telli ve çalgı türü müzik aletlerinden komuz, cetigen; telli ve yayla çekilen aletlerden kıl kıyak, zım kıyak; üflenerek ve hafif vurularak çalınan aletlerden temir ooz komuz, cıgaç ooz komuz; üflemeli aletlerden sızığı, çoor, ceznay, surnay, kerney vb.; vurmali aletlerden dobulbas, dool, dayra, tak, tay tuyak, asa tayak, şıldırpak vd. aletler örnek gösterilebilir (Kasey, 2017: 36). Bunların içinden çalgı türü, boyu 60-85 santimetre arasında değişen müzik aletinin özel bir yeri vardır. Bu alet halk arasında «komuz», bilimsel kaynaklarda «geleneksel komuz» olarak bilinir.

Komuz, günümüz Kırgızlar arasında en çok yaygın rastlanan müzik aletidir. Kırgızistan’ın güney bölgelerinde komuzun “çertmek” adını aldığını da görebiliriz (Düyşaliev, 2017: 188).

Komuz Kelimesinin Kökeni Üzerine

K.Seydakatov, *komuz* kelimesinin kökenini aletin iç kısmının oyuk durumda bulunmasına bakarak Eski Türkçedeki 'kovuk, boşluk' anlamını taşıyan *qobı* kelimesiyle ilişkilendirmiştir (Seydakatov, 1988: 146-147).

Günümüz Türk lehçelerinde *қопуз / qopuz, қобуз / qobuz, кобус / kobus, қобус / qōvus, қобыз / qobız, кобыс / qobıs, қубуз / qubuz, қубыз / qubız, куп—с / kup—s, қов'уз / qov'uz, қомуз / qomuz, қомус / qomus, қомыс / qomıs, қомос / qomos, хобыс / hobus, хомус / homus, хо'вuz / ho'vuz, қоңус / qoñus, қамуз / qamuz, хамыс / hamıs* biçimlerinde söylenen bu kelime, DLT'de *qopuz* ve *qubuz* şekillerinde geçerek "uda benzer çalgı aleti" anlamında açıklanmıştır. Türkçedeki *qopuz* kelimesi Moğolca *quhur* kelimesiyle ses ve anlam bakımından yakındır (ESTYa, 2000: 68-70).

EDAL (2003), kelimenin kökenini yine bir tür çalgılı müzik aleti olan Moğolcadaki **kuğur* (bugünkü Halha Moğolcasında *xūr* şeklinde) ve Japoncadaki *kētō* (çağdaş Japoncada *kōto*) kelimeleriyle bağdaştırmıştır (EDAL, 2003: 743-744).

Komuz Çeşitleri

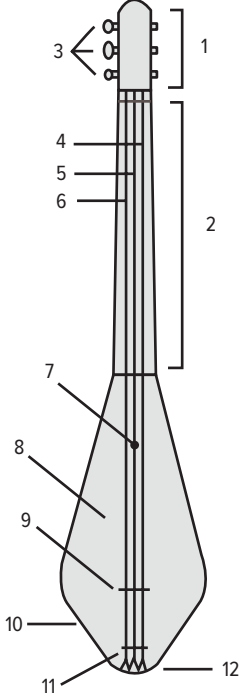
S.Attokurov, komuzların *cıgaç ooz komuz* (TT: ahşap ağız komuzu), *temir ooz komuz* (TT: demir ağız komuzu) ve çertme üç kılduu cıgaç komuz (TT: çalgı türü üç telli ahşap komuz) olmak üzere üç türe ayırır (Attokurov, 1997: 188). Ancak Kırgız kültüründe *komuz* adını taşıyan müzik aletinin farklı bir tasnif ile bakılması gerektiğini önerebiliriz. Söz konusu aletlerin üfle-meli veya çalmalı olmasına göre üfle-meli komuzlar ve çalmalı komuzlar şeklinde iki kategori içinde toplamak mümkündür. Bu tasnif kategorisi, ontolojik olarak ağız ve elle ses çıkarılan iki farklı komuz aletinin varlığına da denk gelir. Sonra üfle-meli komuzlar, yapıldığı malzemeye bağlı olarak *cıgaç ooz komuz* (ahşaptan yapılmış olan) ve *temir ooz komuz* (demirden yapılmış olan) olarak kendi içinde iki alt gruba ayrılabilirler.

Çalmalı komuz kategorisinde ise, Kırgızlar arasında en yaygın kullanılan ve komuz kavra-mının ilk çağrışımını sağlayan geleneksel elle çalınan komuz yer alır.

Üstelik *cıgaç ooz komuz* ve *temir ooz komuzlar* yapıları olsun çıkardıkları ses bakımından çok çeşit farklılıklar göstermektedir (Subanaliev, 1986: 32-51). Bunlara bakıldığında, üfle-meli komuzlar ve geleneksel anlamda çalmalı komuzların birbirlerine telli çalgılar olarak benzeme-leri ve *komuz* adını taşımalarına rağmen, müzik alet türü olarak bunların farklı tasniflerde yer alabileceğini düşünebiliriz.

Komuz Yapısı

Geleneksel komuz yapısı ve Kırgızca olarak adlandırmasını resme dayanarak aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:



- 1 – baş / kıl cazdığı (TT: baş); tellerin düğümlendiği, çevirme işi yapılan yer.
- 2 – moyun (TT: sap); baş ve çara arasındaki kısım.
- 3 – kulak / buroo (TT: burgu); telleri burgulama araçları.
- 4 – birinçi kıl (TT: birinci tel).
- 5 – ekinçi kıl (TT: ikinci tel).
- 6 – üçünçü kıl (TT: üçüncü tel).
- 7 – közönök (TT: rezonatör deliği); sesin yankılandığı yer.
- 8 – kapkak (TT: kapak); komuz göğsünü kaplayan parça.
- 9 – tepkek / teek (TT: eşlik); tellerle kapak arasında boşluk sağlayan araç.
- 10 – çara (TT: göğüs); sapın altındaki kısmın tamamı.
- 11 – kıl boosu (TT: kıl bağı); tellerin bağlandığı ince kayış dilimi.
- 12 – boo kazık (bağ kazığı); kıl bağının göğsün alt kısmına sağlam bir şekilde kilitlendiği yer.

Kırgız halk müzik aletleri araştırmacısı olan M.Kasey, komuz yapısı hakkında aşağıdaki gibi bilgileri verir: Komuz ölçüsü; 70, 65 veya 60 santimetre ve bunlara yakın boyutlarda olabilmektedir. Büyük komuzlara “büyük komuz” (Kırgızcası: чоң komuz), küçüklerine ise “çocuk komuzu” (Kırgızcası: бала komuz) adı verilir. Büyük komuzlar genellikle yetişkinler için yapılırken, çocuk komuzları daha çocuk ellerinin kolay çalabileceği uygun bir seviyede olmaktadır. Boyuna gelince her tür komuzun sap ve göğüs kısımları aynı eşitlikte uzun olmaktadır. Örneğin, 70 santimetre bir komuzun sapı 35 santimetre, göğsü de 35 santimetreyi oluşturuyorsa; aynı şekilde 65 santimetre bir boyu olan komuzun sapının 32.5 santimetre ve göğüs kısmının da 32.5 santimetre olduğunu farzedebiliriz. Bunların yanı sıra uzunluğu 85 santimetreyi aşan veya 65 santimetreden kısa olan komuzlarda ses bozukluğunun meydana geldiği tespit edilmiştir. Çok az sayıda profesyonel komuzcuların 85-90 santimetre uzunluğundaki komuz çaldıkları görülür. Ayrıca ses kalitesine göğüs kısmındaki ahşap kalınlığı ve sap kısmının düzlüğü de etkili olmaktadır. Bunun için göğsün üst kısmındaki ahşap inceliği 0.6 santimetre iken, aşağıya doğru gittikçe 0.8 santimetreye kadar kalınlıkta oyulur. Sap kısmı çok düz olması gerekir; aksi takdirde en küçük eğik yer ses kalitesini bozar. Sapını düzleyebilmek için genellikle ahşabı koyun tezeğinde tütsülemişler veya iki saat kadar sıcak suda kaynatmışlardır (Kasey, 2017: 27-28).

Bunların yanı sıra kulaklarının (burgularının) özellikle kayısı, ardıç ağaçları ve çeşitli boy-nuzlardan yapıldığını da görmek mümkün (Murzakmatova, 1997: 190).

Komuz Yapımı

Komuz; kayısı, ceviz, elma, ardıç türü sert ağaçlardan yapılır. Ancak bugünlerde komuzun daha çok kayısı ağacından yapıldığını görmek mümkündür. Alet gövdesi, şekil bakımından armut meyvesine benzer.

Komuz yapmanın bazı sırları bulunmaktadır. Sözelimi, komuz gövdesini cilalayınca komuz ses ve tınısında değişiklikler olduğu fark edilir. Bu nedenle komuz ustaları, komuz gövdesine şekil verirken aleti önce cam kırıntılarıyla sonra zımpara kağıdıyla düzleyerek yeni kaynamış olan kireçle boyarlar. Boyanmış olan malzemeyi kuruturlar ve kuru bezle temizleyip özel bir vazelinle yağlarlar. Bu yöntemle yapılmış olan komuz, kırmızı ve kahverengi arasında ki güzel bir rengi almış olur (Düyşaliev, 2017: 190; Kasey, 2017: 27).

Komuz Çalmak

Komuz; Kırgızların günlük hayatında şarkı söylerken eşlik etmek amacıyla çaldıklarının dışında ozanların komuz eşliğinde atışmalarına kadar, toy ve her çeşit düğün törenlerinde, gençlik oyunlarında, hatta başkalarına kötü haberi duyurmasında da çaldıkları, kültürde en çok yeri olan müzik aletidir. Halk, komuz aracılığıyla neşesi, sevgisi, derin düşüncesini anlattığı gibi; üzüntüsünü de komuz aracılığıyla başkalarına aktarmayı bir kültürel anlaşıma, paylaşma seviyesine getirmiştir.

Özellikle, Kırgız ozanları komuz eşliğinde atışma yaparlar (Murzakmatova, 1997: 187). Sözelimi, eskiden Kırgızistan'ın güney bölgelerinde Barpı, Karakurman ve diğer ozanlar komuz çalmadan atışma yapmışlarsa aynı dönemde kuzey bölgelerde atışma yapacak ozanların komuz çalabilmesi zorunlu, atışma sanatının bir parçası olarak algılanırdı. 1990'lı yıllardan sonra her iki bölgede atışma, zorunlu olarak komuz eşliğinde yapılmaktadır (Düyşaliev, 2017: 157). Ayrıca komuzu ozanlar şarkılar arasında boşlukları doldurmak, nakaratlar arasında geçiş yapmak için kullanmışlardır (Düyşaliev ve Luzanova, 2016: 424).

Bunun dışında komuzun çocuk oyunlarında da sık kullanıldığını farkedebiliriz. Örneğin, Kırgız çocukları şakek çaşırmay, şam şart; cooluk taştamay, kaz-ördök, köz tanımay, arkan tartış, şerik suramay, konguroo kayda vb. oyunlarını oynarken kaybeden kişinin komuz çalarak ceza karşılığını "ödenmesini" isterler (Toktorbaev, 1991: 70, 71; Abdullaev, Kiyzbaev ve Akmatov, 2011: 318, 320, 350).

Ramazan ayında da Kırgızlarda *caramazan* olarak adlandırılan halk şarkılarını komuz eşliğinde söylemek bir gelenektir (Caparov ve İbraev, 2016: 365).

Hatta, T. Bayaliyeva'ya göre Kırgızistan'ın kuzey bölgelerinde bazı şaman ritüellerinde komuz sık kullanılmıştır. Bu ritüel Yakutlardaki *tungur* adlı şaman davulu ve başka bir çalgı kullanma örneğine benzer. Ancak Sibirya'daki başka halkların şamanlarında Yakutlar gibi çalgı kullanarak ritüel yapılan örnekler görülmemektedir. Bir de Kazak şamanları ritüel sırasında *kobız* adlı çalgıyı kullanmış oldukları bilinir (KESBN, 2017: 46). Biz bu görüş aracılığıyla sadece Türk kökenli halk şamanlarının komuz türü çalgılarla ritüel yaptıklarını tespit edebiliriz.

Komuz çalmak, sanat yönünden ustalık ve tecrübe isteyen bir iştir. Kamçıbek Düyşaliev, *Kırgız el muzıkası* adlı eserinde komuz çalmak üzerine detaylı bilgi verir (Düyşaliev, 2017: 189-195). Ona göre komuz çalmadan önceki en önemli hazırlık, komuz tellerini çevirmek ile başlar. Çevirmek (Kırgızcası: *tolgoo*); genellikle komuz çalmak isteyen kişinin profesyonel komuzcu olup olmaması ve çalmak istediği küğ ile doğrudan ilişkilidir; nota değerleri de çevirme işine göre değişir. Eskiden komuzun altı çevirme çeşidi bilinirken son zamanlardaki araştırmalara göre komuzun on bir farklı çevirme türü mevcut olduğu belli olmuştur.

Bu çevirmeler genellikle ana çevirmeler ve yardımcı çevirmeler olarak ikiye ayrılır. Çoğu tür çevirme, aşağıdaki gibi notalara denk gelir: birinci tel, küçük oktav re notası; ikinci tel, küçük oktav la notası; üçüncü tel de küçük oktav mi notası.

Çalma teknikleri olarak sağ parmaklarının zenginlik gösterir: tek parmak (işaret parmağı) ile çalmak; tüm parmakları sırasıyla çalmak; tüm parmakları sırasıyla ve tersinden çalmak; başparmak ile çalmak; diğer dört parmak ile çalmak; parmakları hep aşağıya doğru çalmak; parmakları hep yukarıya doğru çalmak; komuzu tersinden çevirip sol elle havaya doğru tutarak çeşitli parmak tekniğine göre çalmak; atlama çeşitlerine göre çalmak vs. Bununla birlikte sağ elle birlikte sol elin parmaklarının da çeşitli çalma tekniklerine göre çalıştırıldığı görülür. Aslında komuz çalmak sağ elin parmakları kadar sol elin parmaklarının sanatsal yeterliliğiyle ilgili bir durumdur.

Komuz genel olarak oturarak çalınır. Ancak son zamanlarda konser salonları türü mekanlarda konser verilirken salondakilerle selamlaşmak, onlara hitap etmek için ayakta kalarak da komuz çalma geleneğinin yaygınlaştığını görmek mümkün.

Komuzun İyi Ses Çıkarması

Araştırmacılar, komuzun iyi ses çıkarma özelliklerinin aşağıdakilere bağlı olduğunu belirtirler (Kasey, 2017: 27-29):

- *Komuzun yapıldığı malzeme.* Ağaç türlerinden kayısı ağacından yapılmış olan komuzların güzel ses çıkardığı bilinir.
- *Göğüs kapağının üzerindeki küçük bir delik.* Komuzdan çıkan sesin doğru bir şekilde yankılanarak olumlu melodinin oluşması için komuzun göğüs kapağının üst kısmından küçük bir delik yapılır. Bu deliğin altı da oyuk olur. Oyuk, genellikle göğsün genel olarak üçte birini kaplayacak şekilde üste doğru (sapa doğru) yapılır.
- *Eşlik ve sap arasındaki çalışma kısmı.* Eşlik ve sap başlayarak tellerin sap kısmına doğru geçtiği yerin arası «çalışma kısmı» (Kırgızcası: *cumuşçu bölük*) olarak adlandırılır. Bu kısım, nota olarak hesaplandığında 19 perdeyi oluşturması gerekir. Perdeler arasında herhangi bir çizgi işareti bulunmadığı için bazı komuz yapan ustalar tarafından sap üzerindeki alanı yanlış ölçme ihtimali olabiliyor.
- *Sap ve göğüs uyumluluğu.* Komuzun sapı düz olması gerekir. Ancak bazı ustaların komuzun sapıyla birlikte göğüs kısmını da düpdüz simetrik olarak yaptıkları görülür. Bu durumda göğüs üzerinde duran eşlik ara sıra aşağı yukarı oynayarak komuzdan iyi ses çıkmaz. Eşliğin dengeli olması ve komuz çalındığında iyi ses çıkması için göğüs

kısmı sap ile aynı hizada olmaz; göğüs 0.5 milimetre seviyesinde gözle doğrudan hissedilmeyecek kadar geriye çekilmiş olması gerekir. Ancak böyle yapıldığında teller, sap ve göğüs arasında düz bir şekilde çekilerek komuzdan temiz bir sesin çıkması sağlanmış olur.

- *Teller.* Eskiden teller; dağ keçisi veya sürekli olarak dağ tepede beslenmiş olan koyunların bağırsaklarından eğilerek yapılmıştır. Bugünkü anlamda evde beslenen koyun veya keçinin bağırsaklarından tel yapılmaz; kırılğan olur, çabuk yıpranır. Bu nedenle bugünlerde naylon ve ipek türü malzemelerden sararak yapılan teller oldukça sık kullanılır. Bu tür tellerin kalitesi dağ keçisinininki kadar kaliteli olmazsa bile ulaşımı kolay, diğerlerine göre kalitesi normaldir. İpek veya naylon ipinden yapılmış telli komuzu genellikle sapa daha gevşek çevrerek çalarlar. Aksi takdirde sıkı gerilmiş ipekten yapılmış tellerde ses istendiği gibi güzel çıkmaz.
- *Eşlik.* Eşlik de sert ağaç türlerinden yapılması gerekir.

Kültürel Bellekte Komuz Algısı

Kırgız tilindegi negizgi madaniy tüşünüktör (TT: *Kırgızcada Ana Kültürel Kavramlar*) adlı kitapta Kırgız kültürü için en önemli olarak kabul görülen 34 kültürel kavram ana hatlarıyla anlatılmıştır. Bu 34 kavramın içine *komuz* kavramı da ayrı bir madde olarak girmiş ve *komuz*'un Kırgız halk kültüründe nelerle ilişkilendirilerek algılandığı saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmacı daha çok Kırgız yazar ve şairlerinin eserlerinde geçen komuz ile dünya görüşleri inceleyerek eser metinleri aracılığıyla komuzla ilgili kültürel bellekte ne tür düşünce ve metafor unsurlarının oluştuğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Burada o araştırma kitabında geçen komuz ile ilgili Kırgız kültürel kavram dünyasını sıralamayı uygun görmekteyiz:

- Komuz; Kırgızların müzik aletidir. Komuz, Kırgız kültürü içinde en çok yaygın olan müzik aletidir.
- Komuz; Kırgız müziği ve küüsüdür. En güzel müzik aleti ve sevilir küülerin komuza ait olduğu düşünülür.
- Komuz; Kırgız sanatıdır. Yazar ve şairler komuzun gözle basit algılanmasına rağmen onun en yetenekli sanatçıların çalabildiğini izah etmişlerdir.
- Komuz; kötü haber duyurucusudur. Eserlerde kötü haberlerin (özellikle, birisinin vefatını) duyururken komuzla bun dolu küüler çalarak duyurduklarının örnekleri bulunmaktadır. Aslında sıradan kelimelerle ölünün yakınlarına başsağlığı dilemektense komuz çalarak yerine göre de komuzla birlikte şarkı söyleyerek merhum hakkında haber vermek, merhuma karşı üstün bir saygı göstergesidir.
- Komuz; ozanların ilhamı, esinidir. Ozanlar, komuz küüsüyle birlikte esinlenerek güzel şarkılar söylediklerini dile getirmişlerdir.
- Komuz; eğlence aracıdır. Eserler aracılığıyla komuzla Kırgız insan boş zamanlarında can sıkıntısını gidererek eğlendiğini öğrenebiliriz (Eshkenov, 2020: 137-141).

Sonuç

Türk dünyasında *kopuz* olarak bilinen müzik aletinin Kırgızlar arasında *komuz* olarak adlandırıldığı ve kültür içinde çok yaygın kullanıldığı görülür. Komuz kelimesinin kökenine bakıldığında, Moğolca **kuγur* ve Japoncadaki *kōtō* kelimeleriyle ilişki kurulabilir; ancak kelimenin tam olarak ne anlama geldiği belirsizdir, sadece genel olarak çalgı türü müzik aletinin genel bir adı olarak varsayılabilir.

Kırgız kültüründe müzik aleti olarak *cığaç ooz komuz*, *temir ooz komuz* ve çertme üç kılduu cığaç komuz olmak üzere üç farklı komuz çeşidi mevcuttur. Bunlardan ilk ikisi ağza yaklaştırılarak hafif vurularak oynanan aletlerdir; üçüncüsü ise bilimsel kaynaklarda “geleneksel komuz” veya halk dilinde sadece “komuz” adını taşıyarak Kırgızlar arasında ilk akla gelen komuz türüdür. Bu çalgı, genellikle kayısı ağacından yapılır.

Komuz gövdesinde bulunan öğelerin çeşitli görevleri olduğu gibi, parçalardan birisinin yanlış tasarlandığı, yapıldığı durumda aletten çıkan sesin istendiği gibi çıkmadığını farkedebiliriz. Komuz sesleri, melodi olarak genellikle küçük oktavların re, la ve mi notalarına denk gelir.

Komuz; Kırgızlar için müzik aleti olmanın dışında zamanla en güzel küü sesleri, Kırgız sanatının en güzide örneği, kötü olayların habercisi, ozanların ilhamı, boş zamanlarda öylesine çalınan eğlence aracı olarak algılanabilecek bir kavramsal çerçeveyi de oluşturmuştur.

Kısaltmalar

DLT – Divanü Lugat-it-Türk

EDAL – Etymological Dictionary of Altaic Languages

ESTYA – Etimologičeskiy slovar tyurkskih yazıkov

KESBN – Kırgız elinin salttuu bilimderinin negizderi

TT – Türkiye Türkçesi

Kaynakça

Abdullaev, M., Kiyzbaev, M., Akmatov, Ç. (2011). *Uluttuk oyundar*. Bişkek.

Attokurov, S. (1997). *Kırgız etnografiası: Okuu kuralı*. Bişkek.

Caparov, A.Z. ve İbraev, K.Ş. (2016). *Kalendarnie prazdniki i obryadı*. “Kırgızı” adlı ansiklopedi içinde (ss. 357-365). Editörler: A.A.Asankanov, O.İ.Brusina, A.Z.Caparov. Moskova: Nauka.

Düyşaliev, K.Ş. (2017). *Kırgız el muzıkası: Okuu kitebi*. Bişkek: “Print Ekspress”.

Düyşaliev K.Ş. ve Luzanova Ye.S. *Narodnaya muzıkalnaya kultura*. “Kırgızı” adlı ansiklopedi içinde. Editörler: A.A.Asankanov, O.İ.Brusina, A.Z.Caparov. Moskova: Nauka. ss. 415-425.

EDAL (2003). – *Etymological Dictionary of the Altaic Languages*. Volume 8/1. Authors: Sergei Starostin, Anna Dybo, and Oleg Mudrak. Leiden & Boston: Brill.

Eshkenov, D. (2020). *Komuz*. “Kırgız tilindegi negizgi madaniy tüşünüktör” kitabının içinde (ss. 134-142). Bişkek: KTMU.

ESTYa (2000). – *Etimologiçeskiy slovar tyurkskih yazıkov: Obşetyurkskiye i mejtyurskiye osnovi na bukvu “K”* / Hazırlayanlar: L.S.Levitskaya, A.V.Dıbo, V.İ.Rassadin. Moskova: “İndrik”.

Kasey, M. (2017). *Aspap taanuu. Okuu kitebi*. Bişkek: Poligrafbumresursı.

KESBN (2017). – *Kırgız elinin salttuu bilimderinin negizderi*. Hrestomatiya. Bişkek.

Murzakmatova, A.S. (1997). *Kırgız etnografiası*. Narın.

Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş, Türk halk musikisi aletleri: Hunlardan Osmanlılara*. c. 9. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Seydakmatov, K. (1988). *Kırgız tilinin kıskaç etimologiyalık sözdüğü*. Frunze: İlim.

Subanaliev, S. (1986). *Kırgızskie muzıkalnie instrumentı: İdiofonı, membranofonı, aerofo-nı*. Frunze: Kırgızstan.

Toktorbaev, S. (1991). *Öspürümdör oyundarı*. Bişkek: KSEnin başk redaktsiası.

ANA HATLARI İLE TÜRK OKÇULUĞU

Ne hevâ ne kemân ne kemân-keş el-hakk

Erdiren menziline târi, nidâ-yı Yâ Hakk



Halil İleriş KUTLU

Arş. Gör., Başkent Üniversitesi



h.elifkaf@gmail.com

Özet

Ok ve yay, tarih öncesi devirlerden itibaren av ve savaş aleti olarak kullanılmış, pek çok kavim ve millet için gücün ve bağımsızlığın sembolü olarak görülmüştür. Hemen hemen tüm medeniyet ve kavimlerde zaruri şartlar altında kullanılmasına karşılık ok ve yay en orijinal, en kuvvetli, en çığır açıcı ve en kullanışlı hâline Türklerin elinde kavuşmuştur. Hiç şüphesiz bu durumun oluşmasında Türklerin bozkır hayatının kazandırdığı karakteristik özellikleri etkili olmuş, ok ve yay, Türkler için sadece avlanma ve savaş gibi zaruri şartların dışında âdeti bir medeniyet timsali mahiyetine kavuşmuştur. Bu çalışmada okçuluğun, Türk kültür ve düşünce hayatı içerisindeki önemi incelenmekte ve muadili olan başka milletlere nazaran kültür malzemesi olarak Türk okçuluğu müstakil hüviyet kazanma süreci irdelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Okçuluğu, Türk Kültürü, Türk- İslam Medeniyeti

Okçuluğun Türk Düşünce ve Kültür Hayatı İçerisindeki Yeri

Okçuluk sadece Türkler için değil bütün bir insanlık tarihinde hayatı yeri olan bir uğraş ve zanaattır. Ok ve yay, evvela avcı toplayıcı kavimlerde hayatlarını idame ve ikame ettirmek için insanlara hem avlanma hem de güvenliklerini sağlamaları için kullanılan bir alet. Akabinde oldukça uzun bir tarihsel süreçte mülkiyet kavramının teşekkülü ile mevcut hâkimiyetin korunması ve yeni coğrafyaların fethi için olmazsa olmaz bir savaş aracıdır. Bugün içinse elbette gerek yaşamsal ihtiyaçların giderilmesinde gerekse saldırı ya da savunma durumlarındaki teknolojik gelişmeler ile birlikte değişen boyut ve şartlar gereği sadece bir spor gereci olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu muhtelif alanlardaki tecrübelerin ve yaşanmışlıkların ok ve yay ruhani bir anlam ve mahiyet yüklemesi elbette kaçınılmaz olacak, bu ruhani mahiyet de elbette köklü bir geleneğin oluşumunu beraberinde getirecektir. Zira bir kültür ve gelenek, içinde olduğu toplumlarda ancak ve ancak tecrübenin ve yaşanmışlığın devamlılığı ile teşekkül eder. Ok ve yay köklü bir Türk geleneği olarak teşekkül etmesinin mazisini Türklerin tarih sahnesine çıktığı devirlere kadar götürmek mümkündür. Bozkır hayatının çetin şartlarında hayatta kalma mücadelesi veren Türkler için ok ve yay, at ile birlikte yaşam gayesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eski Türk toplumlarında doğan her çocuk ister kız ister erkek olsun erken yaşlardan itibaren evvela okçuluk talimleri ile yetiştirilmesi, her babanın, kızı olsun oğlu olsun evlatlarına yay imalatını ve ok atmayı öğretmekle mükellef olması ya da Türk neferlerinin yayları ile birlikte defnediliyor olması, okun ve yayın Türkler için araçtan daha fazla bir anlam ihtiva ettiğinin önemli delillerindendir. Ok ve yayın Türk sosyal hayatında ne kadar önemli bir

yeri haiz olduğunu gösteren daha pek çok örnek bulunmaktadır. Örneğin Oğuz Kağan Destanının İslam öncesi versiyonuna baktığımızda Oğuz Kağan, altı evladını üçerli gruplar halinde Doğu'ya ve Batı'ya gönderir. Doğu'ya giden çocukları gittikleri yerde altından bir yay bulur ve babalarına getirir. Batı'ya giden çocukları ise gittikleri yerde üç gümüş ok bulur ve onlar da bu okları babalarına sunar. Bu altın yay ve üç tane ok Oğuz Kağan'ın elinde artık Türklerin bağımsızlık ve hâkimiyet sembolü haline gelir. Doğu'ya ve Batı'ya giden çocukların kurduğu boylar da Türk kavimlerinin iki ana menşei olan Bozoklar ve Üçokları meydana getirir (Ögel, 2010: 204)). Bugün Türkmenistan'ın başkenti olan Aşkabat'ın göbeğinde bulunan devasa Oğuz Kağan heykeline bakarsanız elinde altın bir yay ve üç tane ok tuttuğunu görürsünüz. Ya da Türk Edebiyatının ilk yazılı metinleri olan Orhun Kitabelerinde ok ve yay yapılan yüzlerce gönderme vardır. Zaten Göktürk alfabesinde “ok” veya “oq” şeklinde okunan harf gerçekte de ok şeklinde (𐰽) yazılmaktadır (Tekin, 2003: 34). Ok ve yayın taşıdığı bu güçlü sembol İslam ile birlikte boyut ve anlam değiştirmiş ve zaten mevcut olan sembolik güçleri daha da derinleşmiştir. Bunun sebebi ise göçebe ve bozkır hayatı yaşayan Türklerin İslam dairesine girmeleri ile İbn Haldun'un tabiriyle medeni ve şehirli bir hüviyet kazanmış olmalarıdır. Türkler elbette İslam öncesinde de büyük bir millettir fakat dünya üzerinde medeniyet kurma seviyesine gelmeleri İslam ile mümkün olmuştur.

Türk sosyal hayatında ok ve yayın hâlihazırda mevcut olan manevi mahiyeti Türklerin İslam dairesine girmeleri ile anlamsal derinlik kazanarak adeta bir medeniyet timsali haline bürünmüş ve hem siyasi, hem sosyolojik hem de estetik bir sembol hüviyetine kavuşmuştur. Öyle ki Türkler, İslamiyet'e dâhil olmaları ile birlikte ok ve yayın Cebraîl'in Hz. Âdem'e Allah'ın kudretini ve azametini temsil etmesi bağlamında cennet menşeli bir alet olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu örnek değişimin sadece inanç odaklı değil, zihinsel dönüşüm olduğunu da göstermesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra bizzat Hz. Peygamber'in okçuluğun öğrenilmesi gerektiğini tavsiye ettiği muhtelif rivayetleri olan pek çok hadis-i şerifi mevcuttur. Hadis mecmualarına ve siyer kaynaklarına bakıldığında ok ve yayın dini mahiyeti ile birlikte ok atmanın fazileti ve sevabına dair kırka yakın hadis rivayeti olduğu görülmektedir. Bunlara “*Bir ok sayesinde üç kişi cennete girer; oku yapan, sunan ve atan*”, “*Ok atmak nafîle ibadetten daha hayırlıdır*”, “*Ok atılan bir mecliste melekler sizinle beraber olurlar*”, “*Ok atmaya öğrenen, sonra da özürsüz terk eden bizden değildir*” (DİB, 2013, C.4:471). Bu hadislerin sahihliği ve rivayet referanslarının sağlamlığı her ne kadar tartışmaya açık olsa da okçuluğun İslami devirlerde de sosyal yaşantı içerisinde ne kadar önemli bir rol üstlendiğini göstermesi açısından ehemmiyet arz etmektedir. Bir rivayette şu şekildedir: “Hz. Peygamber ashabıyla giderken yol kenarında ok atışı yapan kimseler görür ama selam vermeden geçer. Sebebini sorduklarında “Çünkü onlar şimdi ibadetteler” cevabını verir (Aktepe, 2012: 1). Sahihliği ve muteberliği tartışmaya, ilmi değerlendirmeye muhtaç olsa dahi siyerden ve hadisten alınan bu ve buna benzer referansların İslam dairesindeki Türk okçuları için adeta motivasyon kaynağı mahiyetinde olduğu aşîkardır. Bununla birlikte ister geçmiş ister bugünün okçuların malumu olan Kur’ân-ı Kerim’in Enfâl Suresi’deki meşhur “*Oku attığında atan sen değilsin, Allah attı.*” mealindeki 17. Ayet-i Kerimesi de maziden bugüne Türk okçularının temel düsturu olma özeliğini korumaktadır. Türk okçularının, Uhud Savaşı esnasında Ayneyn tepesinden binin üzerinde ok attığı rivayet edilen Sa’d bin Ebu Vakkas’ı kendilerine pir, reis olarak kabul etmeleri, ok ve yay ile birlikte bir eylem olarak okçuluk faaliyetinin Türk kültür hayatında müstesna bir yeri olduğunu göstermekle bir-

likte, Türklerin, hayatlarının merkezinde olan ok ve yay tasavvurlarını İslam dairesine girilmesi suretiyle İslami referanslarla temellendirdiklerini kanıtlar niteliktedir.

Ruhani ve manevi hüviyetteki bu örneklerle birlikte ok ve yay, İslam sonrası Türklerin siyasi hayatlarında da güçlü bir sembol olarak kabul edilmiş ve kullanılmıştır. Osmanlı Devleti'nin boyu olan Kayı Boyu'nun sembolü bilindiği üzere iki ok ve bir yaydan oluşmaktadır. Türk İslam devletlerinin sancaklarındaki hilal sembolü, İslam'ı temsil ettiği gibi aynı zamanda yayın da sembolü olarak kullanılmıştır. Selçuklular başta olmak üzere pek çok Türk-İslam Sultanı, başka devletlerin hükümdarlarına gönderdikleri mektup ve namelere İslam'ın ve Türk hâkimiyetinin alameti olarak ok ve yay işaretlerini tuğra olarak nakşettirmiştir. Daha pek çoğunun sunulması mümkün olan bu örnekler Türk-İslam okçuluğunun gerek ilâhi gerek siyasi gerekse içtimai bağlamda Türk düşünce hayatı ve medeniyet tasavvurunda önemli bir rol üstlendiğinin delili durumundadır.

Ok ve yayın Türk kültür ve düşünce hayatı içerisinde oldukça yaygın bir şekilde kullanıldığı bir alan da edebiyattır. Türk edip ve şairleri yüzyıllar boyunca ok ve yayı edebî metinlerde metafor, hayal üretimi ve estetik malzeme olarak kullanmışlar ve bu suretle kaleme aldıkları sanat eserlerini estetik mahiyette zenginleştirmiş, onlara anlamsal derinlik katmışlardır. Özellikle son asra kadar süre gelen Türk-İslam edebî geleneğinde muhtelif dönemlere ait muhtelif sanatçıların eserlerinde ok ve yayın estetik hüviyetinde kullanıldığı binlerce örnek gösterilebilir. Türk edebiyat geleneğinde ok ve yayın, genel itibarıyla Türk-İslam şairleri tarafından sevgilinin güzelliğini tavsif ederken muhatap alınan güzel/sevgilinin kirpik, kaş ve bakışlarının tasvirinde kullanıldığı ekseriyetle bilinmektedir. Örneğin divanlarda sıklıkla karşılaşılan *tîr-i gamze* kullanımı metaforik bağlamda okura şöyle bir manzarayı anlatır: Tîr, bilindiği üzere Farsça ok, gamze ise sevgilinin bakışı anlamındadır. *Tîr-i gamze* kullanımı ile şair, tavsif ettiği güzel/sevgilinin, bir bakışıyla yay gibi olan kaşlarından fırlattığı kirpik okları ve bakışlarındaki cazibenin, aşığın sinisini delip geçtiğini ifade etmektedir. Bu kullanım divanlarda Türk-İslam şairleri tarafından ok ve yay ile ilgili en çok tercih edilen metaforik anlatım tarzıdır. Bunun haricinde ok ve yayın şairlerin kaleminde başka şekillerde de anlam kazandığı görülmektedir. Örneğin:

XV. asrın büyük şairlerinden Necati Bey, Atik Ali Paşa için yazdığı methiyesinde Paşa'nın yüzünü parlak aya, yüzündeki benleri ise oka benzettiği beyti şöyledir:

Yüzündür aydın ey meh içinde benlerin tire

Zamiri geldi bir yire bu gün dana-vü-na-danun (Tarlın, 1997: 55)

XVI. asır şairi Yahyâ Bey, Osmanlı neferlerinin kılıçlarını şimşek gibi çakmaları suretiyle bu luta, oklarını ise sıklıkları ve şiddeti hasebiyle yağmura benzediğini şu şekilde tasvir etmiştir:

Kavsümüz yağmur gibi a'dâyapeykânyağdurur

Tîğümüz berk urdığın canûr-ı îmânyağdurur (Çavuşoğlu, 1983: 106)

XVIII. asrın büyük şairi Şeyh Gâlib, Sultan III. Selim adına Okmeydanı'nda bir taş dikildiğini, Sultan'ın kılıç kullanmada mahir, tüm okçuların onun önünde baş eğdiğini, havada süzülen oklarının kol ve kanatları itibarıyla efsanevi Ankâ kuşuna benzediğini şöyle ifade etmektedir:

Tîg-zenlik nükte-perverliktüfenk-endâzlık /Cümlesinde nâm alıp taş dıkdı ol şâh-ı Güzîn

Bir ayak açdı ki baş egdikemân-keşler bütün / Bir dahınâz etmesin Behrâmînâçarh-güzîn

Tîrininbâl ü perindedir megerbâl ü peri /Çok mu kûh-ı Kâfapervâz etse çünAnkâ-yıçîn(Okçu, 2016:86). Ok ve yay sadece Türk kültür tarihinde değil dünya medeniyet tarihi açısından hayati bir ehemmiyet arz etmektedir. Dünya tarihinde ok ve yayın gerek elzem yaşam ihtiyaçların giderilmesinde gerekse savaş aleti olarak kullanılmasında hayati derecedeki önemi, tarih boyunca var olmuş tüm kavimler için geçerlidir. Fakat altının çizilmesi gereken bir gerçek var ki o da Türk-İslam medeniyeti haricinde ok ve yayın, elzem ihtiyaçlar ve zaruri şartlar haricinde estetik zeminde bu kadar incelikli, metaforik ve abidevi bir hayal ürünü olarak kullanıldığı başka bir medeniyet dünya üzerinde bulunmamaktadır.

Türk Okçuluğunun Ayırt Edici Özellikleri

Okçuluk insanlık tarihinin ortak sporu ve uğraşı olarak karşımıza çıksa dabu zanaatı gerek malzeme, gerekse kullanım tekniği olarak dünya üzerinde yücelten, ok ve yay en olgun halini kazandıran millet Türklerdir. Ok ve yay hemen hemen tüm kavimler ve milletler tarafından kullanılmış olsa da altın çağını Türklerin elinde yaşamıştır. Böylece Türkler ok ve yayın kullanımı ile değil, gerek malzeme gerek atış tekniği bakımından dünya okçuluk literatürüne yeni yaklaşımlar getirmiştir. Yay imalatında yayın daha sağlam ve kuvvetli olması için kullanılan malzemeler, at üzerindeyken hareket halinde ters yöne yapılanpart atışı, yine at üzerindeyken atış esnasındaokun ve yay üzerinde sabit kalmasını sağlayarak daha net ve isabetli atış yapmayı mümkün kılanzihgir kullanımı ve kirişin başparmak ile çekilmesi gibi çığır açan teknikler ve aletler Türklerin okçuluk literatürüne kazandırdığı yeniliklere yönelik verilecek örneklerden sadece birkaçıdır. Bu durum da beraberinde Türk okçuluğunu diğer milletlerin zanaatlarından ayıran bir takım temel farklılıkların gündeme gelmesine vesile olmaktadır. Türk okçuluğunu diğer milletlerin okçuluk zanaatlarından ayıran yönleri genel itibariyle yayın imalatı, atış tekniği, yayın kullanım tarzı, temren yani ok uçlarının üretimindeki çeşitlilik ve belki de en önemlisi atın ok atarken etkin kullanılması olarak ortaya koymak mümkündür. Türklerin kullandığı yaylar İskit geleneğinden gelen kompozit yaylardır (Ögel, 2001: 192). Kompozit yay, farklı parçaların ve maddelerin bir araya getirilerek imal edildiği yay anlamına gelmektedir. Türk yaylarını okçuluk tarihinde özgün ve seçkin bir konuma yerleştiren ve dediğiniz milletlerin okçuluk zanaatlarından farklı kılan esas noktalardan birisi Türklerin, yaylarını imal ederken kullandığı teknikler ve özel malzemelerdir. Örneğin yayı imal ederken ağacın mukavemetini, dayanıklılığını ve esnekliğini sağlaması için yayın ağaçtan olan kısmının içine boynuz eklenir. Bu teknik yayın sağlamlığını ve dayanıklılığını arttırmak için kullanılır. Ayrıca yaylar hayvan tendonları ile kaplanır ki bu da esnekliği sağlar. Türk yaylarının alt ve üst kanatlarının bükümlü hale getirilmesi ise İskit geleneğinden gelen kullanımdır (2001: 196). Bu da okun yaydan çıkarırken uğrayacağı itiş gücünü pekiştirmesi içindir. Yay imalatındaki bu teknikler Türk okçuluğunu muadili olan diğer milletlerin tekniklerinden ayıran önemli bir hususiyettir. Örneğin okçuları ile nam salmış bir millet olan Moğollara baktığınızda Türkler ile ortak yaşam kültürünü paylaşmış ve at üzerinde hayatlarını idame ettirmiş olsalar da kompozit yay imalatında Türkler kadar ma-

hir olamamışlardır (Ünsal, 1999). Türkler kompozit yay imalatı ile yaylarını kuvvetlendirirken Moğol yaylarının daha ziyade basit ve yekûn olduğunu görmekteyiz. Türk okçuluğunun ayırıcı özelliklerinden bir diğeri ve belki de en önemlilerinden biri ise yayın kullanımı, okun atılması noktasında kullandıkları başparmak tekniğidir. Gerek Araplar gerekse Avrupa okçuluğunda bugün olimpiik okçulukta da tatbik ettiğimiz ve Akdeniz tekniğı olarak literatüre geçen üç parmak tekniğini kullanmaktadırlar (Aktepe, 2012: 5). Türklerin kullandığı başparmak tekniğı hem okun istenilen hedefe daha sağlıklı atılmasında hem de at üzerinde yay kullanımını daha konforlu ve güvenli hale getirmesinde büyük avantaj sağlamaktadır. Ayrıca başparmak tekniğı kirisin daha büyük bir kuvvetle çekilmesini de sağlamaktadır. Bu yöntem Türk okçuluğunu diğeri milletlerden ayıran önemli bir kıstastır. Zira başparmak tekniğı Türk okçuluğunun adeta alamet-i fârikası durumundadır. Türk okçuluğunu özgün kılan bir diğeri husus da temrenlerin yani ok uçlarının kullanım durumlarına göre çeşitlilik göstermesi ve oldukça zengin bir temren repertuarının olmasıdır. Özellikle Memlûkler, okçuluğı çok ileri safhalara taşıyan bir Türk-İslam devleti olarak çıkar karşımıza. Memlûklerin arşiv kayıtlarında yüzden fazla yay ve temren çeşitlerinin olduğunu biliyoruz. Bu durum onları Türk okçuluk tarihinde çok ayrı bir yere sahip olduklarının göstergesidir. Moğollar ile yapılan AynCalut savaşında Moğollar'a o vakte kadarki ilk mağlubiyetlerini yaşatan Memlûkler'in bu başarılarının altında ok ve yay imalatında getirdiğı yenilikler ve temrenlerinin kullanım durumlarına göre arz ettiğı çeşitlilik yatmaktadır (Acar, 2006: 59). Öyle ki Kıpçak Türkçesi ile kaleme alınan, okçulukla ilgili bilinen ilk Türkçe kitap olan *Kitâb Fi 'ilm An-Nuşşab* adlı eser dünya okçuluk literatüründe çok önemli bir yere sahiptir (Bakırcı, 2018: 42). Coğrafyaların getirdiğı ihtiyaçlar farklılık arz ettiğı için bu coğrafyalarda sürdürülen zanaatların da farklılık arz etmesi gayet doğaldır. Bu kanun tüm zanaatlar ve sanatlar gibi okçuluk için de geçerlidir. İngilizlere baktığınızda feodal sistem içerisinde yüksek kale surlarını aşmak ihtiyacı, onları meşhur longbow yaylarının mucidi yapmıştır. Çinlilere baktığınızda Türk akınlarını durdurma ve özellikle atlı okçu birliklere karşı mukabele etme ihtiyacı, onları arbalet denilen ve net atış imkânı sağlaması için tetik sistemiyle çalışan yayları kullanmalarına mecbur kılmıştır. Türkler ise bozkır hayatının çetin şartlarında hayatta kalmak ve özellikle at üzerinde geçen bir yaşamı devamlı kılmak adına kompozit yay kullanımında ve birbirinden farklı kullanımları olan temren imalatında onları ustalaştırmıştır. Fakat şunu söylemek gerekir ki ok ve yay İskitlerden itibaren Türklerin elinde bir sanat eseri gibi işlenmiş ve sırasıyla Hunlar, Göktürkler, İslam sonrası Selçuklular ve Memlûklerin hâkimiyetinde en verimli, en olgun hallerine kavuşmuştur. Bu geleneğin son merhalesinde ise Dünya okçuluk tarihinde okun ve yayın eşi benzeri olmayacak, emsali bulunamayacak kadar muhteşem bir form kazandığı Osmanlı yayları bulunmaktadır. Türk okçuluğunun bu serüveni ona Geleneksel Türk Okçuluğı şeklinde ifade edilen müstakil bir mahiyet ve hüviyet kazandırmıştır. İşte bu özgün özellikleri ile Geleneksel Türk Okçuluğunu, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Listesi'ne kabul edilmiştir.

Okçuluğun eski zamanlar için sadece bir savaş, modern zamanlar içinse yalnızca bir spor eylemi olmadığını, tüm dönemlerde bir yaşam tarzı ve hayat felsefesi olduğu bahsi daha önce de geçmişti. Eğer bir uğraş, zanaat ya da sanat yaşam tarzı haline getirilirse hissiyat odağında o zanaata ruh katılmış olur, böylelikle söz konusu zanaat, uğraşın kendine has ritüelleri ve mukaddesatı olması kaçınılmazdır. Geleneğimizde okçuluğa da aynı bu nazarla bakıldığı için Türk medeniyet tarihinde okçular hem ok ve yaylarıyla hem de bu kutsal uğraşlarıyla hususi

bir irtibat kurmuşlar ve bu suretle çeşitli ritüeller geliştirerek bu zanaatı yaşayan bir gelenek haline getirmişlerdir. Türk okçuluğu söz konusu usul ve erkan nezdinde oldukça zengin bir mahiyeti haizdir. Örneğin geleneksel Türk okçuluğunun icrasında kullanılan ok, yay, tirkeş, zihgir, temren vs. gibi eşyalar asırlar boyunca malzeme bilgisi, beceri, sabır ve ustalık gerektiren bir zanaatkârlıkla yapılmıştır. Bu eşyalara hat, tezhip ve kakma gibi geleneksel süsleme sanatlarıyla da kutsal bir mahiyet biçilmiştir. Okçular geleneksel eğitim sisteminde adeta derviş gibi yetiştirilmiştir. Zira 1453'te İstanbul'un fethinde sonra bizzat Fatih Sultan Mehmet'in talimatıyla Okmeydanı'nda bugün halen daha vakıf olarak faaliyet gösteren Okçular Tekkesi kurulmuştur (Atalay, 1995: 147). Nasıl ki dergâhlara derviş olmak muradı ile müracaat eden kişilere talep eden anlamında "tâlîp" ismi veriliyorsa, okçu olmak, eski tabirle kemânkeş olmak için ocağa başvuranlara da tâlip denilmiştir. Talip denilen okçu adayları okçuluğa dair tüm hikmet ve teknikleri "üstat" denilen hocalardan öğrenirlerdi. Bu üstatlar talip seçiminde öğrencilerinin fiziki yeterliliklerinden ziyade evvela onların okçuluk zanaatına dair gelenek ve düsturları yerine getirebilecek bir karakter yapısına sahip olup olmadığını ölçerdi. Çeşitli sınavlardan sonra başarılı olan okçu adayı, üstadı ile birlikte talimlere başlardı (Yücel, 1999: 18). Bu talim elbette sadece fizik ve teknik odaklı değil aynı zamanda bir ruh ve nefis eğitimi mahiyeti taşıyordu. Bu talimler belirli edep, erkân, usul ve düstur dâhilinde yapıldı ve talimlere "meşk" adı verilir (Şentürk, 2015: 17). Görüldüğü üzere bu ocaklarda tipik, genel geçer bir dergâh adabı söz konusudur. Yine dergâh usulüyle aynı hüviyette talimlerin üstad tarafından öğrencilere aktarılmasında icazet geleneği çok önemli bir yer tutardı. Üstat, öğrencisinin okçu (kemân-keş) olması için gerekli nitelikleri sahip olduğuna kanaat getirdiğinde de bir mürşid-i kâmilin dervişine yaptığı gibi ona icazet verir ve o öğrenci (talip) artık okçu olarak hizmetine başlardı. Bu icazet geleneği "kabza alma" olarak isimlendirilmişti. İcazet de belli bir ritüele ve usule bağlı olarak bir merasimle verilir, bu merasimde dualar okunurdu. Söz konusu kabza alma merasimi, üstadın öğrencisinin kulağına "*Kemankeşlik sırrı*"nı fısıldaması ile son bulurdu. Okçuluk sırrı da denilen bu söz, elbette Enfâl Suresi'nin "Oku attığında sen atmadın, Allah attı." mealindeki 17. ayettir. Osmanlı okçularının oklarını atmadan hemen önce yüksek bir sesle dillendirdikleri "*YâHakk!*" nidası çok bilinen bir ritüeldir. Bu nidanın anlamı ise doğrudan doğruya nefis terbiyesi ile ilgilidir. "El-Hakk", *Esmâü'l-Hüsna*'dan olup bu esma, Allah'ın doğruluğunun, varlığının ve ilâhlığının kesin olduğunu ve asla değişmediğini ifade etmektedir (Topaloğlu, 1995: 408). Okçu *YâHakk!* nidası ile Allah'a teslimiyeti sunar ve Allah'ın doğruluğu ve kat'iliği ile irtibat kurarak oklarına feyz talebinde bulunur. Diğer taraftan da yayı kalp olarak tasavvur edersek, *YâHakk!* nidası ile atılan her ok kalpten sökülüp atılan kötülükleri ve çirkinlikleri temsil eder. İşte Osmanlı okçusunun attığı her okta hissettiği duygusal yoğunluk bu kadar kuvvetlidir. Son söz olarak denilebilir ki bugün yetişen Türk okçularının oklarını hedefe doğru bir şekilde atmaktan daha üstün bir görevi ve mesuliyeti varsa o da medeniyet timsali haline bürünmüş bu köklü mirasa sahip çıkmaktır. Bu ruhaniyete erişildiği takdirde tüm oklar Yahya Kemal'in de dediği gibi mukaddes bir sihre bürünecek ve hedefin kalbine düşecektir.

Kaynakça

Acar, Ş. (2006), “Türk Menzil Okçuluğu, Yay ve Okları”, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, c. VIII,s. 39-67 (2006)

Aktepe K. (2012). *Okçuluk*, Nobel Yayınevi

Çavuşoğlu, M. (1983). *Yahyâ Bey Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Yayınları.

Diyanet İşleri Başkanlığı,(2013). *Hadislerle İslam*, c.4, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

Kahraman, A. (1995). *Osmanlı Devleti'nde Spor*, Ankara:Kültür Bakanlığı Yayınları.

Okçu, N. (2016). Şeyh GâlibDîvânı, 116-330, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Ögel, B. (2010). *Türk Mitolojisi I*, Türk Tarih Kurumu Yayınları

Ögel, H. B. (2001) “Gelişim Sürecinde Erken İç Asya Türk Okçuluğu”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.XXI, nr. 2, s. 189-21

Şentürk, A.A.(2015) “Okçuluk Tarihine Yeni Bir Kaynak Olarak Osmanlı Şiiri”, *M. Ali Tan-yeri'nin Anısına Makaleler*, Haz. Hatice Aynur, Hanife Koncu, Fatma M. Şen, İstanbul, Ülke Yayınları, s. 17

Tarlan, A. N. (1997). *Necati Beg Divanı*, İstanbul: MEB Yayınları.

Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi

Yücel, Ü. (1999), *Türk Okçuluğu*, Ankara.

TARİHİN EDEBÎ ESERDE MUHAFAZASI VE MUHAMMED TAKİ ZEHTABÎ³²



Bahadır GÜCÜYETER

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi



bahadir@atauni.edu.tr.

Özet

Zaman kendi seyri içinde akarken insanların ve toplumların belleklerinde birtakım izler bırakmakta, bu izler de bir arada yaşama düşüncesinin temellerini oluşturmaktadır. Bu temeller bir süre sonunda hatıralara ve bir bakıma da tarihe dönüşmekte ve kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Tarih ilminin sınırları içerisinde kalan kısım çoğunlukla resmî tarihi oluştururken yazarların elinde dirilen tarihte ise sadece tarih ilmi alanına giren eserleri değil, kurgusal gerçekliğin imkânlarının kullanıldığı edebî eserleri de nazar-ı dikkate almak gerekir. Edebî eserdeki kurgusal tarih söz konusu olduğu andan itibaren yazar, iki farklı noktada konumlanmaktadır. Geçmişin karanlık sayfalarından anıları toplayıp getirme yolunu seçen yazar, hem seçtiği zaman dilimi ile ilgili bireysel bilinçaltındaki malzemeye ulaşılacak istenen bir danışan hem de bireysel ve kolektif bilinçaltındaki malzemenin saklandığı hafızanın önündeki engelleri kaldırmaya çalışan psikanalist konumundadır.

Bu makalede hikâyeleri farklı bir perspektiften ele alınan Muhammed Taki Zehtabî, Türklerin dili, tarihi ve zengin kültürü üzerine araştırmalar yapmış ve bu doğrultuda değerli çalışmalara imza atmıştır. Yazar “Goy Olsun On (Hikâyeler ve Hatireler)” adlı hikâye toplusunu 1993 yılında Eldar neşriyatı arasından yayımlamıştır. Kitaptaki hikâyeler incelendiğinde Zehtabî’nin asıl maksadının edebî değeri yüksek ve sanatlı anlatımla zenginleştirilmiş eserler vermek değil, gelecek nesillere, kurgunun içerisine ustalıkla yerleştirdiği mesajları aktarmak ve milletin asil ihtiyacını karşılayabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Kurgusal Tarih, İran Türk Hikâyesi, Muhammed Taki Zehtabî

Zaman-Tarih-Kurgu

Çeşitli tanımlarına bakıldığında milletin aynı dil, aynı kültür ve aynı tarih etrafında birleşen insan topluluğu olarak nitelendirildiği görülmektedir. Aslındabu tanımdaki düşünceyleyaklaşıldığında millet, sözlü veya yazılı olarak üretilen metinler çevresinde birleşen insanların oluşturduğu, birlikte yaşama arzusu taşıyan fertlerin meydana getirdiği sosyal birlik olarak da ifade edilebilir.

Zaman kendi seyri içinde akarken insanların ve toplumların belleklerinde birtakım izler bırakmakta, bu izler de bir arada yaşama düşüncesinin temellerini oluşturmaktadır. HenriBergson’un “Zaman yolu üzerinde ilerleyen ruhumun hâli de topladığı sürelerden bir kartopu gibi mütemediyen büyümüştür.” şeklinde ifade ettiği ruh kavramı hem bireysel hem de toplumsal

³² Bu bildiri İran’da yayın hayatına devam eden Saljuk dergisinin 3. sayısında bildiri sahibinin Farsça yayımlanan “Hıfz-e Tarih Der Eser-e Edebî u MehmedTağîZehtabî” isimli makalesinin gözden geçirilerek hazırlanmış şeklindedir.

belleğin oluşum biçimine işaret etmektedir. Yine Bergson'un "imtiyazlı anlar" şeklinde ifade ettiği bireysel belleği oluşturan kaydedilmeye değer durumların benzerleri millet hayatı için de geçerlidir. Her bir insanın kişisel belleğini oluşturan imtiyazlı anları olduğu gibi milletlerin de belleklerini oluşturan kaydedilmeye değer kırılma noktaları mevcuttur (Bergson, 1986: 13). Destan devrinden başlayarak dilden dile aktarılan bu kırılma noktaları, milletin belleğini ve dolayısıyla da zihniyetini oluşturmıştır. Önceleri ağızdan ağıza yayılan ve aktarılan bu bellek, zaman içerisinde yazının bulunmasıyla birlikte kendisine aktarılacak için yeni bir mecra bulmuştur. Ancak bu mecra'nın -Platon'un Sokrates'in ağızından anlattığı Phaidros diyalogunda, tarihi Eski Mısır'a kadar uzanan bir mite dayandırılarak- bir "pharmakon" yani hem ilaç hem zehir türünden bir yapıya sahip olduğu ifade edilmiştir.

Zehir, hem yazanın hem de okuyanın art niyetli bir tutum takınmasından dolayı ortaya çıkacaktır. "Bir kez yazıldıktan sonra, bir metin kendisine ait bir yaşama sahip olur: Bu metin yanlış ya da "uygun olmayan" dinleyicilere ulaşabilir ve bu dinleyiciler onu nasıl istiyorlarsa öyle yorumlayabilirler. Bu metin, kendi yazarının mevcudiyetinden yoksundur. Böylece bu metnin yazarına karşı yapılan olası yanlış yorumlamalara ya da suçlamalara karşı kendisini savunamaz (Magnion, 2017).

Thomas R. P. Mielke'nin tarihî romanı "Tanrı'nın Kırbacı Attila" da Romalıların Hunları barbar olarak görmeleri ve göstermeleri üzerine Attila ile Aybars arasında geçen diyalogda Aybars'ın ağızından dile getirdiği "Yazı sanatına hâkim olanlar, söz sanatına hâkim olanlardan çok daha başarılı yalanlar söyleyebilirler! Bu saçmalıkların taşla veya parşömene ancak korku, nefret, ya da iftira yüzünden yazıldığını ben de çok iyi biliyorum! Bu imparatorlukta yazı yazmaya vakıf olanlar daima haklıdır, yazdıkları yalan ve saçmalıklardan ibaret olsa bile!" (Mielke, 2000: 71) ifadesi bu bakımdan dikkat çekicidir. Yine bu bağlamda Milan Kundera'nın "Gülüştün ve Unutuşun Kitabı" isimli eserinde "Bir halkı ortadan kaldırmak için belleğini yok etmekle işe başlanır. Kitaplarını, kültürlerini, tarihlerini yok ederler. Bir başkası onlara başka kitaplar yazar, başka kültür verir, bir başka tarih uydurur. Ve böylece halk, yavaş yavaş ne olduğunu, daha önce ne olmuş olduğunu unutmaya başlar. Çevresindeki dünya da onu daha çabuk unuttur." (Kundera, 2003: 220) Büyük bir çoğunlukla egemen güç tarafından yazıya geçirilen ve yine bu hâkim güçlerin ellerindeki ideolojik aygıtlarla yayılan resmî tarihlerdeki vaziyet, tam da bu düşüncelerin yansıması olarak dikkat çekmektedir. Ancak şu husus unutulmamalıdır ki, resmî tarihler, galip olanların yazdıklarından ibarettir. İşte Muhammed Taki Zehtabî (Kirişçi), unutturulmaya çalışılan bu tarihi yeniden ayağa kaldırmak için insanüstü bir gayret gösteren, İran Türklüğünün hafızasının silinmemesi için çabalayan münevverler topluluğunun en önemli temsilcilerinden biridir. Yazdığı onlarca ilmî eserle İran Türklerinin tarihine ışık tutmaya çalışan Zehtabî'nin 1946 yılında kaleme aldığı "Sen Osan Men de Buyam" şeklinde tanınan "Ana Dili" (Kafkasyalı, 2002: 339) şiiri tam da bu husustaki haykırışıdır.

Beli daş yağsa da göyden, sen osan men de buyam,
Var senin başga anan, vardı benim başga anam.

Özüme xas olan başgaélim vardı benim,
Élimexas olan başga dilim var idi benim.

İstesen, gardaşolag, bir yaşayag, birlik édek,
Vériben gol gola bundan sora, bir yolda gédek.

Evvelâ özge küleklerle gerek axmayasan,
Saniyen varlığıma, xalgımaxorbaxmayasan.

Yoxsa ger zor déyesen, milletimi xarédesen,
Gün gelersehfeçöner, mecbur olarsan, gédesen.

Buradaki haykırış aslında bir başkaldırının ve aynı zamanda girişilen bir mücadelenin manifestosu niteliğini haizdir. Ömrü boyunca bu manifestoya bağlı kalan Zehtabî, Türklerin dili, tarihi ve zengin kültürü üzerine araştırmalar yapmış ve bu doğrultuda değerli çalışmalara imza atmıştır. Böylece o, Türklerin köklü tarihini araştırmak amacıyla İran ve Irak'ta çalışmalar yapmış ve bu çalışmalarını iki ciltlik "İran Türklerinin Eski Tarihi" adlı değerli eserinde bir araya toplamıştır. Bunların yanı sıra Prof. Kirişçi'nin edebi yönü de çok zengindir. Yazdığı Türkçe şiir ve edebi metinler toplum içinde büyük etki bırakmıştır. (Cavadbeyli, 2019)

Resmî Tarih-Kurgusal Tarih

Daha önce de belirtildiği gibi resmî tarih yazarlarının yazdıkları tarihler, aslında galip olanların bakış açısının bir yansımasıdır. Burada akla gelen en belirgin örneklerden biri Kartacalıların başına gelenlerdir. "Kartaca ki, bir zamanlar iki kutuplu bir uluslararası sistemin iki kutbundan birisi olmuş ve diğer kutbu olan Roma İmparatorluğu'yla mücadeleden mağlup çıkmış, hatta mağlup olarak bile çıkamamıştır. Çünkü Roma ile arasındaki Pön Savaşları'nın sonuncusunda yenilmiş ve bu savaşta bütünüyle yerle bir edilmiştir. Kartaca'dan geriye hiçbir şey kalmamıştır. Öyle ki, Kartaca'nın tarihini bile Romalılar yazmıştır. Kendi tarihini yazamamak ve kendini anlatamamak Kartaca'nın kaderi idi." (Kafkasyalı, 2011:56) Oysaki bir de gerçekler, yani yaşadığı dönem için mağlup ve mağdur olanların tarihi söz konusudur.

Oldukça çetin şartlarda yaşayan ve eserler veren Zehtabî, 1954 yılında Bakü Üniversitesine kaydolması ile ilgili hatırası bu bakımdan oldukça dikkat çekicidir. "Bakü Üniversitesinin Dil ve Edebiyat Bölümüne kayıt yaptırdım. Okumaya başladım. Çok iyi hatırlıyorum başladıktan birkaç gün sonra üniversitenin rektörü Prof. Dr. Yusuf Muhammet Ali, beni makamına çağırdı. O, dünya şöhretli bir kimyacı, ilim adamı idi. O benim notlarıma bakıp 'Bu kadar yüksek notların var, niçin kimya okumak istemiyorsun?', diye sordu. Dedim 'Hürmetli profesör, şimdilik halkımın buna (dil - edebiyat) ihtiyacı vardır.' Ayağa kalkıp bana doğru geldi. Bana elini uzatıp elimi sıkarak başarılar diledi. O güne kadar ben dört kişilik bir odada kalıyordum. Talimat verdi bana tek kişilik bir oda verdiler. Ben beş yıl orada, Muhtar Hüseyinzâde, Şir Aliyev, Ağamali, Yusuf Muallim, Nesir Muallim gibi büyük üstatlardan Ana Dilimiz ve Edebiyatımız hakkında tahsil aldım." (Dağşerhli s.62'den aktaran Kafkasyalı, 2017) Zor zamanların güçlü şahsiyetler yetiştirdiği gerçeğinin somut ifadesi olan bu hatıra, Zehtabî'nin ne kadar şuurlu bir yapıya sahip olduğunu göstermesi bakımından çok önemlidir. Ziya Gökalp'in 1918'de yayımladığı "Yeni Hayat" isimli eserinde yaşadığı dönemle ilgili olarak vatanperver aydınlar için "Şuur devrinde şiir susar, şiir devrinde şuur seyirci kalır. İçinde bulunduğumuz zaman, galiba, birinci devreye aittir." (Gökalp,

1976:7) sözleriyle çizdiği ufkun bir benzeri aslında bu hatıradada da karşımıza çıkmaktadır. Varlık-yokluk mücadelesindeki halkın ihtiyacı olanı tespit ederek o yolda çalışmanın gerekliliğini Zehtabî bu şekilde davranarak mücessem bir şekilde göstermiştir. İran Türklerinin Eski Tarihi isimli eserinde yaşadığı dönemdeki zorlu şartları, “Bu iğrenç tarihçiler, birtakım kendi selefleri gibi, tarihi gerçekleri başkanları ve efendilerinin isteği, yararı ve şövenlik kuramının isteği temelinde gerçek dışı, tersine ve maksatlı biçimde, İran milletinin zararına yazmağa başladılar. Onlar bütün İranlılar ve özellikle bu milletlerin tarih boyu yarattıkları kahramanları, parlak simaları, yiğit kişileri, halk hareketlerinin akıllı önderlerini kötileyip, kirletmeğe, onları itham etmeğe başladılar.(...) Emperyalistlerin gösterdiği yolla giden ve onların kullukçusu, oyuncağı olan Pehleviyönetiminin yararına yazan bu tarihçiler, Avrupa bilginleri tarafından aydınlatılmış eski İran ve İran halkları tarihinin bütün olumlu yanlarını Fars halkının adına yazar, o dönemlerde İran’da çeşitli milletlerin olduğunu inkâr eder, onların tarihini perdeler ve bununla onların millî bilincinin uyanması için gereken en önemli bir etkenin oluşmasına engel olurlar.” (Zehtabî, 2010:20) sözleriyle ifade etmiştir. Muhammed TakiZehtabî de Pehlevî döneminde emperyalistlerin de desteğiyle mağlup ve mağdur edilenlerin tarihini ele alan çalışmalar yapmış ve İran Türklerinin unutturulmaya çalışılan tarihini yeniden diriltmiştir.

Yazarların elinde dirilen tarihi ele alırken sadece tarih ilmi alanına giren eserleri değil, kurgusal gerçekliğin imkânlarının kullanıldığı edebî eserleri de nazar-ı dikkate almak gerekir. Edebî eserlerdeki kurgusal tarih söz konusu olduğu andan itibaren yazar, iki farklı noktada konumlanmaktadır. Geçmişin karanlık sayfalarından anıları toplayıp getirme yolunu seçen yazar, hem seçtiği zaman dilimi ile ilgili bireysel bilinçaltındaki malzemeye ulaşmak istenen bir danışan hem de bireysel ve kolektif bilinçaltındaki malzemenin saklandığı hafızanın önündeki engelleri kaldırmaya çalışan psikanalist konumundadır. Sonuçta engellenen hafızanın önündeki engelleri kaldıracak olan yazar ve yazarın sözünü emanet ettiği anlatıcı olacaktır. Tarihî olayı anlatmaya başladığı andan itibaren yazar, artık hafızayı beyan etme aşamasına geçer. “Beyan etme evresinde hafıza dil alanına girer: Söylenen, dile getirilen anı öznenin kendi kendine sunduğu bir söylemdir. Oysa bu söylem ortak dilde, çoğunlukla ana dilde sunulur; bunun da ötekilerin dili olduğunu söylemek gerekiyor. Gelgelelim anının söze ulaşması kolay bir iş değildir.” (Ricoeur, 2017: 148).

Tarihin Edebî Eserde Muhafazası ve Zehtabî

Edebî eseri kurgulayan yazar, zamanın zorlu şartları altında dile getirilemeyen birtakım hususları dilin kendi imkânları içerisinde muhafaza ederek gelecek nesillere aktarma yolunu seçebilmektedir. Ünlü Kırgız Yazar Cengiz Aytmatov “Gün Olur Asra Bedel” romanında bu durumu, “Zaman çarkı dönüş hızını artırıyor. Bununla birlikte, kendi kuşağımız için son sözü yine kendimiz söylemeliyiz. Atalarımız bu maksatla bazı efsaneler, masallar söylemiş ve kendilerinden sonraki kuşaklara ne kadar büyük insanlar olduklarını anlatmak, kanıtlamak istemişlerdir. Biz de bugün atalarımız hakkındaki yargımızı bu efsanelere bakarak veriyoruz. İşte, çocuklarım için benim yaptığım da bundan farklı bir şey değildir. Benim efsanelerim, benim savaş yıllarımı anlatıyor. Neler olduğunu, neler görüp yaşadığımı bir bir anlatıyorum. Büyüdükleri zaman bunları okuyup anlayacaklarını, yararlanacaklarını umuyorum.” (Aytmatov, 2013:192) sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifade “şuur devri”nin roman ve hikâye yazarının sorumluluğunu da açıkça göstermektedir. Biz de bu çalışmamızda Muhammed TakiZehtabî’nin “Goy Olsun On” isimli

kitabında neşrettiği hikâyelerini yakın tarihin aktarılması sürecinde kurgusal olarak yapılandırılması veçhesinden ele almaya çalışacağız.

Yazar “Goy Olsun On (Hikâyeler ve Hatireler)” adlı hikâye toplusunu M. Mişovlu takma adıyla 1993 yılında Eldar neşriyatı arasından yayımlamıştır. Kitap daha sonraki yıllarda yazarın gerçek adıyla yayımlanmıştır. (Kafkasyalı, 2002: 339) Zehtabî “Bir Néçe Söz” başlığını taşıyan ön sözünde kitabı yazma sebebini “Hörmetli oxucular! Oxuduğunuz bu hikâyelerin çoxumux-telif zamanlar, yerler ve şeraitde ve esasen çox evveller vetendenxaricde galeme alınmış, ekseri de muxtelif mecellelerde basılmışdır. Hikâyelerin ba’zısının mazmunu muasır İran ve Azərbaycan hayatından uzag olduğundan oxuculara gayr-ı me’nusnezere gelse de umum İslam dünyasının muin halğının muasır hayatından vak’a sahneleridir. Hikâyelerin ba’zısı tamamiyle xatire-hikâye-xatiredir. Geçen 60-70 il müddetinde solculuğun vetenimiz ve xelgimize vurduğu sadmelerin açılıb gösterilmesinin lüzumunu İslamî hükûmet, zaman ve dünya hadiseleri gösterdi. Heminxatire-hikâyeler bu yolda atılmış ilk kiçikaddımlardır.” sözleriyle açıklar.

Kitapta 12 eser yer almaktadır. Bu eserlerden “Guşlar Kendi” Muhammed Ali Ferzane’nin yazmış olduğu bir hikâyedir. Zehtabî, kitabın ön sözünde bu durumu şu şekilde açıklar: “Ba’zı hikâye yazmağa heves gösteren gencler umumiyetle edebiyat, bedii nesr, o cümleden hikâyenin hususiyetleri, guruluşu, şekil ve mazmun cihetlerinden soruşar ve ba’zen yazdıkları hikâyeleri oxuyub dil ve bedii cihetden nezer isterdiler. Mecmuedexuduğunuz “Guşlar Kendi” hikâyesi bu hikâyelerden biridir ki, onun yazarı “Ferzane”ninge gelecekde yazmaggebiliyetine malik olabileceğini duyduğumdan icazesıyla, bu hikâyesini saxladım ki, imkân oldugda çap etdirim. Kâş o yazı işini davam ettirmege imkân tapaydı.”

Yukarıda da belirtildiği gibi kitapta 12 eser yer almaktadır. Bunlar:

1. Goy Olsun On
2. Allah Meni Bağışla
3. Hacı SamedXan’ın Möhürü
4. Receb Tek Déyil
5. Terpeşme
6. Telefonlaşma
7. Hegigetler Dile Gelende
8. Mekran Polisi Niye Leğv Olundu
9. Bempur Dağlarında Ne Gördüm?
10. Samed Vurgun’dan Bir Xatire
11. Uğru Kim İdi?
12. Guşlar Kendi

isimlerini taşımaktadır.

Kitaptaki hikâyeler incelendiğinde Zehtabî’nin asıl maksadının edebî değeri yüksek ve sanatlı anlatımla zenginleştirilmiş eserler vermek olmadığı anlaşılmaktadır. Onun asıl maksadı gelecek nesillere, kurgunun içerisine ustalıkla yerleştirdiği mesajları aktarabilme ve milletin asıl ihtiyacını karşılayabilmektir.

Kitaba adını veren “Goy Olsun On” adlı hikâyede yazarın ifadelerinin arka planında dikkat çekici en önemli unsurların başında Türkçe matbuata ulaşmakta zorluk çeken halkın yaşadıkları vardır. Yazar, anlatıcı konumunda, hakim bakış açısıyla etrafında yaşananları okuyucuya aktarmaktadır. Yeni iş yerindeki çalışma arkadaşlarını gözlemleyen yazarın dikkatini üç kişi çeker ancak bunlardan sadece Ağa-yiSeferzâde’yi ön plana çıkarır. Diğer ikisinin adlarının bile aklında kalmadığını belirterek bu durumu biraz daha vurgular. Çünkü diğer ikisi; yazarda güvenilirmez, ikiyüzlü ve asabi oldukları izlenimini uyandırmış, oysaki Seferzâde onların aksine özü sözü bir adam olarak okuyucuya tanıtılmıştır. Burada asıl sorulması gereken husus, Seferzâde’nin niçin bu kadar ön plana çıkarıldığıdır. Burada yazar, Seferzâde üzerinden okuyucuya göndermek üzere iki mesaj kurgulamıştır. Bu mesajların ilki Seferzâde’nin Azerbaycan’dan gelen okuma-yazma bilen ancak Türkçeden başka bir dil bilmediği için okuyacak kitap bulamayan eşi için Türkçe kitap istemesidir. Seferzâde’nin dilinden eşinin durumu “Aga-yi Doktor! Bizim iyal o taylıdır, on dörd yaşına geder orada Türkceoxuyub; he yâdinasalıb ah çeker ve Türkcekitab ister, herdenxımır-xımır ağlar ve gözünün yaşını lisan yağışi kimi axıdır.” sözleriyle anlatılır. (s. 6) Aslında bu sadece Seferzâde’nin eşinin değil aynı zamanda bütün Türklerin ortak meselesidir. Yazar, bu durumu kurgunun bir parçası olarak eserin içerisine yerleştirerek okuyucuların bilinçaltına bu mesajı iletmeyi amaçlamaktadır.

Kurgunun içerisindeki ikinci mesaj ise savaşın doğurduğu kötü sonuçların anlatılmasıdır. Her ne kadar savaş devletlerarasında olsa da savaşın ceremesini günahsız çocuklar çekmektedir. Anasız-babasız kalan çocukların aileler tarafından sahiplenilmesi yazarın bakış açısını tamamlayan bir mahiyet arz etmektedir. Dokuz çocuğu olan Seferzâde’nin onuncu çocuk olarak savaş mağduru çocuklardan birini alması yazar tarafından özellikle dikkate sunulmuştur. Bu sayede yazar tarafından çizilen “Seferzâde” portresinin okuyucunun zihninde tamamlanması sağlanmış ve iletilmek istenen örtük mesajın, yerine daha etkili bir şekilde ulaşmasının yolu açılmıştır.

Kitaptaki ikinci ve üçüncü hikâyeler “Allah Sen Beni Bağışla” ve “Hacı Samed Han’ın Möhürü” şeklinde adlandırılmıştır. Bu iki hikâye başkahramanları bakımından ortaktır. Her iki hikâyede de Tebriz Valisi Hacı Samed Han ön plana çıkmaktadır. Bu hikâyede olaylar, Settar Han öncülüğünde başlayan Meşrutiyet hareketinin Rus Çarlığı’nın müdahalesiyle bastırılması sonrasında yaşananlar etrafında gelişmektedir. Ruslar Meşrutiyet Hareketi’ni bastırmış, Vali olarak atadıkları yöneticiler eliyle halka kan kusturmaktadırlar. Hacı Samed Han da bu valilerden biridir. Hikâyenin girişinde bu durum açıkça belirtilir. “Dogguz ay Meşrute Hareketi’nin ganlaşurasından geçir. Dogguz aydır Tezar (Çar) terefinden Azerbaycan’a Hâkim te’yin edilmiş Hacı Samed Xan *Şecaüddöyle’nin* celladları gehreman Tebriz’e ganuddururlar.” Bu ifadeler yazarın düşüncesiyle birleştirildiğinde asıl verilmek istenen mesaj da daha ilk cümleden ortaya çıkmaktadır. Yazar, İran coğrafyasında hüküm sürenlerin İran hükümetleri değil aslında yabancı güçler olduğunu ifade etmektedir. Burada asıl dikkati çeken husus ise dış güçlerin görevi kendilerinden olana değil de hükmetmek istedikleri topluluğun içinden seçtiklerine vermeleridir. Zira Samed Han’ın yöneticilik unvanının yanında bir de “hacı” unvanı vardır. Zaten hikâyenin giriş kısmında yazar tarafından Samed Han’ın uzun uzadıya kıldığı namaza da dikkat çekilmiştir. Burada yazarın üzerine basarak anlatmaya çalıştığı durum tam da “pîrincin içerisindeki beyaz taş” tanımlanmasına uymaktadır. Rus Çarı kahraman Tebriz halkını sindirmek için yine Tebrizlilerden bir vali atamış ve zulümleri onun eliyle yaptırmıştır. Ayrıca

Vali olarak atanan Hacı Samed Han resmî yazılara imza atmaktan bile aciz, yazarın deyimiyle “savadsız” bir kişidir. Zehtabi “Hacı Samed Han’ın Möhürü” hikâyesinde de bu durumu alaycı bir dille ele alır. Bu hikâyede yazar tarafından vurgulanan önemli bir diğer husus da tutuklanan kişilerin ne için tutuklandıklarını ve ne ile yargılandıklarını bilmedikleri gerçeğidir. Ayrıca suçunun ne olduğunu bilmeyen insanların hayatları da bu insafsız insanların iki dudağı arasındadır. “Allah Meni Bağışla” hikâyesinde Hacı Samed Han, idam cezası alan Hacı Seyda’lMuhakkikîn’inevlad-ı peygamber olduğu ve kıyamet günü kendisinin eteğinden tutacağı iddiasına inanarak affetmesi bu durumun en açık örneği olarak dikkat çekmektedir.

Kitaptaki 4. hikâye olan “Receb Tek Değil” de konu bakımından “Allah Meni Bağışla” adlı hikâyeye benzemektedir. Bu hikâyede Receb adındaki gencin haksız yere tutuklanması ve bunun üzerine Kerbelayî İsmail’in Receb’in ailesine yardım etmek üzere harekete geçmesi ve sonrasında yaşananlar anlatılmaktadır. Bu hikâyede hem haksızlık yüzünden mağdur olanların yaşadıkları hem haksızlığa karşı hamiyetperver insanların nasıl mücadele ettiği hem de kötü yaradılışlı insanların iftiralarıyla başkalarına nasıl zarar verdikleri örnekleriyle anlatılmıştır. Bu hikâyede Kerbelayî İsmail’in ve Receb’in karısı Gülbeniz’in bu kötü durum karşısında takındıkları tavır ise o dönemde yaşayan insanların yapılan haksızlıklara karşı gösterilmesi gereken örnek tavır olarak yazar tarafından vurgulanmıştır.

Gözlemci bakış açısıyla ele alınan Terpeşme adlı hikâyede yazarın askerlik dönemlerinden bir hatıra okuyuculara nakledilir. Bu hikâyede İran Türklerinin en temel problemlerinden biri olan Türkçenin yasaklanması konusu işlenmiştir. Hikâyede iki ana kahramandan biri olan “İskender” oldukça esmer, kaşı bıyığı kapkara, vücudunun her tarafı kıllarla kaplı bir askerdir. İskender bunun yanı sıra oldukça tembel ve askerlerine talim yaptırmayı beceremeyen bir erbaş olarak da ifade edilmiştir. Yazar tarafından okuyucuya tanıtılan ikinci şahıs ise tam bir asker olan “Polad”dır. İskender’in sürekli olarak Polad’ı şikâyet etmesi üzerine yazar tarafından dikkatler bu ikili arasındaki ilişkiye yönlendirilir. Yazar önceleri İskender’in Polad’ı şikâyet etmesinin arka planında onun Türk olmasının yattığını belirtir. Yazar hikâyede durumu açıklamak için bu sahneyi şöyle anlatır: “Bir gün seher serbazlar meydanda meşgedirdiler. Polad bir terefde serbazlarına talimat verirdi. O Farsca ferman verdikde, ba’zı sözlerini Türkçe deyirdi. Xususiyle ‘terpeşme’ sözünü işletdikde, ondan bir az uzagda Fars serbazlarıyla meşgul olan İskender dönüb iri iri Polad’abaxır, dil dodağın *çeyneyib yavaş yavaş deyindir ne ise söyüş verirdi. Polad’a* yakınlaşıb dedim: Polad! Meğer bilmirsen ki baxşname var serbazlara feget Farsca ferman vermek, onlarla Farsca danışmag lazımdır ve ayrı dilde danışmag get’i gadağandır?! Polad el galdırıp cevap verdi: Serkâr düz buyururlar. Baxşnameden haberim var, lakin bunlar Türk dilinde seveyi ayrı dil bilmirler, herden bir sözlerin ma’nasınıTürkce demeyende heç ne başa düşmürler, ne herbî talimatı öyrenirler ne de Farsca dilini.” Yazarın bu satırları aslında “Sen Osan Men de Buyam” şiirinin gündelik hayattaki bir yansıması olarak dikkat çekmektedir. Kurgudaki çatışmayı devam ettiren yazar, olayın arka planındaki gerçeği hikâyenin devamında gülünç bir durumla bağdaştırarak hikâyeyi tamamlar. Aslında İskender Polad’ın Türkçe konuşmasına değil kullandığı “terpeşme” kelimesine karşı tepki göstermektedir. Yazar bu gerçeği Polad’ın dilinden öğrenir. Bütün vücudu kılla kaplı olan İskender bir gün askerlerin hamamına gider. Burada İskender’in kıllarla kaplı vücudunu gören askerler “Çe perişme” diyip gülerек tepki verirler. Bunun üzerine bir daha hamama gitmeyen İskender, Polad her “terpeşme” dediğinde kendisiyle alay ettiğini düşünüp onu şikâyet eder. Yazar bu yolla İran

Türklerinin yaşadığı ana dil problemini böylesi komik bir olayla beraber anlatarak dile getirir ve aslında bir noktada bu meselenin sadece birilerinin boş endişeleri neticesinde bu noktaya geldiğini anlatır.

Sonuç olarak Muhammed TakiZehtabî kendi dilini, kültürünü ve tarihini dışarıdan gelen baskılara karşı korumak ve onların varlığını devam ettirmesini sağlamak için elinde var olan bütün imkânları kullanmıştır. Yeri gelmiş her türlü engeli aşarak İran Türklerinin Eski Tarihi gibi eserler ortaya koymuş, yeri gelmiş halkının dertlerini en güzel şekilde şiirleştirmiş ve yeri gelmiş hikâyeleriyle halkının yakın tarihteki macerasına ışık tutmuştur. Zehtabî, halkı yolunda mücadele verirken hiçbir işi şansa bırakmamış, her bir eseriyle kendisinden sonra gelenlere yol göstermeye gayret etmiştir.

Kaynakça

- Bergson, H. (1986). Yaratıcı Tekâmül. Ankara: MEB Yayınları.
- Cavadbeyli, R. (2019) Prof. Dr. Kirişçi'nin Eserlerinde İran ve Azerbaycan Türklüğünün Tarihselliği ve Kimlik Sorunu. <https://millidusunce.com/misak/prof-dr-kiriscinin-eserlerinde-iran-ve-azerbaycan-turklugunun-tarihselliği-ve-kimlik-sorunu/> (Erişim: 14.06.2020)
- Gökalp, Z. (1976). Yeni Hayat-Doğru Yol. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kafkasyalı, A. (2017). Muhammed TakiZehtabî ve Onun Çalışmaları. <https://www.tyb.org.tr/tyb-akademi-iran-ve-turkiye-sayisindan-ali-kafkasyali-makalesi-28510h.htm>. Erişim: 11.06.2020
- Kafkasyalı, A. (2002). İran Türk Edebiyatı Antolojisi Cilt V. Atatürk Üniversitesi Yayınları. Erzurum.
- Kafkasyalı, M. S. (2011). Tunus ve Mısır Halk Hareketlerinin Uluslararası Sistem Açısından Aksiyomatik Analizi. Avrasya Etütleri Sayı:40
- Kundera, M. (2003). Gülüşün ve Unutuşun Kitabı, (Çeviren: Erhan Bener) Can Yayınları, İstanbul.
- Magnion, C. (2017). Phaidros'ta İletişim ve Felsefi Yaşam Tarzı Arasındaki İlişki Üzerine (Çeviren: Metin Bal). <http://web.deu.edu.tr/felsefe/wp-content/uploads/2017/10/C.Mangion-Paidrosta-iletisim-ve-felsefi-yasam-tarzi-arasindaki-iliski-uzerine.pdf>. Erişim: 14.05.2020.
- Mielke, R. P., T. (2000). Tanrının Kırbağı Attila I. Ankara:Yurt Kitap Yayın.
- Mişovlu, M. (Dr. Mahmut Taki ZEHTABÎ) (1372/1993).Goy Olsun On, (Hikâyeler-Hatireler), İntişârât-ı Êldâr, Tebriz.
- Ricoeur, P. (2017).Hafıza, Tarih, Unutuş. İstanbul. Metis Yayınları.
- Zehtabî, M. T. (2010) İran Türklerinin Eski Tarihi (Hazırlayan: FerhadRahimî). İstanbul:IQ Kültür-Sanat Yayıncılık.

İNGİLTERE’DE BİR ANADOLUCU: CAHİT OKURER VE KOMPOZİSYON ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ



Hatice Çiğdem YILDIRIM

*Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü*



hcyildirim@baskent.edu.tr

Özet

Uzun asırlar boyunca ihmal edildiği düşünülen Anadolu’nun her anlamda kalkındırılması fikrini taşıyan ve Nurettin Topçu, Hilmi Ziya Ülken, Mümtaz Turhan gibi aydınların katkısıyla, Anadolu Mecmuası çevresinde gelişen Anadoluçuluk hareketinin en önde gelen fikir insanlarından birisi de Cahit Okurer’dir. Mehmet Kaplan’ın ifadesiyle “milliyetçi yazar, denemeci ve tenkitçi” Okurer’in yazılarında ortaya koyduğu fikirler Anadolu’ya çevre içinde gelişmekle beraber, kendisi bunlara sistemli bir şekil vermeye çalışmıştır. Bu sistemli fikirler çerçevesinde; yazarın özellikle bilimsel esaslara dayalı milliyetçilik, Türk millî eğitim sistemi ve kendisinin de uzun yıllar öğretimini gerçekleştirdiği yazılı anlatım konusunu ele aldığı görülmektedir. Bu çalışmada Cahit Okurer’in İngiltere’de araştırma yapmak üzere görevli bulunduğu sürede yaptığı gözlem ve görüşmelere dayanan “Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)” (1959) adlı eseri incelenmiş ve çeşitli yönlerden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cahit Okurer, Anadoluçuluk, yazma öğretimi, kompozisyon öğretimi, İngiltere

Giriş

Türk siyasi düşünce tarihi çalışmaları açısından hak ettiği değeri göremeyen ancak; Remzi Oğuz Arık, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan, Mükrimin Halil Yinanç ve Mehmet Kaplan gibi önemli aydınların düşünceleriyle şekillenmiş olan Anadoluçuluk Hareketi içerisinde yer alan bir diğer önemli isim de Cahit Okurer’dir (Bingöl ve Pakış, 2011; Bilgin Topçu, 2012). Mehmet Kaplan’ın Anadoluçularla tanışması da Okurer vasıtasıyla olmuş; Kaplan (1973), Okurer’in vefatı üzerine yazdığı bir yazıda ondan “hayattaki en yakın arkadaşı” olarak bahsetmiştir. Bu çalışmada Cahit Okurer’in araştırma yapmak üzere görevli bulunduğu İngiltere’de gerek genel eğitim sistemi gerekse bu eğitim sistemi içerisinde kompozisyon öğretimi üzerine gözlem, tespit ve önerilerini kaleme aldığı “Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)” (1959) başlıklı çalışmasından hareketle yazma eğitimi üzerine görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yazarın eseri ve görüşleriyle ilgili incelemelerden önce yaşamı hakkında kısa bir bilgiye yer vermek gerekli görülmektedir.

1. Cahit Okurer: Öğretmen, Bürokrat ve Yazar

1917 yılında Aydın’ın Kuşadası ilçesinde dünyaya gelen Cahit Okurer’in babası ilköğretim öğretmeni. İlk, orta ve lise öğrenimini İzmir’de tamamlamış; İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve

Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur. Çeşitli liselerde edebiyat öğretmenliği yapan Okurer; yakın zamanda kaybettiğimiz değerli bilim insanı Doğan Cüceloğlu'nun da Ankara Atatürk Lisesi'nde edebiyat ve kompozisyon öğretmeni olmuştur. Cahit Okurer, Cüceloğlu'nu bilim yolunda ilerlemesi için teşvik etmiş; bu etkiyle psikolojiye yönelerek bu alanın Türkiye'deki en önemli bilim insanlarından birisi olmuş Cüceloğlu da "İnsan ve Davranışı" adlı eserini lise edebiyat öğretmeni Cahit Okurer'e ithaf etmiştir. Cahit Okurer'in siyasete atıldıktan sonra bile öğretmen vasfını taşımaya devam ettiği, Adalet Partisi'nde herkesin ona "hoca" diye hitap ettiği görülmektedir (Kaplan, 1973, s. 9).

Okurer, Tefvik İleri'nin Millî Eğitim Bakanlığı sırasında özel kalem müdürlüğü görevinde bulunmuştur. Stone (1974)'un da ifadesiyle "Adalet Partisi'nin uzun yıllar eğitim sözcülüğünü yapan" Okurer'in görüşleri, Süleyman Demirel dönemi eğitim politikasının temel savlarını oluşturmuştur. Talim Terbiye Kurulu Üyeliği görevinde bulunan Okurer, 1961 yılında Adalet Partisi Senato Meclisi üyesi seçilmiş; grup başkan vekilliği ve Millî Eğitim Komisyon başkanlıkları da yapmıştır. Yakın arkadaşı Mehmet Kaplan (1973, s. 8) da Okurer'in vefatı üzerine yazmış olduğu bir yazıda kendisi için "Adalet Partisi'nin teşekkülünde ve ideolojik bünyesinde onun da bir tesiri olduğunu sanıyorum" şeklinde bir yorumda bulunmuştur. En son Devlet Planlama Teşkilatı'nda müşavir olarak çalışan Okurer, 1971 yılında emekli olmuştur (Bolay, 2010).

Mehmet Kaplan, Cahit Okurer'i "milliyetçi yazar, denemeci ve tenkitçi" olarak tanımlamaktadır (1973, s. 8). Nitekim Okurer'in "İdeal Milliyetçilik, Temel Fikirler, Ana Hatları ile Millî Eğitim Politikamız, Millî Bünyemizin Unsurları: Coğrafya-Vatan, Mücerret Milliyetçilikten Müşahhas Milliyetçiliğe" gibi pek çok kitap ve makalesi mevcuttur. Okurer, yazılarında özellikle millî eğitim sistemimiz ile bilimsel esaslara dayalı milliyetçi politika konularını ele almış olmakla beraber, Kaplan'a göre içinde geliştiremediği edebiyatçı bir taraf da vardır; hatta tiyatroyu çok seven Okurer'in tiyatro eserleri çevirdiği ve bunların devlet tiyatrosunda oynandığını da belirtmektedir (Kaplan, 1973, s. 9).

Cahit Okurer'in Anadolu Mecmuası çevresinde gelişen Anadoluculuk hareketi çerçevesinde fikirlerini geliştirdiği, ancak kendince bu fikirlere bir sistem vermeye çalıştığı; bu çalışmada ele alınan eserinde de göz çarpan bir özelliktir. Okurer; Mehmet Kaplan'ı da Nurettin Topçu ile tanıştıran, bu çevreye dâhil eden isimdir: "Cahit, benden önce Remzi Oğuz Arık, Nurettin Topçu ve Mümtaz Turhan'ın teşkil ettikleri yüksek kültür çevresine girmişti. Galiba ona beni, Eskişehir Lisesinde okuyan merhum Prof. Dr. Fikret Arık tanıtmıştı" (Kaplan, 1973, s. 8).

Öğretmenlik, yazarlık, fikir insanlığı, bürokratik gibi geniş bir yelpaze içerisinde vasıflarını sıralayabileceğimiz kıymetli Cahit Okurer, emekliliğinden kısa bir süre sonra 23 Mayıs 1973'te Ankara'da vefat etmiştir. Arkasında pek çok önemliler bırakan bu değerli fikir insanının yazılı anlatım üzerine inceleme ve önerilerini kaleme aldığı eseri demutlaka incelenmesi ve değerlendirilmesi gereken çeşitli yönleri sahiptir.

2. Cahit Okurer'in "Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)" Adlı Çalışması

Cahit Okurer, Millî Eğitim Bakanlığı nezdindeki çalışmaları sırasında İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'ne çeşitli eğitim araştırmaları yapmak üzere görevlendirilmiştir. Okurer'in İngiliz eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde kompozisyon öğretimi konusunu değerlendirdi-

ği “Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)” adlı çalışması da yurt dışında yapılan bu araştırmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmış ve 1959 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi (o zamanki adıyla Maarif Basımevi) yayımlanmıştır.

Yazar araştırmasının ağırlık noktasını “anadil-kompozisyon öğretimi” olarak ifade etmiş ve kitabını üç bölüme ayırmıştır: “incelemelere ait vesikalar, incelemelerden çıkan neticeler ve neticelere dayanan teklifler”. Yazar, araştırmasını yaparken Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü (Institute of Education, UniversityCollegeLondon) ile Owen’sBoysSchool’da gözlem ve görüşmelerde bulunmuştur. Londra’da ve Londra dışında inceleme ve geziler yaptığını belirten Okurer, kompozisyon öğretimi konusundan önce İngiltere’nin eğitim sistemi hakkında bilgi toplayarak bunları bir görüş halinde sunmuş ve sebebini de şu şekilde ifade etmiştir:

Bir memleketin herhangi bir öğretim veya eğitim meselesi o memleketin maarif sistemine bağlıdır. Bu sistem içerisinde anlaşılabilir. Binaenaleyh, herhangi bir öğretim mevzuu veya meselesi üzerindeki teklifler de daha umumi ve temel bir takım tekliflerle beraber gelecektir. Onlara bağlı, onlara dayanmış olacaktır (1959, s.4-5).

Kitabın birinci bölümü olan “incelemelere ait vesikalar”da Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü’nde görevli olan Mr. F. Whitehead ile Owen’sBoys School İngilizce bölümünün şefi Mr. J. E. Smith’in 14 soruluk bir görüşmeye verdikleri cevaplar yer almıştır. Bununla birlikte yazar Owen’sBoysSchool’da 10 ayrı sınıf gözleminde bulunmuş ve bu sınıflarda yazılı anlatım uygulamaları üzerine aldığı notları da bu ilk bölümde paylaşmıştır. Aynı zamanda İngilizce okuma ve yazma konularının ele alındığı beş adet kitap ve iki adet makalenin de incelemesini yapan yazar, bir anlamda konuya ilişkin bir alan yazını örneği de göstermek istemiştir. Nitekim yazarın sonra ele alınacak görüş ve önerileri arasında eğitim-öğretimin her alanına dair bir alan yazını oluşturmak da yer almaktadır.

Kitabın ikinci bölümü olan “Neticeler”de öncelikli olarak “terbiye enstitüleri” yani “eğitim fakülteleri” konusu ele alınmış ve yazar “İngilizce öğretiminde selamet ve emniyeti Terbiye Enstitüleri temin ediyor demektir” (1959, s. 44) diyerek ana dili öğretiminde öğretmen yetiştirme konusunun önemine yıllar öncesinde dikkat çekmiştir. İngiliz okullarındaki dil ve edebiyat öğretiminin ilk ve en önemli temelinin, eğitim fakülteleri olduğunu söyleyen yazar ikinci önemli kaynak olarak eğitim-öğretime ilişkin zengin bir kütüphanenin şart olduğunu vurgulamıştır. İngilizlerin okul sistemleri, İngiliz eğitiminin hedefleri, İngiliz irade terbiyesi gibi konularda gözlemlerini görüşleriyle birlikte sunan yazarın; burada ifade ettiği düşünceleri sonraki dönemlerde bir bürokrat olarak bulunduğu görevlerde, Türk millî eğitim sisteminde de uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Bu genel gözlem ve tespitlerinden sonra Okurer’in kompozisyon öğretimi hakkında düşünceleri gelmektedir. “Diğer öğretim meselelerinde olduğu gibi dil öğretimi de zaman, mekan ve okul muhiti gibi şartlara göre değişebilmeli, bütünüyle gelişme ve ilerle yolunda olmalıdır” (1959, s.49) diyen yazarın yine yıllar öncesinden günümüz ana dili öğretimindeki anlayış ve yaklaşıma atıfta bulunabilmesi ilgi çekici bir husustur. Yazar İngiltere’de uygulanan kompozisyon öğretimini eski ve klasik görüş ile modern görüş olarak ayırmaktadır. Burada yazarın “...mücerred olarak çok sağlam bir gramer bilgisine eski ehemmiyet verilmiyor. Gramer çocuğun ifade imkanı ve kudretine doğrudan doğruya tesir edecek ve onları geliştirecek şekilde ele alınıyor” (1959, s. 52) şeklindeki tespiti yine Türkçenin ana

dili olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi tartışmalarına altmış iki sene öncesinden ışık tutacak bir niteliktedir. Yazar bu ikinci bölümü İngiliz okullarında uygulanan çağdaş kompozisyon öğretimin başlıca hedef ve yollarını özetleyerek tamamlamaktadır.

Kitabın üçüncü ve son bölümü olan “Teklifler”, yazarın kitabında en önemli bulunduğu yerdir. Burada yazar bütün bir araştırma sürecinin sonucu olarak Türk millî eğitim sistemi genelinde ve kompozisyon öğretimi özelinde görüşlerini öneriler şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda Okurer’in “esas ve uzun vadeli teklifleri”nin ilkinin “Türk eğitim sisteminin temel amacı” oluşturmaktadır: “...bugün Türk maarifinin asıl hedef ve fonksiyonu yeter sayı ve kalitede ilim, fikir, sanat ve kültür adamlarından mürekkep bir münevver zümreyi yetiştirmek olmalıdır” (1959, s. 55). İkinci olarak, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim verilmesi ve sekiz yıldan sonra öğrencileri ilgilerine ve yeteneklerine göre yönlendirilmesini teklif eden yazar; üniversitelerin asıl fonksiyonunun da ihtiyaç olan aydın kesimi yetiştirmek olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen okullarının düzenlenmesi ve eğitim fakültelerinin kurulması konusunda da görüşlerini ifade eden yazara göre öğretmenin en temel iki özelliği “öğreteceğini tam bilmek” ve “bildiğini tam öğretmek”tir (1959, s. 58). Uzun vadeli tekliflerini eğitim kütüphanesi oluşturulması ile sonlandıran Okurer, bu konuda da gerek yurt içi gerekse yurt dışında eğitim ve öğretimle ilgili olarak yazılmış kitapların tespit edilmesi, toplanması ve tercüme edilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

“Teklifler” başlığının ikinci kısmı doğrudan doğruya anadilde kompozisyon öğretimi konusuna ilişkindir. Yazarın bu konudaki ilk teklifi, “başlıca medeni dünya memleketlerinde Anadil-Kompozisyon öğretiminin temel prensipleri ve metotları hakkında yazılmış ve bilhassa öğretmenlere hitap eden kitapların tercüme edilmesi”dir (1959, s.63). Okurer’in bu konudaki diğer önerileri ise kısaca şu şekildedir:

1. Türkçe-edebiyat öğretmeni olacaklar için fakültelerin edebiyat şubelerine pratik kompozisyon yazma dersinin konması ve bu öğrencilerin en az on-on beş günde bir kompozisyon yazmalarının sağlanması;
2. Anadil-kompozisyon öğretimi dersi öğretim prensipleri ve metotları üzerinde ileride içinde çalışacakları okul ve sınıf hususiyetlerine göre tatbik edebilecekleri bir bilgi ve anlayış kazanmaları;
3. Diğer öğretmenler için pratik kompozisyon yazma dersinin konması ve öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında hiç değilse ayda bir kompozisyon yazmalarının sağlanması;
4. İngilizlerin *PreciseandComprehension*(seçilmiş belli metinleri okuyup anlayarak özetlerini çıkarma) kitaplarına benzer şekilde, kompozisyon için öğrencilere ait metin kitaplarının oluşturulması;
5. Edebiyat kitapları yerine büyük çapta birer nazım ve nesir antolojisinin oluşturulması, antolojiye girecek metinlerin fakültelerin ilgili alanlarındaki profesörler tarafından seçilmesi, iki lise öğretmeni tarafından da eğitim ve öğretim uygunluklarının gözden geçirilmesi;
6. Öğretmenler için bir rehber metin inceleme kitabının bir lise öğretmeni ile bir üniversite profesörünün iş birliğinde hazırlanması;

7. Öğretmenler için kompozisyon öğretiminin esaslarını ele alan bir rehber kompozisyon kitabının yazılması.

Cahit Okurer'in bu önerilerini tek tek açıklaması, hatta bazıları için doğrudan doğruya aşamalı planlar oluşturmuş olması da oldukça ilgi çekicidir. Örneğin; “öğretmenlere rehber olacak bir metin inceleme kitabının oluşturulması” şeklindeki önerinin altında; metin incelerken seçilecek sorulardan, bir metin kaç sınıf seviyesinde tekrar incelenebileceğine değinçeşitli detaylar yer almaktadır.

Yazar, bu önerilerin sonrasında anadil-kompozisyon öğretiminin esaslarını ele almış ve yazma öğretiminin temel hedefini “çocuğun zihni hayatını, düşünme kabiliyetini (bu hayat ve faaliyeti mahiyetine uygun bir şekilde ifade edebilecek bir seviyede) geliştirmek, bu husustaki bütün imkanlarının organize olmuş ve disiplinli hale gelmiş bulunacağı bir zihin fonksiyonuna ulaştırmak” (1959, s. 70) olarak ifade etmiştir. Ona göre yazma öğretimi; çocuğun iç ve dış dünyasını dengelemesine yarayan, özellikle zihinsel gelişimini destekleyen önemli bir araçtır. Dil öğretiminin mutlaka hayati vasıf taşımasını dile getiren Okurer, yazılı anlatım öğretiminin de çocuğun hayat tecrübesiyle paralel olarak gelişim göstermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yazara göre, yazma öğretiminde izlenecek yol ve temel ilkeler ise şöyledir:

- Yazma öğretiminin temel amacı “ifade kabiliyetinin, zihni hayatın inkişafı”dır. Ancak öğrencilerin yalnızca yazı yazmak ve okumak değil, zihin ve karakter eğitimi için de müzik, drama, okul öğrenci birlikleri gibi etkinliklere de katılması sağlanmalıdır. Zihin ve karakter gelişimi sonucunda dil gelişimi de sağlanmış olacaktır.
- Öğrencilere yazılı anlatım konuları verilirken yalnızca ilgi duyacakları konular değil, mümkün olduğunca bütün zihin kuvvetlerini, dikkatlerini çekecek konular sunulmalıdır.
- “Çocuğun yazacağı yazı hakkında bir bilgi, tecrübe ve anlayışı olmalıdır” (s. 73) diyen yazarın, günümüzde “çocuğa/ hedef kitleye görelilik” olarak adlandırılan ilkeye dikkat çekmeye çalıştığı görülmektedir.
- Yazar aynı zamanda “öğrenciler yazılarını gayet açık surette kavramış ve faydalı bulmuş olacakları bazı maksatlar için yazmalıdır” (s. 73) ifadesiyle öğrencilerin öğretim etkinlikleri öncesinde mutlaka öğretim amacından haberdar edilmesi şeklindeki günümüz öğretim anlayışına benzer bir anlayış ortaya koymuştur.
- Okulun, sınıfın ve öğrencilerin farklılıkları da yazma öğretiminde dikkate alınacak diğer “mütehavvil faktörler”dir. “Dil öğretiminin doğrusal bir faaliyet olmadığı” fikri günümüzde de öğretim programlarında karşılığını bulan bir anlayıştır.
- “Futbol oynayarak, yüzme yüzerek öğrenildiği gibi, yazma ve konuşma da ancak yazarak ve konuşarak öğrenilebilir” (s. 73) diyen yazar günümüzde sıklıkla dile getirilen öğretim ilkelerden “yaparak yaşayarak öğrenme”ye de vurgu yapmış olmaktadır.

Bu temel ilkeler dışında öğrencinin güven duygusunun zedelenmemesi, öğrencilere özellikle yazılı anlatımları düzeltme ve değerlendirme süreçlerinde sorumluluk verilmesi ve planlı yazma becerisinin kazandırılması konuları da Okurer tarafından “yardımcı ilkeler” olarak değerlendirilmiştir.

Eserin oldukça önemli bir diğer hususu da yazarın dil bilgisi ve yazılı anlatım ilişkisine yönelik tespitleridir. Yazara göre “gramer her şeyden önce, doğru ifade hususunda yardımcı olacak şekilde okutulmalıdır” (s. 76). Dil bilgisinin “anlama ve anlatma becerileri için bir araç olduğu” görüşünün Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ancak son on beş yıldır üzerinde durulduğu düşünüldüğünde, Okurer’in çok uzun yıllar öncesinden bu tespitte bulunmuş olması oldukça ilgi çekicidir. Yazar, okullarda yapılacak yazılı anlatım çalışmalarını “cümle, paragraf, kompozisyon, kitap ve kütüphane çalışmaları” olarak ünitelendirmiş; başlıca kompozisyon çeşitlerine değinmiş; değerlendirme ve yanlışlar konusunda tespitte bulunmuş; öğrencilerin zaman, mekan ve diğer şartlarda yazı yazmaları konusu ile sözlü ve yazılı kompozisyon çalışmaları hakkındaki görüşleriyle eserini sonlandırmıştır.

Sonuç

Duygu, düşünce, hayal ve isteklerin yazılı bir şekilde iletilmesine dayanan yazma; dil ile yapılan dört temel eylemden biri olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi bakımından oldukça zahmetli bir süreçtir. Günümüz öğretim yaklaşımlarında da yazılı anlatım ya da diğer adıyla kompozisyon becerisinin kazandırılması, her öğrenim düzeyi için gerekli ve önemli görülmektedir. Bu anlamda özellikle farklı eğitim sistemlerinden iyi örneklerin incelenerek ülkemizde de gerekli değişikliklerle uygulanmasının başarılı sonuçlar doğurması muhtemeldir. Bu bağlamda Cahit Okurer’in hem bir edebiyat öğretmeni hem bir fikir insanı hem de bir siyasetçi olarak İngiltere’de yaptığı gözlemler ve bu gözlemler üzerine geliştirdiği öneriler oldukça kıymetlidir. Okurer’in “Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)” adlı kitabında üç farklı yön oldukça ilgi çekicidir. Bunlardan ilki Okurer’in araştırmacı kimliğidir. Okurer; bilimsel bir yol izleyerek gözlem ve görüşmelerde bulunmuş; veriler toplamış ve bunları yorumlayarak görüş ve öneriler geliştirmiştir. İkinci olarak yazar; edebiyat öğretmeni kimliğini esere pek çok açıdan yansıtmış, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi ile çocuğun zihinsel gelişimi arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve yazılı anlatımın bu anlamda önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Son olarak ise yazarın fikir ve siyaset insanı olarak ülkemizin eğitim anlayışında milliyetçi bir temelde, ihtiyaç duyulan aydın kesimi yetiştirmek üzere çeşitli değişiklikler yapılmasına ilişkin görüşleri oldukça önemlidir. Bir Anadolucu olan Okurer’in topyekûn bir Anadolu kalkınmasının ancak eğitim yoluyla gerçekleştirileceğine yönelik fikirleri, kitabın neredeyse tamamına nüfuz etmiştir. Bu anlamda eser; yazıldığı dönem üzerinden altmış yıldan fazla geçmiş olmasına rağmen, ele aldığı bütün konular itibarıyla güncelliğini ve önemini korumaktadır.

Kaynakça

Bingöl, Y. & Pakış, A. (2011). Anadoluculuk Hareketi ve Üç Tarz-ı Siyaset. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 50, 113-137.

Bilgin Topçu, Ü. (2012). Mehmet Kaplan ve Anadoluculuk Hareketi. *TurkishStudies*, 7/11, 1985-1993.

Bolay, S. H. (2010). Doğru Düşünmeyi Öğreten Cahit Okurer'in "Temel Fikirleri". *Türk Yurdu*, 99/273. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2080> adresinden 28.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Kaplan, M. (1973). Cahit Okurer. *Hisar*, 115, 8-9.

Okurer, C. (1959). *Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)*. Ankara: Maarif Basımevi.

Stone, F. A. (1974). Rural Revitalization and Village Institutes in Turkey: Sponsors and Critics. *Comparative Education Review*, 18(13), 419-429.

EDEBİYAT VE SİNEMANIN DİSİPLİNLERARASI KESİŞME NOKTASINDA BİR ESER: GULYABÂNÎ



Yasamin GHOLAMRAHMANI

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi,
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları*



yaseminrahmani@gmail.com

Özet

Roman türünün dünya edebiyatlarında anlatının başlıca nevilerinden olduğu malum bir meseledir. Modern Türk edebiyatında ise Batı edebiyatlarının tesirinde gelişen roman türünün kökleri uzun bir maziye sahip olan tahkiye türüne dayanmaktadır. Yazınsal türler arasında ise sinemayı besleyen başlıca kaynaklardan birisi roman olmuştur. Romandan sinemaya uyarlanan yapıtların incelenmesi ise disiplinlerarası bir hüviyete sahip olan karşılaştırmalı edebiyat biliminin Amerikan ekolü çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın 1913 senesinde kaleme aldığı Gulyabânî adlı roman-uzun hikâyesi ve 1976 senesinde Ertem Eğilmez'in yönetmenliğinde bu eserden uyarlanan Süt Kardeşler adlı sinema filmi karşılaştırılarak Süt Kardeşler'in Gulyabânî'den bir uyarlama mı yoksa esinlenme mi olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle bahsi geçen sinema filminin uyarlama olduğu takdirde Gürpınar'ın kaleme aldığı eserine ne derece sadık kalındığı saptanmaya çalışılmıştır. Sanat, biçim ve içerik ilişkisinin beraberliği sonucunda varlık göstermektedir. Biçime dayalı unsurlar ile içeriğe dayalı unsurların harmanlanması ise sanat eserinin oluşumunu beraberinde getirebilmektedir. İki farklı sanat dalı olan edebiyat ve sinemanın kesişmesi ise özünde yeni çalışmaların yapılmasına olanak tanıyabilmektedir. Her iki sanat dalında da farklı türler bulunmaktadır. Diğer sanat dallarının bir birleşimi olan sinemanın, yedinci sanat özelliği edebiyattan, tiyatrodan, resimden, fotoğraftan, mimariden ödünç aldığı unsurlarla gerçekleşir. Edebiyat ve sinema arasındaki var olan bağlantı ve kesişmeler neticesinde edebiyattan popüler kültüre yönelik kültür, inanç ve görüş aktarımı yapılabilmektedir. Çeyrek asır zarfında yaygınlık ve kabul edilirlilik bakımından ciddi bir ivme kazanan mukayeseli edebiyat yöntemi ise edebiyat ve sinema arasındaki bağları yüzeysel değerlendirmeler boyutundan uzaklaştırarak sistemli ve yöntem bilime dayalı değerlendirmelerin yeni verileri olarak tozlu sayfalarından çıkartarak değerlendirebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Edebiyat, Türk Romanı, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Gulyabânî, Süt Kardeşler.

Giriş

Sinema sanatının ilk örneği 1895'te Paris'te, Lumiere Kardeşler'in *Trenin Gara Girişi* adlı filminin gösterimiyle tarihe adını yazdırmıştır. Sözü geçen filmi seyreden ve ilk defa bu tür bir deneyimle karşılaşan seyirci kitlesi doğal bir sonuç olarak bu yapıtı sihirbazlık olarak algılamış ve değerlendirmişlerdir. Sinema yahut diğer adıyla büyümlü perde kuşkusuz tüm sanat dalları içinde etkileşime en müsait olan sahalardan başlıca unsuru olarak varlık göstermektedir. Ede-

biyat, resim, heykel, mimari, müzik ve tiyatro gibi kendisinden önceki bütün sanat dallarının devamı ve büyüğü bir birleşimi olan özelliği taşıyan “yedinci” ve son sanat dalı olarak kabul edilen sinema, bu zengin yelpaze içinde en yoğun bağ ve etkileşimsöz sanatı olan edebiyat ile kurabilmiştir. Zira ortaya çıktığı ilk evrede bir mesele yahut öykü anlatmaya çalışmayan, salt görsel malzeme aktarımına dayanan sinema, zamanla anlatılacak öykülere gereksinim duymuştur. Bu ihtiyaca en iyi cevap verebilecek ve malzeme sunabilecek kaynak ise edebiyatın uçsuz bucaksız dünyası olmuştur. Roman türü ise yazınsal türler arasında sinema için anlatı malzemesini sağlamayabilecek başlıca ilham ve esin kaynağı olarak geçmişten günümüze değin dünya edebiyatlarında varlık göstermiştir (Sakallı, 2011, s. 1-4 ve s.31-33). Yedinci sanat ifadesini dünyada ilk olarak hangi isim kullanmış olduğu bilinmemekle birlikte bu ifade Türkiye’de ilk kez 1924 senesinde *Sinema Yıldızı* dergisinin ilk sayısında, K. imzalı bir yazar tarafından kullanılmıştır. Sözü geçen derginin başka sayfalarında ise Kemalettin diye bir yazarın yazıları yer almaktadır. Mustafa Gökmen, K. imzalı yazının Kemalettin Kâmi Kamu olduğu kanaatinde (1989, s. 5 ve s. 23).

Bu çalışmanın yöntemini teşkil eden karşılaştırmalı edebiyat bilimi, sağladığı yöntemler neticesinde bir yandan farklı dillere ait olan edebî eserleri değerlendirmeye imkân tanırken diğer yandan bir dile ve kültüre ait olan çeşitli sanat dallarında mevcudiyet gösteren eserlerin disiplinlerarası bir tutumla değerlendirmesini sistemli ve yöntem bilimsel bir üslûpla ele alınmasını mümkün kılmıştır. Karşılaştırma yetisi, insan türünün bir özelliği olarak tüm zamanlarda hayatın hemen her alanında mevcudiyet sahibi olmuştur. Bu beceri esasen beşerî bilimlerin yanı sıra çeşitli bilim dallarında da varlık göstermiştir. Edebiyat biliminin bir dalı olan karşılaştırmalı edebiyat bilimi ise özünde mukayese yöntemini barındırmaktadır. Bahsi geçen disiplinin Fransız ekolü ve Amerikan ekolü olmak üzere başlıca iki yöntem bilimi mevcuttur. İlk ekolde daha çok farklı dillerde kaleme alınan eserler tarih ve edebiyat tarihi bilgileri ışığında ele alınırken ikinci ekolde ulusal edebiyata ait eserlerin birbiriyle ve çeşitli sanat dallarıyla olan bağları inceleme konusu olmaktadır.³³ Doğuş noktası Fransa olan komparatistik yahut karşılaştırmalı edebiyat bilimi, II. Dünya Harbi’nden sonra Amerika’da gelişme alanı bulmuştur. Bunun başlıca nedeni kozmopolit kültürel yapıya sahip olan Amerika’ya savaş sırasında sığınan Fransız ve Alman edebiyat bilimcilerin varlığı olmuştur. Amerikan Ekolünün ortaya çıkışını sağlayan isim René Wellek olmuştur. O, 1958 yılında düzenlenen II. Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi’nde yaptığı konuşma ile bu alana dair radikal görüşlerini belirtmiş ve söz konusu alanın başka bir boyut kazanmasına yol açmıştır. Amerikan Ekolünün ilkelerine göre aslında edebiyat bir bütündür. Amerikan Ekolüne tâbi’ olanlar bir diğer yandan sadece yazınsal eserler arasında yapılan komparatistik çalışmalarının artık geride bırakılması ve edebiyat ile diğer sanat dalları ve pozitif bilim dalları arasında yapılacak çalışmalara olanak sağlanması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar (Aytaç, 2016: 79-85).

Türk edebiyatında komparatistiğin iki evrede ele alınabileceğini söylemek mümkündür. Birinci evrede bu disiplinin hazırlayıcılarından ikinci evredeyse karşılaştırmalı edebiyat bilimine dair kuramsal eserleri kaleme alanlardan söz etmek mümkün. Bu bilimin hazırlayıcıları olarak farklı dillerden tercümeler yapan birçok aydından söz etmek mümkündür. Yaptığı tercümelelerin yanı sıra kaleme aldığı *Tahrir-i Harâbat*’ı ile modern Türk edebiyatında Namık

³³ Yöntemin tarihçesi ve başlıca teorisyenleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Aytaç 2016.

Kemal'in karşılaştırmalı bakış sergileyen ilk aydınlardan olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek. Günümüz komparatistiğine yakın anlamdaki ilk eserleri kaleme alanlar bağlamında ise *TurkeyFaces West* [Türkiye Batıya Bakıyor] adlı eseriyle Halide Edip, *Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri* adlı eseriyle Cevdet Perin, *Her Ay* Dergisinin 3. Sayısındaki (1937) Mukayeseli Edebiyat yazısıyla Şerif Hulusi, *Mukayeseli Edebiyat* adlı eseriyle Prof. Dr. İnci Enginün gibi isimlerden söz etmek mümkündür (Aytaç, 2016: 21-39). Ayrıca yazdığı *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* isimli eseri ve hazırlattığı pek çok karşılaştırmalı edebiyat tezi olan Prof. Dr. Gürsel Aytaç da Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyat biliminin gelişmesinde önemli katkıları olan isimdir.

Komparatistik ilkeleri göz önünde tutulduğunda sinema ile edebiyatın diğer sanat dallarıyla iletişim içerisinde olmasına ek olarak en fazla birbiriyle iletişim içerisinde oldukları ifade edilebilir. Bu iki sanat dalının temelinde bir ortaklık bağlaymaktadır. Bu ortaklık ise anlatım gayesinin her iki sanat dalında da başlıca gaye oluşudur. Sinema eseri esasen tasvirler, hareketli görüntüler, söz, gürültü ve müzikalite gibi beş ayrı anlatım boyutunun tamamı yahut da bir kısmını ihtiva etme özelliği taşır. Edebi eser ise düşüncenin kalem vasıtasıyla dökülmesi neticesinde bir anlatının yaratılmasına neden olmaktadır. Farklı malzemelerle başlangıç yapan ve özgün ürünler veren bu sanatlar zaman içerisinde kaçınılmazı mümkün olmayan bir etkileşim yaşarlar. Roman daha çok zamana film ise mekâna dayalıdır. Edebiyat ve sinemada sanatçıların kullandıkları zaman kipleri genellikle farklılık arz eder. Sinema genelde yeni bir gerçeklik yaratmak suretiyle şimdiki zamanı anlatırken roman geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanın iç içe geçişi ile anlatılır. İki sanat dalının üretim konusunda da farklılıklar görülebilmektedir. İstisnalar hariç tutulursa edebî eserin yaratıcısı genellikle bir kişiysen sinema bir ekip çalışması oluşu hasebiyle kolektif olma özelliği taşır (Kale, 2010, s. 267-273). Kale'ye göre "Edebiyat ve sinemanın temel benzeşme ölçütü her iki sanatın da en küçük birimlerden başlayarak büyük birimlere doğru gelişme göstermelerindedir. Romanda harfler sözcükleri, sözcükler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar bölümleri ve bölümler ise romanı oluştururken sinemada da benzer şekilde fotoğraflar çekimleri, çekimler sahneleri, sahneler ayırmaları, ayrımlar bölümleri, bölümler ise filmi oluşturur" (2010, s. 267).

Gulyabânî ve Süt Kardeşler'in Karşılaştırılması

İlk olarak ele alınan ortaklıklar bağlamında gerek *Gulyabânî* gerekse *Süt Kardeşler*'de ana düşüncenin hurafeler ve bâtıl inançlara sahip insanların saflığından istifade edip onları korutarak mal ve mülklerine sahip çıkıp yahut istedikleri herşeyi yaptırmayı eleştirmek olduğu belirtilebilmektedir. Bir diğer ortaklık ise Gulyabânî'adlı varlıktır. Gulyabânî, romanda köşke ve filmde konağa girmeyen ancak dışardan görünen ve herkesi yerine mihlayan bir doğaüstü varlıktır. Her iki eserde de bahsi geçen varlığın gerçek dışı olduğu sonradan belli olmaktadır. Bahsi geçen isim yani Gulyabânî, romanda bir diğer ad yani Ahu Baba adına da sahiptir ancak filmde sadece Gulyabânî olarak bilinmektedir (bkz. Gulyabânî Romanı 4. Bölüm). Ortaklıklar bağlamında değinilebilecek başka bir husus ise evin hanımefendisi ve eve yeni gelen hizmetçi karakterleridir. Her iki karakter özünde ortak olmakla beraber roman ve filmde apayrı şekillerde okur ve izleyicinin karşısına çıkmışlardır. Romanda daha ayrıntılı bir şekilde betimlenen Muhsine yani eve yeni gelen genç hizmetçi, filmde silik ve az görünen bir karakterdir. Ayrıca ismi ise Muhsine değil Emine'dir. Evin hanımı olan Melek Hanım ise filmde şen şakrak tavırlı ve bâtıl inançlara bağlılığı ile görülürken romanda daha az ön planda olmak suretiyle betimlenir ve isminin Melek olduğu yazar tarafından belirtilmeyerek romanda görülmez. Öyle ki romanın

ortalarına gelinceye kadar evin hanımının sadece varlığı bilinmekle beraber ne görülür ne de bir betimleme yapılır. Muhsine yahut filmdeki adıyla Emine'nin zannındaki hanımı romanda şu cümlelerle ilk defa zihinde canlandırmak mümkün olur: "*Hanımefendi bu cinli evin acaba hangi hücresinde, hangi köşesinde oturuyordu ? Yoksa perilerin elebaşı o muydu ?*" (Gürpınar, 2007, s. 31). Değinilebilecek bir diğer ortaklık ise her iki eserin de bâtil inançların hakiki olmadığını gösteren, akılile mantığa uygun bir sona sahip olmasıdır.

İki eser arasındaki benzerlikler bağlamında karşılaşılan başlıca unsur mekân olarak belirtilebilir. Gerek romandaki gerekse filmdeki ana mekân, varlıklı bir aileye ait müstakil bir konuttur. Ancak roman İstanbul'un uzak bir semtindeki eski bir köşkte geçmektedir: "*Karşımıza büyük, yıkılmaya yüz tutmuş, üç katlı bir köşk çıktı*" (Gürpınar, 2007, 22). Filmdeki mekânlar ise başlangıçta bir gemi ve filmin ilerlemesiyle büyük bir konaktır. Diğer bir benzerlik ise her iki eserde de hurafelerden söz edilmesidir. Ancak hurafelerden söz ediş kitapta filme nazaran daha belirgin olma özelliğini taşır. Aşağıdaki örnekler bu bağlamda romanda geçen başlıca örneklerden bazıları olarak belirtilebilir:

İyi saatte olsunlar. Bugün onları gücendirdim mi ne yaptım? Bir türlü pilav kaynamıyor... (Gürpınar, 2007, s. 30). Perilerin elçisi. Onlardan bize, haber getirip götürür. Yüzü korkunç ama zararsız bir cindir... (2007, s. 32). Nafile yalvarma, olmaz. Hiç korkma. Onlar, gece insan olan odaya girmezler. Ben şerbetledim. Şimdi senin boynuna bir muska takacağım. Bir şeycik yapmazlar. Hem evde en emin oda burasıdır. (2007, s. 73).

Filmde yer yer "*Aman Gulyabânî'yi kızdırmayın kızlar*" cümlesi Melek Hanım'ın ağzından duyulur. Son olarak ortaklıktan ziyade bir benzerlik olarak değerlendirilebilecek bir diğer unsur, kuşkusuz güldürü unsurudur. Filmde daha ağır basan güldürü unsuru romanda da olayların gelişmesinde tesirliken daha çok beşinci bölümden itibaren olayların çözülmesi ardından eserlerin akışında ön plana çıkmaktadır.

Roman ve film arasındaki başlıca farklılıklar bağlamında evvela iki eserin de başlangıç noktasının aynı olmayışı hususunubelirtilebilir. Bunun yanı sıra ikinci bir farklılık, romandaki küçük yaşta evlenen ve evden kaçan Muhsine'nin yaşadıklarının trajediye bakan tarafının filme aktarılmadığı hususudur. Roman Muhsine ve hayatının trajik seyrini anlatarak başlarken film Şaban ile Ramazan'ın kadraja girip hizaya geçmesiyle başlar. Bir başka deyişle roman trajik bir şekilde başlarken film güldürü unsurunun varlık gösterdiği bir biçimde başlar. Romanda görülen ancak filmde bulunmayan bir diğer husus ise evin hanımı başta olmak üzere kalfalar, kâhya ve hizmetlilerin tümünün periler ve Gulyabânî tarafından belirlenen bir vakitte havuz başında toplanıp sorguya çekilmeleridir: "*Ruşen: Bir şeyler daha konuştunuz? -Hanımefendi: Meclis ne vakit? dedim. Yarın akşam havuz başında, cevabını verdi.*" (Gürpınar, 2007, s. 73). Romanın on dördüncü ve on beşinci bölümleri başta olmak üzere bazı kısımlarında şiirler bulunmaktadır: "*Haseki, dere seki, pösteği, Nalın teki, sendeki, bendeki, Dümtek, dümtek, dümtek, Haydi yavrum bir tek bir tek. Mertek, köstek, ördek.*" (Gürpınar, 2007, s. 104). Şiirlerin çoğunun anlamı anlaşılır olsa da aralarında periler, cinler ve Gulyabânî ağzından söylenen kısımları anlaşılabilir olup yer yer tekerlemevâriözellikler taşımaktadır. Yazarbilhassayukarıda verilen sözlerin bittiği noktadaMuhsine'nin ağzından "*Mana Bütünlüğünden uzak bu sözlerle mızıka belki bir saat kadar sürdü*" (Gürpınar, 2007, s. 105) ifadesini kullanarak bu sözlerinbelli bir anlam taşımadıklarınavurguda bulunur. Romanda görülen bu türden şiirler filmde görül-

mez. Bir başka ifadeyle dünya edebiyatlarından ve modern Türk edebiyatından seçilen romanlardan yapılan pek çok uyarlamalarda romanın can alıcı ve önemli cümleleri sinema eseri yansıtılırken bu hususiyet Süt Kardeşler’de görülmemektedir.

Karakterler açısından bakıldığında filmdeki karakterler daha fazla olup iki eserdeki karakterler genç hizmetçi, ev hanımı, Gulyabânî, Çerkez ve Arap hizmetçiler dışında tamamen farklı karakterdirlir. Romanda Gulyabânî dışında cinler ve perilerden de bahsedilirken filmde korku unsuru olarak sadece Gulyabânî’nin adı geçer. Roman ve film arasında ortak olan karakterler yani Muhsine ile Emine, evin hanımefendisi ile Melek Hanım, arasında dahi belirgin farklar mevcuttur. Öncelikle romanda adeta ana karakter olarak görülen Muhsine filmde bu denli belirgin bir karakter olmayıp hayatının trajik yanları hiçbir şekilde konuya dâhil edilmemiştir. İzleyicinin çokça göz göze gelmediği bu karakter romanın başında okuru Muhsine adıyla karşılamaktadır. Romandaki evin hanımefendisi filmdeki Melek Hanım gibi şen şakrak değildir ve onun aksine evde çok görülmemektedir. Filmde evin hanımı delirtilmeye çalışılmaktadır ancak romanda uzun zamandır zaten aklını yitirdiğine inandırılan ancak sonradan hakikatte öyle olmadığı anlaşılan bir karakter okurun karşısına çıkar. Romandaki Ruşen ile filmdeki Yasemin’in ortak bir karakter olduğu Arap olmalarının dışında başka bir ipucunun varlığıyla anlaşılmaz. Romanda herşeyden ürken ve biraz saf bir karakter olan Ruşen filme bu şekilde yansımaz. Ruşen’in filmdeki şekli olan Yasemin gayet tembel ve iş yapmayan bir tiplleme olarak izleyicinin karşısına çıkmaktadır.

Sonuç

Disiplinlerarası çalışmaların edebiyat biliminde sahip olduğu konum günümüzde en uç noktasına ulaşmış bulunmaktadır. Yaklaşık yüz yirmiyılı aşkın bir süredir başlayan ve diğer sanatlar ile etkileşim içerisinde olmasına karşın en çok iletişimi edebiyat ile olan sinema yahut yedinci sanat, edebiyattanciddi derecede etkilenmiş ve esinlenmiştir. Öyle ki edebiyat ve sinema ilişkisini ele alan eserler ışığında hemen hemen edebiyattan uyarlanan filmlerin tarihinin sinema tarihiyle aynı dönemlere denk geldiğini söylemek mümkündür. Edebiyatın başta sinema olmak üzere diğer sanat dallarına en çok veri sunan kaynak oluşu dünya edebiyatlarında olduğu gibi Türk edebiyatında da varlık göstermiştir. Edebî eserlerden gerek Türk sineması gerek dünya sinemasına uyarlanan yapıtların derinlikli incelenmesi ve tenkit edilmesi bir yandan disiplinlerarası değerlendirmenin yaygınlık kazanmasına katkı sunarken diğer yandan kültürel bazda iki farklı sanat dalının ortak tarihinin temelinin güçlenmesine fayda sağlayabilmektedir.

Gulyabânî adlı eser ile Süt Kardeşler filmine karşılaştırmalı bir objektiften bakıldığında esasen filmin romandan serbest bir uyarlama olduğu kanısına varmak mümkündür. Her iki eserde de saf insanları korkunç varlıkların gerçekliğine inandırmak suretiyle onları kullanan karakterlerin olması ancak yapıtların sonunda Gulyabânî’nin aslında gerçek olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bahsi geçen ortaklığın yanında kitaptaki ayrıntılar, karakterlerinin çoğu ve mekân gibi unsurlar olduğu gibi yahut olduğuna yakın bir surette filme yansımamıştır. Her iki eserin de tüm ayrıntılarıyla bu çalışmaya yansıtılmasının bildirinin kapsamı dâhilinde olmayışına karşın disiplinlerarası bir bağı ortaya koymak çalışmanın asıl gayesini teşkil etmiştir. Böylelikle günümüze kadar komparatistik yöntemiyle ele alınmayan modern Türk iki eser arasındaki ana

fikir aynı olsa da farklılık arz eden unsurlar benzerlikler ve ortaklıklara nazaran daha fazladır. Günümüzde disiplinlerarası çalışmalara önemli derecede veri sunma özelliği taşıyan uyarlama eserler ortaya konuldukları zaman zarfında yerli sanat dallarının bağlarının pekiştirilmesinde önemli bir konuma sahip olmuştur. İki eser arasındaki mukayese neticesinde değer yargıları ile bâtıl inançlar ve bu inanışların kültürel ve toplumsal bellekte yer edinmiş olmalarının 1913 ve 1976 yılına ait bahsi geçen iki eserde de var olduğu söylenebilir. Bu çıkarım ise edebiyattan sinemaya yapılan salt bir uyarlama sonucu olarak açıklanamayıp kültürel ve toplumsal bellekte yer edinen inançlar ve düşüncelerin nesilden nesile taşınan bir husus olduğu ve 63 senelik bir zaman aralığı ardından devam ettiği düşüncesiyle anlamlandırılabilir.

Kaynakça

- Aytaç, G. (2016). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Gökmen, M. (1989). *Başlangıçtan 1950'ye Kadar Türk Sinema Tarihi*. İstanbul: Denetim Ajans Basımevi.
- Gürpınar, H. R. (2007). *Gulyabânî-Gönül Ticareti*, Everest Yayınları, İstanbul.
- Kale, Ö. (2010). "Edebiyat Sinema İlişkisi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt. 3, sayı. 14, s. 266-275.
- Sakallı, F. (2011). *Edebiyat ve Sinema*. İstanbul: Hat Yayınevi.

TÜRKLERDE FEODALİZM ÖRNEĞİ: AYANLAR VE FEODAL BEYLER



Cemal TARMAN

*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
Kamu Hukuku Yüksek Lisans Öğrencisi*



tarmancemal@gmail.com

Özet

Feodal sistem denilen toprağa dayalı yapı uzunca yıllar Avrupa’da hakim olmuştur ve günümüzde kalıntıları olmakla beraber etkisini uzun yıllar önce kaybetmiştir. Osmanlı Devleti’nde ise Batı’da feodalitenin yıkıldığı yıllarda merkezi otoritenin zayıflamasıyla ortaya ‘ayan’ denilen bir takım güçler çıkmıştır. Ayanlar en nihayetinde padişahın yetkilerini kısıtlayan maddeler de içeren ‘Sened-i İttifak’ metnini kabul ettirecek kadar güçlenmişlerdir. Ayrıca bunlar pek çok bölgede siyasi ve ekonomik gücü ele geçirmişlerdir. İşte bir dönem Avrupa’yı etkisi altına alan feodaliteyle Osmanlı’da bir dönem çok güçlü olan ayanlık arasındaki benzer ve farklı yönler çalışmamızda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türk anayasal metinleri içerisinde yer aldığı kabul edilen ve kimilerince ilk anayasal metin kabul edilen Sened-i İttifak’ın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan olaylara da çalışmamızda değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Feodalite, Ayan, Sened-i İttifak, İltizam, Otorite

Giriş

Otorite kelimesinin kökeni, Latince bitki veya hayvan yetiştiren, besleyen anlamına gelen ‘auctoritas’ sözcüğüdür. Bu kavram dilimize Fransızca’dan geçmiştir ve TDK sözlüğündeki anlamı ‘yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet’ şeklinde tanımlanmıştır. Eğer bir yerde güçlü tek bir otorite yoksa orada çok fazla küçük ve orta büyüklükte otorite var demektir. Siyasi açıdan baktığımızda da eğer ortada güçlü bir devlet yoksa orada bir sürü küçük devletçik olması çok muhtemeldir. Zira doğa boşluk kabul etmez, bir yerde insan bir insan topluluğu varsa orada zayıf da olsa bir otorite muhakkak kurulur. İşte bu otorite tek ve mutlaksa buna merkezi otorite deriz ve merkezi otorite ne kadar güçlüyse kendisine alternatif olabilecek olan diğer küçük otoriteler o kadar görünmezdir. Ancak bu merkezi otorite zayıflamaya başlarsa diğer otoriteler görünür olmaya başlar. Tıpkı Roma İmparatorluğu’nun yıkılması sonrasında Avrupa’da oluşan sayısız devletçik gibi. Peki tarihin bir diğer ihtişamlı imparatorluğu olan Osmanlı’da merkezi otorite zayıfladığında ortaya çıkan yapılar bu feodal devletçiklere benziyorlar mıydı? Yani Ayanlar, Feodal Beylerle ne kadar benzeşiyorlardı? Bu sorunun cevabını aradığımız çalışmamızda ilk olarak kısaca Avrupa’nın feodal sistemi incelendikten sonra Osmanlı toprak sistemindeki bozulmalara ve ayanlık sisteminin özelliklerine bakacağız ve iki sistem arasındaki benzerlik ve farklılıkları değerlendirip sorumuza bir cevap bulup bulamadığımızı sonuç kısmında göreceğiz.

1 | Avrupa Feodal Sistemi

Roma'nın yıkılmasıyla Avrupa'da merkezi bir otorite kalmadı ve 'barbar' kavimlerin Avrupa'yı istila etmesiyle güvensiz bir ortam oluştu. Ayrıca ticaret ağının çökmesiyle ekonomik olarak bir çöküş görüldü. Özellikle Akdeniz'in Müslümanların eline geçmesiyle beraber Batı ticaretinin can damarı kesilmiş oldu.³⁴ Bunun neticesi olarak açlık ve yoksulluk had safhaya ulaştı. Bu da kapalı bir ekonomiye yol açtı. Yani tüketim kadar üretim yapılıyor ve üretilen mallar üretildikleri yerlerde tüketiliyordu. Ancak geniş topraklara ve çiftliklere sahip olan derebeyleri bu durumdan güçlenerek çıktılar. Çünkü çiftliklerinde ürettikleri onların tüm ihtiyacını karşılıyordu ve dışarıda yaşama olanağı olmadığı için bu çiftliklere sığınan insanları(serfler) yaşamını sürdürebilecek kadar yiyecek karşılığında arazilerinde çalıştırıyordu. Ne kadar çok toprağı varsa o kadar çok üretiyor, ne kadar şey üretirse de o kadar asker besleyebiliyordu. Dolayısıyla toprağı dayalı bir sistem ortaya çıkmıştı.³⁵

Feodalitenin üç temel özelliğı vardır. Merkezi otoritenin güçlü olmaması gerekir.³⁶Katı bir sınıfsal ayrım vardır. Aristokratlar dediğimiz en üstte Kral'ın yer aldığı ve hiyerarşik bir şekilde inen, farklı unvanlara sahip soylulardır.³⁷ Malikane denilen büyük çiftlikler, kendi kendine yetecek şekilde tasarlanmıştı ve burada yaşayanlar tüm ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlardı. Ticaret yollarının güvensiz oluşu ve ticaret ağının çökmesi nedeniyle ticaretin durma noktasına gelmesi bunun en önemli sebebidir.

2 | Osmanlı Toprak Sistemi

Osmanlı toprak sisteminin temelini Tımar sistemi oluşturur.³⁸ Mülkiyeti tamamen devlete ait topraklar işletilmesi ve bölgedeki reayanın vergisinin toplatılması için Tımarlı Sipahi'ye verilir. Bu sipahiler uzun yıllar Osmanlı ordusunun temelini oluşturur.³⁹ Ancak bu yıllarda sistemde ciddi anlamda bozulmalar ortaya çıkmıştır.Özellikle yaşanan ekonomik kriz ve topraktan elde edilen gelirlerin artık yeterli olmaması, sipahilerin sefere katılmamasıyla sonuçlandı.

3 | Ayanlar

Ayan, köken itibariyle Arapça göz anlamına gelen 'ayn' kelimesinin çoğuludur. Arapça kökeniyle de bağlantılı olarak gözetleyen, göz kulak olan anlamında değerlendirilmesi gerektiğini söyleyenler de bulunmaktadır. XVI. yüzyılda bölgedeki sipahi, kadı,yeniçeri serdarı, kethüdayerleri, müderrisler,müftüler, kapıkulları gibiaskeri ve ulema grubundan görevlileri nitelemektedir. Bununla beraber bölgelerinin köklü vesaygın aileleri ile esnaf ve tüccarın

³⁴ PIRENNE, Henri: Ortacağ Kentleri, 13. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2014, s.9

³⁵ A.g.es..³⁷

³⁶ EREZ, Ebru, FEODAL SİSTEMİN SOSYAL HAYAT ÜZERİNE ETKİSİ (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, 2017), s.12

³⁷ EREZ, Ebru, FEODAL SİSTEMİN SOSYAL HAYAT ÜZERİNE ETKİSİ, s.42

³⁸ KODAMAN, Bayram . "Osmanlı Devleti'nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış". Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 2007 / 16 (Ocak 2007): s.6

³⁹ CEYLANLI, Şahin. "Osmanlı Ordusunun Bozuluşu ve Çöküşü". IstanbulJournal of SociologicalStudies, s.160

önde gelenleri debu grubun içindedir.⁴⁰Bu ayanlar bulundukları bölgede devlet görevlilerine yardımcı olmakla beraber resmi bir görevleri yoktu. Bizim kullandığımız ayan tabiri ise bu eşrafın reisi konumunda olan ve devletçe tanınmış bazı hak, yetki ve sorumlulukları olan kişi konumundadır.

3.1. Ayanların Güçlenişi

Ayanlar, Osmanlı'da XVII. Yüzyılda güçlenmeye başlamış ve XVIII. Yüzyılda iyiden iyiye kontrolü ele almışlardır. 1683'te başlayıp 16 sene süren Avusturya savaşı⁴¹ ve 1722'de başlayıp yine uzunca süren İran Savaşı⁴² dolayısıyla devletin Anadolu'yu boşaltması, valilerin ve diğer paşaların savaşta olması ve savaştan kaçan bazı askerlerin buralara eşkıyalık etmeye gelmeleri dolayısıyla devlet Anadolu'yla ilgilenememiş ve otoritesini kaybetmiştir. Buralara asker gönderemeyen devlet, bölgelerinin ileri gelen ailelerinden eşkıyaları ortadan kaldırmalarını istemiştir. Konya'da Gaffarzadeler, Yozgat'ta Çaparoğulları, Kayseri'de Zennecizadeler ve Kalaycızadeler, Ankara'da Müderriszadeler, Nakkaşzadeler ve Muslu Paşazadeler önde gelen ailelerdendir ve devlet bunlardan yararlanmış, hatta zaman zaman resmi olarak yardım da istemiştir.⁴³

3.2. İltizam Sistemi

Basitçe iltizam sistemi, bir kişinin(mültezim) devletin toplayacağı vergiyi peşinen ödeyerek vergi toplama yetkisini üstüne almasıdır.⁴⁴ Özellikle XVII. Yüzyılda yaygınlaşan bu sistemle beraber devlet eline geçecek parayı net şekilde bilir hale gelmiş, vergi toplama işi için birilerini memur edip daha fazla maaş ödeme zahmetinden kurtulmuş ve ihtiyacı olan parayı toplu şekilde alma imkanına kavuşmuştur. Devlet için de nüfuz sahibi olan askerilerin mültezim olması faydalı olmuştur. Bunun yanında ayandan da bazıları mültezim olmuştur.⁴⁵

Devlet görevlileri genelde payitahtta ikamet ederlerdi ve taşradaki arazilere gidip gelmeleri onlar için ciddi bir sorundu. İşte bu durum da mütesellim denen kavramın çıkışına yol açtı. Şöyle ki; İstanbul'da ikamet eden ve ihaleyi kazanan mültezimin yerine mütesellim, voyvoda ve müsellimler bu işi görmeye başladı.⁴⁶ Ayanları esas olarak bu mütesellimlik görevinde görmektediriz. Bu göreve ayanların gelmesinin en önemli sebebi, vergi toplamak işinin belli bir kudret gerektirmesi ve Anadolu'daki tek derli toplu gücün ayanlar olmasıdır. Benzer şekilde Rumeli'de de yaşanan otorite boşluğu ve özellikle dağlı eşkıyası denen haydutların ortaya çıkması buralarda da ayanların türemesine yol açmıştır.⁴⁷

⁴⁰ ÖZKAYA, Yücel, Osmanlı İmparatorluğu'nda Ayanlık, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2014, s.8

⁴¹ ÖZKAYA, Yücel, Osmanlı İmparatorluğu'nda Ayanlık, 2014, s.71.

⁴² Age s.85

⁴³ Age s.124

⁴⁴ GENÇ, Mehmet, "İltizam", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Ankara: TDV Yayınları, 2000), C: 22, s. 154

⁴⁵ Age s.156

⁴⁶ AKYILMAZ, Gül - CİN, Halil , Tarihte, Toplum ve Yönetim Tarzı Olarak Feodalite ve Osmanlı Düzeni (Adana: Çağ Üniversitesi Yayınları, 2000), s.349

⁴⁷ ÖZKAYA, Yücel, Osmanlı İmparatorluğu'nda Ayanlık, 2014, s.188

Mukataa topraklarının iltizam sistemiyle üç yıllığına verilmesi⁴⁸, mültezimlerin kısa sürede ne kadar vergi toplarsam kârdır mantığıyla zalimane davranmalarına yol açtı. Zira pek çok masraf edip iltizamı kazanan mültezim ve mütesellimler bu masrafı çıkartmak için reayaya zulmetmekteydi. Bunun önünün alabilmek adına ‘malikane’ sistemi getirildi. Bu sistem iltizamla hemen hemen aynı olmakla beraber mültezime veya mütesellime ömür boyu tahsis ediliyor ve devretmesine imkan veriliyordu. Malikâneler kayd-ı hayat şartıyla⁴⁹ verildiği için, babadan oğula geçmezdi. Onun yerine öldüğünde tekrar ihale yapılır ve yeni bir müzayede ile satışı gerçekleştirirdi.⁵⁰ Ancak bölgedeki ayanın mütesellim olarak bölgede güçlenmesiyle bu kural da çok işe yaramamış, en güçlü aile ayanlığı ele geçirmiş ve ayan olan aile reisi öldüğünde yerine aynı aileden bir ayan atandığı sık sık görülmüştür.⁵¹ Öyle ki bazı yerlerde güçlü aileler ayanlık için birbirleriyle çatışmaya varan mücadelelere girişmişlerdir. Örneğin Karadeniz ayanlarından Canikoğulları ile Yozgat civarında ayanlık yapan Çapanoğulları sık sık birbirlerinin topraklarını ihlal etmişlerdir.

Tımar sisteminde bölgenin tek hâkimi bir kişi olmasın diye tımar toprakları parçalı bir şekilde verilir ve sipahiler bu toprakları arasında sürekli gezdikleri için yerleşik bir güç oluşmazdı.⁵² Ancak ayanlık düzeninde böyle bir kural yoktur. Birden çok ili yöneten ayanlar sık sık görülmektedir. Bu da Ayanların çok geniş topraklarda hüküm sürmesi anlamına geliyordu. Merkezi otoritenin İstanbul’da dahi zaman zaman kaybedildiği dönemlerden bahsettiğimiz için ara ara bu ayanlıkların yarı bağımsız devletçikler haline geldiğini söyleyebiliriz.⁵³

3.3. Ayan nasıl belirlenir?

Ayanlar ilk zamanlar bölge halkınca belirlenir, kadının ilamı ve valinin de buyruldu verme- siyle atanırdı. Buyruldu karşılığında da ayan bir ayanıye ücreti öderdi. Zaman zaman valiler, ayanlık için yapılan mücadeleyi kullanarak rüşvet karşılığı buyruldu vermişler ve sistemde aksamalara yol açmışlardır. Bunun önünün almak isteyen devlet 1765 yılında ayanlık seçiminde değişikliğe gitmiştir. Buna göre kadı ilamını alan ayan adayı bunu sadarete bildirecek ve burdan gelen onayla atanacaktır. Ancak Rus Harbi esnasında yaşanan sıkıntılar nedeniyle 1769’da tekrar eski sisteme dönülmüştür.⁵⁴ Son olarak 1789’da tahta çıkan III. Selim, ayanları eskiden olduğu gibi halkın seçmesini emretti.⁵⁵ Örneğin 1830 yılında Keşan’da Ayan Halil Bey’in yerine yeni bir ayan seçilmesi için Müslüman ve Gayrimüslim tebaanın katılacağı bir seçim yapılması emredilmiş.⁵⁶

⁴⁸ TABAKOĞLU, Ahmet, Gerileme Dönemine Girerken Osmanlı Maliyesi, Dergah Yayınları, (İstanbul: 1985), s.122

⁴⁹ AKYILMAZ, Gül - CİN, Halil , Tarihte, Toplum ve Yönetim Tarzı Olarak Feodalite ve Osmanlı Düzeni (2000), s.343

⁵⁰ ÖZDEĞER, Mehtap, Osmanlı Devlet Teşkilatında Ayanın Mali ve İdari Yönetime Müdahale Devri. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası. 2011; 50(1-4): S. 76-77

⁵¹ ÖZKAYA, Yücel, Osmanlı İmparatorluğu’nda Ayanlık, 2014, s.188

⁵² İNALCIK, Halil, “Tımar”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (İstanbul: TDV Yayınları, 2012), C: 41, s. 169

⁵³ KARAL, Enver Ziya, Osmanlı Tarihi, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları,2007), C.5, s.78.

⁵⁴ MERT, Özcan, “Ayan”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Ankara: TDV Yayınları, 1991), C: 4, s.197

⁵⁵ KARAL, Enver Ziya, Osmanlı Tarihi,2007, C.5, s.71

⁵⁶ MERT, Özcan, “Keşan Ayanlığına ve Kocabaşılığına Giriş”, Turkish Journal of History. 2012, s.165-166

3.4. Ayanların Görevleri

Bulundukları mıntıkanın asayişini sağlamak⁵⁷(daha önce kadılar bunu yerine getiriyordu), eşkıyanın takibi ve yakalanması,⁵⁸devlete ve padişaha karşı gelen asilerin cezalandırılması,-⁵⁹sefer zamanında asker temin edilmesi ve askerin işlerinin temin edilmesi,⁶⁰ İstanbul'a erzak ve zahirenin gönderilmesi,⁶¹baruthaneler için gerekli bir hammadde olan güherçilenin temin edilmesi gibi günün şartlarına göre ihtiyaç duyulan, her türlü metanın temini⁶², gemi yapmak ve gemi yapımı ile ilgili malzemeyi temin etmek⁶³, şehir ve esnaf için gerekli malları sağlamak,⁶⁴ erzak ve ham madde fiyatlarını tayin etmek gibi pek çok idari görev ayanlar tarafından yerine getirilmektedir.⁶⁵

4 | Feodal Düzenle Ayanlık Arasındaki Bazı Benzerlikler ve Farklılıklar

- Her ikisinde de merkezi otoritenin zayıfladığını ve hatta zaman zaman ortadan kalktığını görürüz. Ayrıca Avrupa'da Feodal Beyler, Osmanlı'da ise ayanlar kendi aralarında bir mücadele içerisine girmişlerdir.
- Her iki düzende de toprak esasına dayalı bir yapı vardır ve zenginlik bu toprakların genişliğine dayanır. Daha çok toprağa sahip olup daha çok asker besleyen doğal olarak daha da güçlenmiştir
- Avrupa Düzeninde Feodal beyler serfler üzerinde hemen hemen her hakka sahipti ve yargılamalarını da beyler yapıyordu. Osmanlı'da ise dönem dönem fiili olarak bir varlık gösteremeseler de merkezden atanan kadılar her zaman vardı, kadı dışında bir yargı organı bulunmaktaydı ve bunun yanı sıra reaya merkeze şikayet dilekçesi yazarak ayanı şikayet edebiliyordu. Ancak feodal düzende görülen zulümlerin benzerleri Osmanlı'da da sıkça görülmüştür. Ayanlar reayanın malına el uzatmış, gereğinden fazla vergi toplayarak yoksulluğa itmiş, can ve namusunu güvenlik altına almamış, aksine bizzat zarar vermiştir.
- Feodal düzende katı bir sınıfsal ayrım vardır. Temelde soylu ve serf ayrımına dayanan bu düzende sınıflar arasında geçişler imkansızdır diyebiliriz. Malikaneler babadan oğula geçer ve soyluluk bu şekilde devam ederdi. Osmanlı düzeninde ise ayanlar, çoğu öncesinde mütegalibe(zorba), voyvodalık, mütesellimlik, kadı ve müftülük ve yeniçeri ve sipahilik yapanlardandır ve kandan ziyade zenginlikten, bölgede kendini

⁵⁷ UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, Meşhur Rumeli Ayanlarından Tirsinikliİsmaili, Yılıkoğlu Süleyman Ağalar ve Alemdar Mustafa Paşa (İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1942) s.6

⁵⁸ ÖZKAYA, Yücel, Osmanlı İmparatorluğu'nda Ayanlık, 2014, s.186

⁵⁹ ALKAN , Mehmet, Alemdar Mustafa Paşa'nın Devlet Hayatı (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2011), s.130

⁶⁰ ÖZDEĞER, Mehtap , Osmanlı Devlet Teşkilatında Ayanın Mali ve İdari Yönetime Müdahale Devri, s.81

⁶¹ ÖZDEĞER, Mehtap ,a.g.e s.81.

⁶² ÖZDEĞER, Mehtap ,a.g.e s.81.

⁶³ MERT, Özcan, "Ayan", 1991, s.197.

⁶⁴ MERT, Özcan, a.g.e. s. 197.

⁶⁵ MERT, Özcan, a.g.e. s. 197.

Kabul ettirmekten ve güçten kaynaklıdır. Ancak Osmanlı'da da çok güçlenen bazı ailelerde de malikaneler babadan oğula geçerek hanedan düzenine geçildiği görülmüştür.

- Feodal düzende kendi kendine yetebilen çok büyük çiftlikler kurulduğu görülmüştür. Osmanlıda da geniş topraklara hükmeden ayanlar büyük çiftlikler kurmuşlardır.
- Batı feodal sisteminde beyler, özellikle vergi konusunda sık sık krallarla çatışma içine girmiş ve bu süreç içerisinde kralın bazı yetkilerini üzerlerine almayı başarmışlardır. Osmanlı'da ise padişahın gücü mutlak, eşi-benzeri-dengi yoktur. Ancak Sened-i İttifakla birisi doğrudan birisi de sadrazam üzerinden padişaha iki kısıt getirilmiştir. Bunlardan birisi devlet görevlileri veya hanedandan olanların soruşturulmaksızın katledilmesinin yasaklanmasıdır. Böylece Fatih'ten beri uygulanan siyasi katli uygulaması kaldırılmış, padişaha karşı devlet görevlileri ve ayanlar güvence altına alınmışlardır. Bir diğeri ise vergilerin kaldırılmasında hanedan ve vükelanın görüşerek karar vermesinin hükme bağlanmasıdır. Egemenliğin tezahürü denebilecek olan vergi meselesinde hanedanlar daha önce belirlenen vergileri toplarken bu senet sonucu belirlenmesinde de söz sahibi olmuşlardır.

5 | Sonuç

Osmanlı özellikle Fatih döneminden itibaren merkezi otoritenin güçlendiği ve padişaha, hanedana rakip kabul etmeyen bir yapıya sahiptir. Bu uzun yıllar da özellikle 'kul sistemi', 'tımar sistemi' gibi sistemleri kullanarak böyle kalmıştır. Ancak bu sistemlerden özellikle tımar sisteminin çökmesi Osmanlı'da ekonominin de önemli ölçüde zayıflamasına yol açmıştır. Ekonominin çökmesi demek devletin de çökmesi demektir, bunun için Osmanlı bu yeni duruma ayak uyduracak sistemler oluşturma yoluna gitmiştir. İltizam denilen bu sistem yeni bir sınıf olarak 'ayan'ların güçlenmesine yol açtı. Zira taşrada vergi toplayacak kadar güçlü olan ve ihaleleri kazanacak kadar para sahibi olan sadece bu ayanlar vardı. İki çeşit ayan var diyebiliriz. Alemdar Mustafa Paşa'da gördüğümüz ve daha çok Rumeli'de görülen çok güçlü olan ama babadan oğula saltanata dönmeyen ayanları görmekteyiz. Bunlar Avrupa'daki derebeylerine çok da benzemektedir zira feodalitenin temel özelliklerinden birisi de ırsa dayanmasıdır. Bir diğer ayan türü ise uzun yıllar süren ve saltanata dönen Çapanoğulları, Canikliler gibi ayan aileleridir. Bunların kendi sancakları, orduları vardır ve devamlılık göstermişlerdir. Bunlar feodal beylere benzemekle beraber bunlar da toprakları üzerinde mülkiyet hakkına sahip değillerdir. Bu topraklardaki idari ve askeri yetkileri İstanbul tarafından veriliyor ve tanınıyordu. Ayrıca bunlar nüfuzları altında bulundurdıkları bölgelerde ne yasama ne de yargı yetkisine sahip değillerdir. Bunlar bu yönleriyle tam birer feodal bey olarak adlandırılmazlar. Sonuç olarak bazı aileler, feodal beyliklere çok benzer olmakla ve ayanlık müessesesi feodal özellikler barındırmakla beraber nevi şahsına münhasır bir yapıdır ve kendi içinde değerlendirilmesi daha sağlıklı olacaktır.

Kaynakça

Akdağ, M. (2017). "Celali İsyanlarının Başlaması" Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 4(1).<http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/2692/1861> adresinden erişildi.

- Akşin, S. (2009). Kısa Türkiye Tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,
- Akşin, S.(1992) “Sened-i İttifak ve MagnaCarta’nın Karşılaştırılması”, Ankara Üniversitesi DTCF Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi.
- Akyılmaz, G.– CİN, H. (2000). Tarihte, Toplum ve Yönetim Tarzı Olarak Feodalite ve Osmanlı Düzeni. Adana: Çağ Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, M. (2011).“Alemdar Mustafa Paşa’nın Devlet Hayatı”. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Arslan, Z.Sened-İ İttifak’ın Ortaya Çıkışı Ve İnsan Hakları Bakımından Değerlendirilmesi, International Journal Of SocialScience, c.6 (2013).
- Aydoğdu, M. (2015) “Ortaçağ Feodal Mülkiyet Anlayışı ve Osmanlı Hukukundaki Toprak Sisteminin Türk Hukukundaki Tarımsal İşletmelerin Mirasçılara Özgülenmesine Etkileri”. Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 17/2: 1-26.
- Ceylanlı, Ş. “Osmanlı Ordusunun Bozuluşu ve Çöküşü”. IstanbulJournal of SociologicalStudies.
- Çelik, Ş. (2010). “Şehir Kethüdası”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (İstanbul: TDV Yayınları), C: 38.
- Erez, E. (2017)“FEODAL SİSTEMİN SOSYAL HAYAT ÜZERİNE ETKİSİ” (Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi).
- Genç, M. (2000) “İltizam”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Ankara: TDV Yayınları, C: 22.
- Gözler, K. “Sened-i İttifak”, www.anayasa.gen.tr/senediittifak; (16.12.2019)
- İnalçık, H. (2003) «Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)», (çev. Ruşen Sezer), İstanbul.
- İnalçık,, H. (2001) “Tımar”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları. C: 41.
- Karagöz, R. (1998). Canikli Ali Paşa (Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
- Karal, E.Z. (2007) Osmanlı Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. C.5.
- Kodaman, B. (2007). “Osmanlı Devleti’nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış”. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 2007 / 16.
- Mert, Ö. (2007)“Keşan Ayanlığına ve Kocabaşılığına Giriş”, TurkishJournal of History.
- Mert, Ö. (1991) “Ayan”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Ankara: TDV Yayınları. C: 4.
- Mert, Ö. (1993). “Çapanoğulları”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları. C: 8.
- Mert, Ö. (1999). “Osmanlı Devleti Tarihinde Âyânlık Dönemi”, Osmanlı Teşkilat. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları. c.6.
- Özcan, A. (2002). “Kul”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. Ankara: TDV Yayınları.c.26.
- Özdeğer, M. (2001), Osmanlı Devlet Teşkilatında Ayanın Mali ve İdari Yönetime Müdahale Devri. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası. 50(1-4).

Özkaya, Y. (2014)»Osmanlı İmparatorluğu'nda Ayanlık«. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Özyüksel, M. (1989). Feodalite ve Osmanlı Toplumu. Bursa.

Pirenne, H. (2014).Ortacağ Kentleri, 13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tabakoğlu, Ahmet. (1985) Gerileme Dönemine Girerken Osmanlı Maliyesi. İstanbul:Der-gah Yayınları.

Uzunçarşılı, İ.H.(1942).“Meşhur Rumeli Ayanlarından Tirsinikliİsmaili, Yılıkoğlu Süleyman Ağalar ve Alemdar Mustafa Paşa”. İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Üstündağ Özdemir, N. (2018). «Ayanlık Kurumunun Gelişimi ve Anadolu ile Balkan Coğrafyasındaki Farklılıkları Üzerine Bir Değerlendirme». CurrentResearch in SocialSciences 4 / 1.

TÜRKMEN SAHRA TÜRKMENLERİ



Gohar SEYEDİ

Dr. Öğr. Üyesi, Lokman Hekim Üniversitesi



gohar.seyedi@lokmanhekim.edu.tr

Özet

Türkmenler her dönemde yigirtçe savaşmışlar ve devletlerini, toplumsal ve kültürel değerlerini korumak için ellerinden gelen her türlü gayreti göstermişlerdir. Uzun yıllar boyunca farklı ülkelere toplu göç yaşamını sürdüren Türkmenler, Bağımsız Türkmen Cumhuriyeti mücadelesinin bastırılması neticesinde farklı devletlerin egemenliği altındayerleşik yaşama geçmişlerdir. Türkmenlerin yaşamına dair bilgi kaynakların birçoğu gezi yazıları veya seyahatname şeklinde olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkmen Sahra, Oğuz Türkleri, Göçebe, Türkmen Aşiretleri

Giriş

XI. yüzyıldan bu yana Türkmen adı verilmiş ve yaklaşık iki asır sonra her yerde Oğuz'un yerini almıştır. Aynı asırdan başlayıp XIV. yüzyıla kadar süren yoğun göçebe yaşamına rağmen,Türkmenler göç ettikleri bölgelere gelenekleri, kültürel değerleri ve destanlarıyla birlikte gelmişlerdir. Bunlar her ne kadar Doğu Türkistan ve bazı ülkelerde azınlık olarak yaşayan Türkmen toplumlarda unutulmuş olsa da hala özellikle Güney ve Batı Anadolu, Türkmenistan ve Kuzey İran'da temsil edilmektedir. Türkmenlerin bugünkü kültürü, mizacı, gelenekleri kuşkusuz geçmişten gelen büyük bir mirastır.

Türkmen Sahra

İran'da en fazla Türkmen nüfusu yaşadığı bölge 'Türkmen Sahra' olarak bilinmektedir. Eskiden de 'Deşti Gürgen' olarak adlandırılmıştır. Türkmen Sahra Türkmenleri İran'ın kuzey doğu bölgesi, Gülistan eyaletinde yaşamaktadırlar. Bu bölge kuzeyden güneye, güney Türkmenistan sınır bölgesindeki Kopet sıradağlarından Alborz sıradağları ve batıdan doğuya Hazar denizden Horasan bölgesindeki dağlar ile sınırlıdır. Türkmen Sahra bölgesi Fars, Azeri, Kürt, Kazak, Özbek, Tatar, Afgan, Sistani ve Beluç gibi farklı etnik grupları da barındırmaktadır. Ancak özellikle bu bölgede yaşayan Kürt, Kazak, Özbek, Tatar ve Afganlar tamamen Türkmenleşerek Türkmenler ile kaynaşmışlardır. İran Türkmenleri Türkmen Sahra bölgesi haricinde Gülistan eyaleti ile birleşik olan Kuzey Horasan bölgesinde de yerleşmiş olup Sünni Hanefi mezhep mensupları olmaktadır. Ancak bu bölgede çok sayıda Şii mezhepli gruplar da yaşamaktadırlar. Türkmen Sahra, uzun yıllardan beri çeşitli milletlerin ve medeniyetlerin yaşadığı ve tarihi olaylara gark olduğu, insanlık tarihi kadar eski medeniyetlerin kurulduğu stratejik bir bölge olarak bilinmektedir.

Hazar denizin kıyısından doğuya yönelik Bender Türkmen, Ak Kale, Günbed Kavus, Kela-le, Merave Tepe Türkmen Sahra'nın en önemli büyük şehirleri arasındadır ve bölgedeki birçok

şehir ve nehir hala Türkmençe ismini korumuştur. Türkmen Sahra, demografik olarak nüfus yoğunluğunun düşük olduğu kırsal bir bölge olup insanlar endüstriyel faaliyetlerinden ziyade tarım ve hayvancılık ile geçimlerini sağlamaktadırlar. Bunun yanı sıra, eskiden beri balıkçılık, denizcilik, deniz ticareti, dokumacılık ve avcılıkta Türkmenlerin geçimlerine büyük katkıda bulunmaktadır. Ancak bölgenin sanayi açısından yoksul olduğundan ve birtakım hizmetlerin kısıtlılığından, işsizlik oranı daha fazla olup birçok insan Tahran, Mazandaran eyaleti ve İran'ın merkezi ve batı bölgelerine göç etmişlerdir.

Günbed Kavus şehrinden Türkmenistan sınır bölgesine doğru çöl şeklinde ve birkaç metreyi geçmeyecek oldukça geniş tepelik alan olmaktadır. Bu tepelik alan kurakçıl otsu bitkilerden oluşan ağaçsız bir bölgedir ve kurak koşullarına dayanıklı çeşitli soğanlı, yumrulu ve diğer bitki türleri ve mantar çeşitleri bulunmaktadır. Ayrıca, bölgede özellikle develerin beslendiği dikenli otlar veya inek, koyun ve at gibi otçul hayvanların beslendiği birçok yem bitkileri yetiştiğinden hayvancılık için büyük önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, özellikle bahar mevsiminde rengârenk yaban çiçekler bu alanı halı gibi kaplar ve doğaya ayrı güzellik katar. Birçok vatandaş özellikle Nevruz bayramı sonrası bu alanlara oynamak, piknik veya doğa gezisi yapmak ve fotoğraf çekmek için akın ederler. Bölgede doğal bitki örtüsü bozkır, daha yüksek alanlarda ise ormanlıktır ve çeşitli hayvan ve kuş türleri vardır. Bölgedeki çok sayıda nehir bulunması tarımsal sulama ve kentsel su temini imkânı anlamında önemli bir paya sahiptir. Türkmen Sahra, Türkmenistan sınır bölgesindeki Etrek ve Kara Su nehri arasındadır. Diğer önemli bir nehir ise Gürgen nehri ve bölgedeki tarımsal faaliyetlerin birçoğu bu nehir civarında yapılmaktadır.

Günbed Kavus şehrinden Hazar deniz'e doğru birçok geniş yapraklı ve iğne yapraklı ağaçlardan oluşan ormanlar ve ağaç kaplı dağlar vardır. Bölgedeki bu dağlarda incir, çam, palamut, fındık, ceviz, nar, ahududu, böğürtlen, elma, armut, dağ eriği, siyah kuşüzümü gibi ağaçlar yetişmektedir. Bölgenin coğrafya konumundan kaynaklı farklı iklim tipleri oluşmaktadır. Hazar deniz'in kıyı bölgesinde deniz etkisiyle hem Akdeniz iklimi hem de dağlık ve ormanlık bölgelerde nemli ılıman iklim özellikleri görülen fakat bölgedeki dağların yüksekliği ve uzanışı deniz etkilerinin iç kesimlere ulaşmasını engellemektedir. Bu nedenle, iç kesimlerinde karasal iklim özellikleri görülmektedir.

Bölgedeki buğday tarımının yanı sıra pirinç, arpa, darı, pamuk, kolza, ayçiçeği, bakliyat ve karpuz gibi birçok tarımsal ürün yetiştirilmektedir. Bu bölgede her ne kadar Türkmenistan sınırına ve Horasan dağlarına doğru ilerledikçe kuraklığın artmasıyla bazı yerlerde tuzlu toprak oluşmuştur.

Türkmenler ve Türkmen Tarihi

Uzun yıllar göçebe bir hayat süren Türkmenler oğuz grubuna mensup Türk boylarındandır. Türkmen, Müslümanlığı kabullenmiş oğuzları ifade etmek üzere kullanılmıştır. Teke, Yomut, Ersarı, Sarık, Salur, Göklen ve Çavdır en büyük Türkmen boylarıdır.

Oğuzlar VIII. ve IX. yüzyıllara kadar Seyhun nehrinin civarında Aral denizin kuzey ve doğu bölgeleri arasındaki geniş çöllerde eski zamanlarda çadır yaşamlarıyla göçebe olarak hayatlarını sürdürmüşlerdir (Kelte 2006, 1). Onlar, Orta Asya ve Moğolistan çöllerinde hayvancılığa

dayalı yaşamlarını sürdürebilmek ve saldırılardan korunmak için Orta Asya'da birçok bölgeye göç etmişlerdir. Orta Asya'dan Sibiry, Tibet ve Himalaya'nın hayvancılık için zorlu yaşam şartları, kabileler arasında anlaşmazlık ve güç değişiminden kaynaklı IX. yüzyılda, oğuzların birçoğu Aral denizin batı ve Hazar denizin civarında Mengeslak bölgesine toplu göç gerçekleştirmişlerdir (Gorgani 1979, 4).

Sasani Devleti veya ikinci Pers İmparatorluğu (224-651) döneminin son yıllarında Türkler ve Moğollar Merkezi Asya'dan kuzey Horasan bölgesine yerleşmişlerdir (Afşar 1987, 1035). Türkmenlerin bazı aşiretleri Gazneli Sultan Mahmud'un (998-1030) izniyle Hazar denizcivarınaşimdiki Türkmen Sahra bölgesine yerleştirildiler. 1025-1062 yılları arasında Gazneliler döneminde Türkmenler, Mazandaran eyaleti ve Horasan'agöç etmişlerdir. Daha sonraki dönemlerde de Timurular (1370-1507) Akkoyunluların (1340-1214) ve Karakoyunluların (1351-1469) yönetim döneminde de Türkmenler Türkmen Sahra'ya göçleridevam etmiştir (Kara 2002, 235).

XI. yüzyılda Türkmenler Afganistan'a ve Kuzey İran'a hâkim olan Gazneli İmparatorluğu ile savaşıp beş yıl süren mücadele sonucunda Gazneli hâkimiyetini yenerek Büyük Selçuklu Devletini kurmuşlardır. Böylece, Amu derya'nın doğusu ve batı Akdeniz arasında bulunan geniş bir coğrafyaya egemen olmuşlardır ve bölgeye çok sayıda Türkmen göç etmiştir. Bu hâkimiyet, kısa bir süre içerisinde Bizans'a kadar uzamıştır. Ancak bu dönemde yaygınlaşan Moğolların İran ve Orta Asya'ya saldırısı birçok önemli siyasi, toplumsal ve kültürel değişikliklere neden olmuştur. Eski Türk kabilelerin bir kısmı tamamen yok olmuş olup Türk- Moğol kabilelerin karışımından yeni boylar meydana gelmiştir. Türkmen boylarının bir kısmı Maveraünnehir, Horasan ve Mengeslak civarına diğer boylar ise Azerbaycan'a ve Anadolu'ya yerleşmişlerdir (Sümer 2016, 4). Moğol istilasından sonra, Türkmenler XV. yüzyıldan itibaren XX. asrın ilk yarısının ortalarına kadar İran'ın siyasi kaderini ellerine almışlardır. XVII. yüzyıldan sonra Hazar deniz civarındaki Türkmenleriyle Azerbaycan ve Anadolu Türkmenleri hatta daha sonra Türkmenistan ve İran Türkmenleri de ayrı topraklara yerleşmiş olup kültürlerinde ve dillerinde yaşadıkları bölgelerin dil ve kültürünün etkisi altında farklı eğilimler ortaya çıkmıştır (Kara 2002, 235-236).

1501-1722 yılları arasında İran'da hükümet süren Safeviler, Türkmen aşiretleri üzerine politikalar uygulamaya başlamışlardır. İran Hükümetinin Şii mezhep temsilcileri ve Sünni mezheplerle olan düşmanlıkları ve onların Türkmenler aleyhine bastırıcı girişimleri, Türkmenlerin diğer Türkmen olmayan köylere sürekli saldırılarına sebep olmuştur, hatta Türkmenler bazı insanları esir alıp Hive'ye götürerek 50-60 altın arası satışa sunmuşlardır. Şah Abbas Türkmenlerin bu tür saldırısına engel olmak için deniz ile dağ arasında bir hendek kazdırmıştı ve böylelikle sınır belirlenmişti. Bu dönemde, İran sınırlarının içerisinde çeşitli Türkmen kabilelerin çoğu yaşamaktalardı (Ebulgazi 1958, 131-132).

Safevi döneminden sonra, 1715 yılında Afşar Devleti kurulmuştur. Hanedanlığın kurucusu Nadir Şah XVIII. yüzyılda Hive'ye saldırıp oraya hâkim olmuş ve Yomut ve Teke Türkmenlerini Horasan'a sürmüştür. Yomut Türkmenlerin bir kısmı da Esterabad (Gürgen) sahili bölgesine göçe mecbur etmiştir. Kaçar döneminde (1795-1925) Horasan'da yerleşen Türkmenler ve İran Hükümeti arasında mücadele sürmüştür. Bu dönemde, çeşitli Türkmen kabileleri Ceyhun'un güney batısında, Hazar denizin sahillerinden Belh'e kadar dağılmışlardır. Ceyhun nehrinin güneyinden Harat'a kadar ve Esterabad kasabasında da Türkmenler ikamet ediyorlardı.

1848-1896 yıllarında Aşır Ada'nın savunulmasına yönelik Ruslarla yapılan savaş ve Türkmen tarihinin en büyük siyasi olaylarından biri olan Merv Savaşı Kaçarlarındördüncü Hükümdarları Nasireddin Şah döneminde gerçekleşmiştir (Sümer 2016, 173).

Ruslar 1873 yılında Etrek nehrinin kuzeyinde Yomut Türkmenlerin bulunduğu yerlere saldırdılar. Hazar deniz'in doğusu ve Aral deniz'in kuzey sınırından Doğu ve Batı Türkistanı işgale başladılar. Türkmenler için önemli olan 'Göktepe Kalesi'ni aldılar. Böylelikle Türkmenistan tamamen Rusların eline geçti. 1881 yılında yeni Ahal Sınır anlaşmasıyla İran ve Türkmenistan sınırları belirlendi,Türkmenlerin ikamet ettikleri birçok bölge Rusların tarafında işgal edilip Etrek nehri iki ülke arasında sınır olarak belirlendi. Bu sayede günümüzde Türkmenlerin on büyük aşiretlerinden sadece esas önemli olan üç tayfa Yomut, Teke ve Göklen İran sınırları içerisinde yaşamaktadır(Logaşvai 1980, 117).

Muhammed Ali Şah Kaçar zamanında İran'ın siyasi ortamı karıştı. Türkmenlerden hükümeti destekleyenler de olduğu gibi ona karşı çıkıp Meşrutiyet isteyenler de bulunmaktaydı. Muhammed Ali Şah bu sırada Rusya'ya gitti ve oğlu Ahmet Şah hükümetin başına geçti. Bu dönemi Türkmenler fırsat bilip isyan ettiler ve bu karmaşıklık 1925 yılına kadar sürdü. 1923'de Gürgen ve Etrek Türkmenleri ayaklandılar, Türkmen Sahra'yı İran'dan ayırmaya ve Osman Ahun rehberliğinde 'Bağımsız Türkmen Cumhuriyeti' kurmaya karar verdiler ancak bu cumhuriyet iki seneden (1923-1924) fazla sürmedi ve tekrar bu bölgenin yönetimi İran hükümetine geçti. İran ordusu Günbed Kavus, Ak Kale ve Gümüş Tepe bölgelerinde savaşa başlattı. Türkmenlerde, Atabay, Caferbay ve Göklen olmak üzere 3 grup ile savunmaya başlamış ama yenilmişlerdir. Sonuçta, Osman Ahun, Türkmen başlarından birkaç kişi ve binlerce Türkmen ile Türkmenistan'a kaçtılar (Logaşva 1980, 139-140).

1925-1941 yılları İran'da Reza Pahlavi dönemi Türkmenler açısından oldukça zor bir dönemdi. Türkmenlere ait olan toprakların gasp edilip satışa çıkarılması, onlarınsilahsızlandırılması, Türkmen okulları kapatılıp Farsça eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve birçok Türkmen ikamet eden illere Farsça isim verilmesi, İran'daki tüm kabileleri İran hükümetinin kontrolüne alınması ve bölgede memurlar görevlendirilmesi, göçebe Türkmenlerden ödenmeyen vergilerin alınması, geleneksel kıyafetler ve adetlerin yasaklanması ve sistematik göç yöntemiyle bölgede diğer aşiretlerden göç ettirilmesi ile Türkmenleri isyan etmeye ve devlet güçleri karşısında durmaya ve birleşmeye yöneltmiştir. Şahın amacı Türkmen halkını uzaklaştırmaya ve onlar arasında bölünmeye sebep olmaktır. Bu dönemde birçok Türkmen Türkmenistan'a göç etmişlerdir (Logaşva 1980, 86-95).

İnkılaptan sonra 1979 İran İslam Devrimi ile birlikte Sünniler tamamen dini ve mezhebi serbestliğe kavuştuğu bir dönem olarak bilinmektedir (bk. Ülker 2021, 240) ve hatta özel okullarda ve devlet okullarında din derslerinde Hanefi Fıkıh kitapları okutulmaya başlanılmıştır.

Türkmen Sahra Türkmenleri

Türkmen Sahra bölgesinde çeşitli Türkmen aşiretleri yaşamakta olup yaşadıkları bölgenin iklim özelliklerine göre farklı şekilde geçimlerini sağlamaktadırlar. En çok yaygın olan hayvancılık ve tarım faaliyetlerinin yanı sıra özellikle Bender Türkmen bölgesinde eskiden beri balıkçılık, avcılık, kumaş, halı ve keçe dokumacılık ve deniz ticareti yapılmakta olup havyar, balık,

yün, ipek, deri, halı, pamuk, pirinç ve kuruyemiş gibi birçok ürün Rusya, İtalya ve Almanya gibi birçok Avrupa ülkesine ihraç edilmiştir.

Dokumacılık aile geçimine büyük katkıda bulunmaktadır. Türkmen kırmızı renkli el dokuma halısıyla tanınır ve geleneksel yöntemler ve doğadan üretilen bitki boyalarından rengârenk yünlerle dokunulur. Bender Türkmen, Ak Kale, Kelale ve birçok köyde hala dokumacılık yapılmaktadır ve evde süs aleti olarak kullanılması oldukça yaygındır. Her Türkmen kavimine özel halı ve keçe nakışları vardır ve geometrik temaların yanı sıra nakışlar koçboynuzu, keçi, deve, yengeçve kuş gibi hayvanlardan oluşan motifler olmaktadır.

Türkmenler Türkmen Sahra bölgesine yerleştikten sonra da yıllarca hayvancılık hayatını sürdürebilmek için yaz ve kışdönemlerde kilometrelerce uzaklara mevsimsel göç gerçekleştiriyorlardı. Türkmen Sahra'nın birçok bölgesi tarımsal açıdan da çok verimlidir. Türkmen Sahra'nın güney bölgesi hem iklim özellikleri ve birçok nehir olması nedeniyle hem de daha az nüfus bu bölgede yerleştiği için geniş arazilerde bölgeyi sulu tarım imkânı için daha uygun kılmaktadır fakat 2021 Nisan ayı itibarıyla bölgedeki yağışın az olması ve kuraklık nedeniyle yüzey sulama yöntemi ile çeltik tarımı yasaklanmıştır.

Tarım ve hayvancılığa bağlı birçok fabrika da bölgede kurulmuştur: pamuk çırçır fabrikası, un ve çeltik fabrikası, ayçiçeği ve susam yağı, salça, süt ürünleri vs. Ayrıca, Türkmen Sahra'da birçok kömür, demir, bakır, doğal tuz taşı, kükürt ve kurşun madeni ve petrol ile birlikte doğal gaz kaynakları bulunmakta olup İran'ın zengin bölgelerinden biridir ancak Türkmenlerin ait oldukları etnik grup ve mezhebinin içe geçmesinden kaynaklı İran hükümeti bölgede gerekli yatırımlar yapmamıştır ve Türkmenler her zaman birçok sosyal haklarından mahrum kalmışlardır.

Türkmen Sahra'da birçok önemli tarihi yapılar da bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi Curcan şehri, birçok şair, fakih ve edip yetiştiği bir şehir olarak tarihte çok önemli bir yere sahiptir. Bugün birkaç harabe ve Melik Kâbus b. Veşmgir'in mezarının bulunduğu Günbed Kavus dışında Curcan'dan hiçbir eser kalmamış ancak son zamanlarda şehirde yapılan kazı çalışmaları eski döneme ait bazı yapıları gün ışığına çıkarmıştır. Bu şehir, Timurların ve Moğolların saldırısıyla yıkılmış olup daha sonra Günbed Kavus şehri kurulmuştur ve eski Al-i Ziyar hükümdarlarından Kâbus b. Veşmgir dönemine ait tuğla yapıdan dolayı Günbed kavus adı verilmiştir.

Türkmen Sahra'da her tayfa tek parça olarak diğerlerinden ayrı yaşamaktadır. Hatta Türkmenlerin en yoğun olduğu Günbed Kavusşehrinde mahalleler aşiretlerin ismiyle tanılanmaktadır. Gökenler, Günbed Kavus'un kuzeydoğu bölgesinde Merave Tepe, Kelale ve Horasan şehirlerinde dağ eteklerinde ve ormanlık bölgelerde Teke boyu ile birlikte yaşarlar. Fakat Teke aşiretlerin çoğunluğu Türkmenistan'da yaşamaktadırlar. Gürgen ve Etrek nehirleri arasında Günbed'in kuzeyinden Hazar denizin güney doğusuna kadar uzanan bölgelerde de Yomut aşiretleri vardır.

Türkmenler her dönemde kültürlerine sahip çıkmışlardır ve birbirleriyle yerel dilleriyle sohbet ederler. Günümüzde Türkmen kadınlargeleneksel giyim tarzı ve başörtüleri onlara özel bir kimlik vermiştir ve diğer eyaletlerden veya ülkelerden bölgeye gelen turistlerin dikkatini çekmektedir. Her Türkmen aşiretinin geleneksel ve kültürel özellikleri, kıyafetleri, halı nakışları ve lehçeleri diğer aşiretlere göre farklıdır ve onların hangi boya ait oldukları ayırt

edilebilmektedir. Diğer eyaletlerde yaşayan Türkmenlerin ise, Türkmen Sahra ve Türkmenlik ile irtibatı kopmuştur.

Farklı dönemlerde yaşanan önemli toplu göçlerden kaynaklı Türkmen Sahra ve hatta İran Türkmenlerin kesin nüfus sayısı belli olmamakla birlikte İran'daki farklı eyaletlerde yaşayan bütün Türkmenlerin sayısının 2-2,5 milyon civarı olduğu tahmin edilmektedir. Türkmenler çok sayıda ülkelere dağılmışlardır ve bugün Türkmenler Türkmenistan dışında İran, Çin, Afganistan, Türkiye, Suriye, Irak, Özbekistan, Kafkasya, Balkanlar, Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerde de yaşamaktadırlar.

Türkmenistan, Özbekistan, Afganistan ve İran Türkmenlerin dili Doğu Oğuzların lehçesini oluşturmaktadır. Oğuz Türkmenlerin bir kısmı XVII. yüzyılına kadar Anadolu, İran, Irak ve Suriye coğrafyasında aynı edebî dili kullanmıştır. Azerbaycan Türkçesi bu yüzyıldan sonra oluşmuştur. XVIII. yüzyıldan sonra Mahtumkulu Firaki'nin(1733-1783)Türkmencenin gelişiminde önemli rolü olmuştur. Divan'ında Türkmen kültürünün zenginliklerine, doğa güzellikleri ve hayvanlara özellikle yer vermiştir. Vatan sevgisi, kahramanlık temaları, dini motifler, aşk ve kendi devrinin toplumsal ve tarihî olaylarını da tasvir etmiştir. Şiirlerinin hepsinde halkın yaşam tarzı, işleri, kültür, tarih, örf ve âdetleri, evrensel ve millî değerler, nasihat, sosyal dengesizlik ve adaletsizlik gibi konuları işlemiştir ve insanları birliktelik ve beraberliğe davet etmiştir. Şair Türkmen şivesiyle ve sade bir üslupla şiir yazmıştır. Mahtumkulu kendinden sonra yaşayan Seydi, Zelili, Molanefes, Kemine, Mataci ve Talebi gibi Türkmen şairlerini tesir etmiştir. Bu şairler ve yazarlar kalemleriyle Ruslara karşı savaşımlardır. Mahtumkulu kendi eserlerinde Türk, Arap ve Fars kaynaklara başvurarak Nizami, Sadı-i Şirazi, Ali Şir Nevai ve Fuzuli gibi büyük klasik şairlerin eserlerinden de faydalanmıştır. Babası Dövlet Muhammed Azadi da şairdir ve aruz vezniyle Çağatayca yazılmış Vaz-ı Azadi adlı bir mesnevisi bulunmaktadır. Tasavvuf edebiyat temsilcisi olan bu şair Türkmen klasik edebiyatının abidesi olarak bilinmektedir. Türkmenlerin geleneksel olarak kullandıkları müzik aleti olan Dutar sözleri de bu yüce şairin şiirlerinden alınmıştır, halk edebiyatı ve Türkmen atasözlerinde önemli bir yere sahiptir ve şiirleri birçok dile çevrilmiştir.

Türkmencede eski Türkçe sözcükler en iyi şekilde korunmuştur. Ancak Türkiye Türkçesiyle Türkmence arasında ortaklık gösteren bazı sözcüklerin eski Türkçe ve Orta Türkçe dönemindeki şekil ve anlamı yönünden kısmen farklılaşmıştır. Türkmencede eski sözcüklerin birçoğu hala yaygın bir şekilde kullanılmaktadır ve unutulmamıştır. Hatta Mahtumkulu'nun divanındaki kullanılan sözcükler ve dil bugünkü konuşulan Türkmenceye oldukça benzerdir.

Bugün Türkmen Sahra'da Türkmence sadece konuşma dili olarak kullanılmakta olup çok az sayıda Türkmence yazılı kitaplar ve dergiler bulunmaktadırve hepsi Arap alfabesi kullanılarak yazılmıştır. Son yıllarda dilin yazı dili haline getirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır.

Sonuç

Türkmenler XVII. yüzyılın ortalarına kadar müstakil bir hayat sürdürmüşlerdir. Kısa bir süre Hive Hanedanlığına bağlı kalmış ve daha sonrası Afşar Türkmen boylarında Nadir Şah hâkimiyeti altına girmişlerdir. Türkmenler 1855'te Hive ordusunu ve 1860'da da İran ordusunu yenerek bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Türkmenler 1873'ten sonra Rusların saldırısına maruz

kalmış uzun mücadeleler neticesinde 1884'te Ruslar hâkimiyeti altına girmişlerdir. Her zaman en zorlu şartlar altında, kendi kültürel ve folklorik özelliklerini, adetlerini, dillerinive edebiyatlarını korumaya çalışan bu Türkmenlertarih boyunca farklı devletlerin egemenliği altında dil, kültür, gelenek ve değerlerini korumak içintek başlarında büyük çabalar sarf etmelerine rağmen birçok ağır kayıpları olmuştur.

Kaynakça

Afşar, İrej. (1987). *Moghadameyi Bar Şenakht İlha*: Çadorneşinan ve Tevayef Eşairi İran. C.2. Tahran: Muallef.

Ebulgazi, Bahadır Han. (1958). *Şecere-yi Terakime*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2015.

Gorgani, Mansur. (1979). *Masaleye Zamin dar Sahraye Turkmen*. Tahran.

Kelte, İbrahim. (2006). *Şenakht İlat ve Eşayer Turkmen*. Günbed Kavus: Hacı Talai.

Kara, Mehmet. (2002). Hazar Ötesi Türkmenleri ve Türkmenistan. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, (14). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdded/issue/12708/154650>

Logaşvai, Bibi Rabiya. (1980). *Turkmenhaye İran*. Çev. Sirius Yzadi ve Hüseyin Tahvili. Tahran: Shabahang yayınevi

Sümer, Faruk. (2016). *Oğuzlar (Türkmenler)*: Tarihleri, Boy Teşkilatı, Destanları. (6.Baskı). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Ülker, Zeynep. (2021). İran'ın Sünni Türkmenleri: Mezhep temelinde İran Türkmenlerinin tarihi, coğrafya, dini ve kültürel özellikleri. Ankara: Hitapevi yayınları.

İnternet **kaynağı**:

Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/>

GÖÇMENLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ ÜZERİNE



Umut BAŞAR

*Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı*



umut.basar@asbu.edu.tr

Özet

Son on yılda Türkiye, bölgesinde ve hatta dünyada en çok göç alan ülkelerden biri olmuştur. Suriye'deki iç savaşın uzaması, Türkiye'yi göçmenlerin Türk toplumuyla uyumuna yönelik politika geliştirmeye sevk etmiştir. Bu doğrultuda uluslararası ve ulusal ölçekli/ortaklı projeler kapsamında gerek çocuk gerekse yetişkin göçmenlere yoğun bir şekilde Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Böylelikle göçmenler, yabancılara Türkçe öğretiminde yeni bir hedef kitle olarak belirmiştir. Yüzbinlere göçmen, zorlayıcı şartlar nedeniyle kitlen hazırbulunuşluk özellikleri ışığında Türkçe öğretim sürecini yapılandırmaya zaman kalmadan Türkçe eğitimi almıştır. Araştırmacılar ancak Türkçe öğretim çalışmaları belli bir yol kat ettikten sonra konunun akademik boyutunu ele almaya başlamıştır. Dolayısıyla yapılan saha çalışmalarında göçmenlere Türkçe öğreteceklerin yetkinliği bir sorun olarak kendini göstermiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yetiştirilmesine ilişkin uzlaş ve öğretici yeterliklerine ilişkin kurumsal bir çerçeve metin henüz oluşmamıştır. Durum böyleyken göçmenlere Türkçe öğretmek için geniş bir yelpazeden öğretici seçimine gidilmesinin beraberinde sorunlar getirmesi, şaşılacak bir durum değildir. Bunun yanı sıra göçmenler gibi bir dezavantajlı gruba Türkçe öğreteceklerden beklenen öğretici yeterliklerinin diğer gruplarla çalışan öğreticilerden beklenenlerden farklı olması doğaldır. Alanyazında kimi araştırmacıların, yabancılara Türkçe öğretenlerin genel ve özel alan yeterliklerine dair çalışmalar gerçekleştirdiği görülmekle birlikte göçmenlere Türkçe öğreteceklerin yeterliklerinin henüz ele alınmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerini çeşitli boyutlarıyla ele almaktır. Çalışmada ilk olarak yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yeterliğinin araştırmacılar tarafından hangi boyutlarıyla incelendiği ortaya koyulacaktır. Ardından araştırmacıların şimdilik dikkatini çekmediği, göçmenlere Türkçe öğreteceklerin (genel/özel ayrımına gitmeksizin) yeterlikleri üzerinde durulacaktır. Bu yeterlikler İki Dilli Çocuklarda Dil Edinimi Bilgisi, Ana/Birinci Dil Bilgisi, İlkokuma ve Yazma Öğretimi Bilgisi, Çocuk Pedagojisi ve Psikolojisi Bilgisi, Göçmen Psikolojisi Bilgisi, Göç Sosyoloji Bilgisi, Etkili İletişim Bilgisi, Kültürel Farkındalık Bilgisine son olarak İlk Yardım Bilgisi olmak üzere dokuz başlıkta açıklanmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise konuya dair bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göçmenler, İkinci Dil Olarak Türkçe, Öğretici, Yetkinlik, Yeterlik

Giriş

Yabancı dil öğretiminde öğretici⁶⁶ yeterliği (competency) öğretim sürecinden beklentiler ve hedeflerle doğrudan ilgili bir konudur. Gelişen ve yenilenen dinamik öğretim aktiviteleri ister istemez öğreticilerde farklı ve güncel “genel” ve “özel alan” yeterliklerine sahip olmayı gerektirmektedir. Yabancı dil öğretimini ve öğreticilerini de bu kapsamda düşünmek gerekir. Bu nedenle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminden hareketle öğretici yeterliklerine ilişkin esasen ciddi bir alanyazın oluşmuştur (bk. Nunan, 1991: 167-207 ve Harmer, 2001: 56-66). Ancak yabancı dil öğretimine yönelik muhtelif yaklaşım ve yöntemlerde, öğreticinin rolüne ilişkin bakış açısı farklı olduğundan araştırmacılara göre de öğreticilerin sahip olması gereken özel donanımlar değişebilmektedir. Örneğin Richard (2011: 3) yabancı dil öğretici yeterlikleri arasında iyi bir dil öğretim modeli uygulayıcısı olma, sınıf ortamında hedef dilin kullanımını sürdürme, öğrencilere amaç dile ilişkin doğru geri bildirimler verebilme ve öğretim sürecinde uygun bir zorluk seviyesinde dilsel girdi sağlayabilme yeteneğini kaydetmektedir.

Yabancı dil öğreticilerinin yeterliklerinde bir çerçeve oluşturabilmek adına pek çok ülkenin yerel düzeyde girişimleri ve standardizasyon çalışmaları bulunmaktadır. Lakin bunun ötesinde uluslararası ölçekte, öncelikle Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Direktörlüğü (European Commission Directorate General for Education and Culture) için Birleşik Krallık'taki Southampton Üniversitesindeki akademisyenler (Kellvd, 2004) tarafından hazırlanan *Dil Öğretmenleri İçin Avrupa Eğitim Profili Referans Çerçevesi*'ni (European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference) zikretmek gerekir. Söz konusu çerçeve metinde, yabancı dil öğreticilerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleri dört bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bu referans metnin dışında Avrupa Konseyine bağlı Avrupa Modern Diller Merkezi (European Centre for Modern Languages) öncülüğüne bir grup alan uzmanı tarafından 2007 yılında yayınlanan *Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Avrupa Portfolyosu* (European Portfolio for Student-Teachers of Languages), öğretmenlik eğitimi almış bireylerin yabancı dil öğretiminde gerekli bilgi ve becerileri edinmesini amaçlayan bir diğer temel metindir. Bu metni bir öncekinden farklı kılan özellik ise ayrıntılı bir şekilde yabancı dil öğreticileri için özyeterlik cümlelerine yer verdiğinden öğrencilere öz denetim olanağı sunmasıdır.

Türkiye’de ise genelde öğretici yeterlikleri özelde ise yabancı dil öğreticisi yeterliklerine yönelik kapsamlı kurumsal çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nce yapılmıştır. Adı geçen genel müdürlük “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2020a) ile ilköğretim ve ortaöğretimdeki bazı dersler için “Özel Alan Yeterlikleri” (MEB, 2020b) yayınlamış ve zamanla bu yeterlik metinlerini güncellemiştir. MEB’in yanı sıra Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) gibi sivil toplum kuruluşlarının da kurumsal olarak öğretici yeterliğiyle ilgilendiği görülmektedir. Konuya dair bireysel akademik yayınlar da bir hayli fazladır.

Dikkat çeken husus, MEB’in özel alan yeterlik metinleri arasında, Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği görülse de yabancılara Türkçe ya da iki dilli Türk ço-

⁶⁶ Bu çalışmada öğretmen ya da eğitimci terimleri yerine tutarlı bir şekilde öğretici terimi tercih edilmiştir. Konuya dair bir ayrıntılı bir tartışma için bk. Durmuş, 2018.

cuklarına Türkçe öğretmenliğine ilişkin bir metne rastlanmamasıdır. Yabancılar Türkçe öğretmenliğinin müstakil bir öğretmenlik branşı olarak ilgili kurumlarca henüz kabul görmemiş olması bu eksikliğin nedeni olabilir. Ancak MEB bünyesinde veya koordinesinde yabancılar (göçmenlere) ve iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi gerçekleştirildiği ve bu iş için öğretici görevlendirildiği bilinmektedir. Bu konudaki eksikliği fark eden araştırmacılar, özellikle yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri hakkında araştırmalar yürütmüştür.

Bu çalışmanın amacı ise göçmenlere⁶⁷ Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerini çeşitli boyutlarıyla ele almaktır. Bilindiği üzere Türkiye ciddi bir göçmen kitleye ev sahipliği yapmaktadır. Bu hedef kitleye özellikle de eğitim çağındaki göçmen çocuklara çeşitli proje ve programlar aracılığıyla Türkçe öğretilmektedir. Bunun için de sayısı binleri bulan öğreticisi-tihdamı gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri yeni bir boyut olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, bir uygulamadan ziyade büyük oranda araştırmacının saha gözlemlerine dayanmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici yeterliğinin araştırmacılar tarafından hangi açılardan incelendiği ortaya koyulacaktır. Ardından araştırmacıların değinmediği göçmenlere Türkçe öğreteceklerin (genel/özel ayrımına gitmeksizin) yeterlikleri üzerinde durulacaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise konuya dair bazı öneriler sunulacaktır.

1 | Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretici Yeterlikleri

Yabancılar Türkçe öğretmeni mezun eden lisans bölümü olmadığı için bu alanda çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı, genelde yabancı bir grup karşısında öğreticilik yaparak kendini yetiştirmektedir. Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri tarafından gerçekleştirilen kısa süreli yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programları da özellikle hizmet öncesinde özel alan yeterliklerini geliştirmek için bir fırsat olarak düşünülebilir. Bunlara ek olarak birkaç üniversitedeki yabancılar ya da iki dillilere Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü programlar da hem alana öğreticiyeşmesine hem de öğretmenlerin gelişimine katkı sunmaktadır. Ancak yabancılar Türkçe öğretiminde özel alan yeterliklerine dair kurumsal bir çerçeve metin hazırlanmamıştır. Alan uzmanları arasında branşın öğretmenlerin nasıl yetişeceği konusunda da uzlaşa yoktur. Bu sebeple Kana, Boylu ve Başar (2016) ve Nurlu (2011) tarafından yabancılar Türkçe öğretimi lisans programının açılmasının gerekliliğini vurguladıktan sonra yurt içinde ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretecek donanımlı ve alan uzmanı öğretici ihtiyacını karşılamak için eğitim fakültelerinin “Türkçe Eğitimi Bölümü” altında açılmasının uygun olacağı düşünülen ve programdan mezunların “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni” unvanını alacağı bir lisans programı taslağı sunulmuştur. Yabancılar Türkçe Öğretmenliği lisans programının açılmasının ikinci adımı kuşkusuz özel alan yeterliklerinin saptanması olacaktır.

⁶⁷ Sığınmacı, göçmen, mülteci terimlerinin tanımları üzerinde kesin bir uzlaşa yoktur. Bu terimlerin hukuki boyutu da bulunduğundan özellikle uluslararası düzeyde her ülke, hedef grubu kendi perspektifinden tanımlamaktadır. Örneğin Türkiye, Suriye’de baş gösteren savaş sebebiyle Türkiye’ye kaçanları “Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler” şeklinde tanımlamaktadır (bk. Göç İdaresi, 2020). Bu çalışmada göçmen terimiyle kast edilen savaş sebebiyle Türkiye’ye sığınan sadece Suriyelilerin yanı sıra Afganistan, Irak, Somali gibi ülkelerden gelenlerdir. Dolayısıyla eğitim, çalışma ve yaşama gibi nedenlerle Türkiye’ye göç edenler, bu çalışmada hedef kitle olarak düşünülmemiştir.

Gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında binlerce eğiticinin fiilen yabacılara Türkçe öğrettiğine ve eğitici sayısının Türkçeye olan ilgiyle beraber arttığına şahit olunmaktadır. Bu durum, araştırmacıları alana dair öğretici yeterlikleri üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Üstelik bir yandan öğretmenlik eğitimi dahi almamış kimselerin diğer yandan ise öğretmenliğin pek çok branşından bireylerin Türkçe öğretimini sürdürmesi, özel alan yeterliklerini belirlemeyi kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle Barın (2010) ilk önce yabancılara Türkçe öğreteceklerinin nitelikleri aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir:

- Öncelikle Türkçenin bütün özelliklerini işlevsel olarak açıklayabilecek bilgi donanımına sahip olmalıdır.
- Kendi kültürünü (dilini, dinini, tarihini, gelenek ve göreneklerini) çok iyi bilmelidir.
- Diline karşı ön yargılı olmamalıdır. “Ben bu kelimeyi kullanmıyorum. Öğrenciye de öğretmem gerek yok.” gibi bir düşünce içinde asla olmamalıdır. Öncelikli amaç, iletişime yönelik dil öğretimi olmalı ve yaşayan Türkçe öğretilmelidir.
- Yönetici olmalı, bunun yanında kendini geri planda tutmayı bilmelidir.
- Örnek olmalıdır. Çünkü öğrencinin örnek aldığı ilk kişi öğretmenidir.
- Sabırlı olmalıdır. “Hatalar öğrenciye düzeltmek öğretmenlere” sözünü ilke olarak benimsemelidir.
- Sınıfa girerken içten bir gülümsemesi ve coşku dolu oluşuyla öğrencilerin dikkatini en üst düzeyde tutmalıdır.
- Öğrencilere adlarıyla hitap etmelidir. Çünkü dünyanın en iyi müziği insanın kendi adını duymasıdır.
- Öğrencilerle sürekli göz teması kurmalıdır. Bunun için de sınıftaki öğrenci sayısı 15-16’ya geçmemeli ve sınıf ortamı “U” biçiminde düzenlenmelidir.
- Esprili ve olabildiğince etkin olmalıdır.
- Güvenilir olmalıdır. Öğretmenin söylediklerinin güvenilir olduğunu anlayan öğrenci kendinden istenilenleri daha çabuk ve isteyerek yapar. Böylece kısa zamanda çok şey öğrenebilir. Zaman kaybı yaşanmaz.
- Adaletli olmalıdır. Herkese eşit söz hakkı vermemelidir.
- Zamanı çok iyi kullanmalı. Sınıftaki her dakikayı önceden planlamalıdır.
- Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak çok iyi bilmeli ve eğitimin hangi aşamasında hangi teknikten yararlanacağını önceden planlayarak ona uygun etkinlikler hazırlayabilmelidir.
- Öğrencinin düzeyine, ilgisine ve ihtiyacına göre özel ödevler verebilmelidir.
- Temel yaşam alanlarını iyi belirleyerek onlara yönelik diyaloglar oluşturabilmelidir.
- Oyun, şarkı, türkü, tekerleme gibi ürünlerden yararlanarak öğrencileri her an etkin durumda tutmalıdır.
- Asla katı tutumlar içinde olmamalı, herkesin kültürüne karşı saygılı bir tutum içinde olmalıdır. Diğer kültürlerle ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Hiçbir olumsuz tavır karşısında sinirlenmemelidir.

- Dünya ve Türkiye'deki gündemi takip etmelidir.

Yukarıdaki maddeler dikkatle incelendiğinde Barın'ın yabancı dil öğretmenliği genel alan yeterlikleriyle yabancılara Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerini birlikte sıraladığı görülmektedir. Benzer bir yaklaşım, Güzel ve Barın'ın (2013: 250-254) bir başka çalışmasında da görülmektedir. Ancak daha sonra yine Barın, Çangal ve Başar'ın (2017) konuyu yeniden ele aldıkları görülmektedir. Bu defa yabancılara Türkçe öğretiminde özel alan yeterliklerine ilişkin daha sistematik bir yaklaşım geliştiren araştırmacılar, MEB (2020c) tarafından ana dili olarak Türkçe öğretmenleri için hazırlanmış özel alan yeterliklerindeki şablondan hareketle aşağıdaki gibi beş yeterlik alanında performans göstergelerinin yer aldığı bir çalışma sunmuştur:

- a) Yabancılara Türkçe Öğretimi Süreçlerini Planlama ve Hazırlama
- b) Dil Becerilerini Geliştirme
- c) Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
- d) Kurum, Kuruluş ve Kişilerle İş Birliği İçerisinde Çalışma
- e) Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici özel alan yeterliklerini Mete (2012) uygulamalı olarak bir doktora düzeyinde ele almıştır. Araştırma kapsamında yabancılara Türkçe öğrenenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmelerden elde edilen veriler, performans göstergesine dönüştürülmüştür. Çalışmanın sonuna (Mete, 2012: 217-223 ve Mete ve Gürsoy, 2013) aşağıda yer alan 12 özel alan yeterliliğini ortaya koymuştur:

Mesleki Bilgi

Yeterlik 1: Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme

Yeterlik 2: Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme

Yeterlik 3: Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme

Mesleki Beceri

Yeterlik 4: Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme

Yeterlik 5: Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme

Yeterlik 6: Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme

Yeterlik 7: Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 8: Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme

Mesleki Tutum ve Değerler

Yeterlik 9: Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme

Yeterlik 10: Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme

Yeterlik 11: Mesleki gelişimini sağlayabilme

Yeterlik 12: Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme

Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yeterliklerini üzerinde duran bir diğer uygulamalı araştırma da Yıldız ve Tepeli (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yeterlik alanları; Konu Alanına/Alan Bilgisine Yönelik Yeterlilikler (10 madde), Öğrenme-Öğretme Sürecine/Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilikler (21 madde), Türkçe Öğretim Teknikleri Bilgi ve Uygulama Becerileri (15 madde), Program ve İçerik Bilgisine Yönelik Yeterlilikler (6 madde), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Süreçlerinde Öğrenme Gelişimini İzleme Ve Değerlendirme Becerilerine Yönelik Yeterlilikler (5 madde) beş ana başlıkta sıralanmıştır. Daha sonra da Yabancılar Türkçe öğreten bir öğretim elemanının sahip olması gereken özellikler dair görüşlere yer verilmiştir. Bu araştırmanın dikkat çekici yönü öğrenci görüşleri doğrultusunda yeterlik alan ve maddelerinin şekillendirilmesidir.

Çalışkan (2016) da yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerine değinmiştir. Çalışmasındayeterlik alanları ve performans ölçütleri belirlemekten ziyade Avrupa Modern Diller Merkezi tarafından yayınlanan *Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Avrupa Portfolyosu*'nun çizdiği çerçeveyi esas alarak yabancılar Türkçe öğreten bir öğreticinin mesleğini icra ederken hangi hususlara dikkat etmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrencilerde bulunması beklenen yeterliklerle ilgili genel bir çerçeve vermeye çabalamıştır (Çalışkan, 2016: 122). Çalışkan'a benzer şekilde Durmuş (2019) da kapsamlı çalışmasında,genelde yabancı dil özelde İngilizcenin yabancı dil öğretiminde öğretici yeterliklerinden hareket etmiştir. Ancak meseleyi yabancılar Türkçe öğretimini içine alacak şekilde genişletmiştir. Yeterlik cümleleri kurgulamaksızın ve genel-özel alan ayırımına gitmeksizin yabancı dil öğretiminde öğretici yeterliklerini aşağıdaki gibi 19 konu başlığında açıklamıştır:

- a) Hedef Dilde Yeterlilik
- b) Alan Bilgisinde Yeterlilik
- c) Öğretmen Yetiştirme Programlarında Aktarılan Bilgilerde Yeterlilik
- d) Genel İletişimsel Yeterlilik
- e) Asgari Düzeyde Bir Araç Dil Bilme
- f) Tipolojik Olarak Diller ve Dil Öğretimi
- g) Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumu
- h) Öğreticinin Kimliği ve Bağlamsal Bilgiye Sahip Olma
- i) Öğrenci Odaklı Öğretim
- j) Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamalarından Etkin Yararlanabilme
- k) Meslekte Uzmanlaşabilme
- l) Uygulamalardan Kuramsal Bilgi Üretebilme
- m) Öğretim Topluluğunun Etkin Bir Üyesi Olabilme
- n) Pedagojik Muhakeme Becerisi ve Karar Verme
- o) Öğrenci Yanlıları ve Öğretici Tutumu
- p) Bilgi Aktarmada, Etkinlik Tasarlama ve Uygulamada Görevleri Zorluk Derecelerine Göre Aşamalandırabilme

- q) İdeal Yaklaşım veya Yöntem
- r) Dilbilgisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Sunumu
- s) Dil Öğretimi Sürecinde Ortaya Çıkan Diller

Son olarak alanyazında konuya dair daha dar kapsamlı çalışmalar da göze çarpmaktadır. Örnek verilirse İnal (2020a; 2020b ve 2020c) tarafından yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri konusunda; oyunlaştırma, eğitim teknolojilerinin kullanımı ve öğretimde drama tekniğinin kullanımı gibi uygulama veya teorik tabanlı gibi spesifik çalışmalar yapılmıştır.

Bu bölümde değinilenlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda gerek uygulamalı gerekse de teorik zeminde yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerine ilişkin belli bir alanyazının oluştuğu, araştırmacılar tarafından hâlihazırda Türkçe öğrenen farklı hedef kitleler düşünülerek konunun çeşitli yönlerden incelendiği söylenebilir. Mevcut çalışmalarının birbirini bütünleyici ve tamamlayıcı olduğu da ileri sürülebilir. Ancak göçmenler de Türkçe öğrenen yeni bir hedef kitle olarak son yıllarda kendisi göstermiştir. Burada akla Türkçe öğrenen göçmenleri temele alarak öğretici yeterlikleri üzerinde düşünmeye gerek var mıdır sorusu gelmektedir. Türkçe öğrenen göçmenlerin sayısının milyonlarla ifade edilmesi ve göçmen uyumunun (entegrasyon) önümüzdeki süreçte de Türkiye gündeminde yerini koruyacak olması unutulmamalıdır. Ayrıca göçmenler, Türkçe öğrenen diğer gruplarla mukayese edildiğinde olağandışı bir topluluktur. Bu sebeple göçmen öğreticilerin eğitiminin diğer öğreticilerden farklı değerlendirilmesi ve bunların öğretici yeterliklerinin yeniden tanımlaması faydalı bir uğraş olacaktır. Bu uğraş, daha önce ortaya konan yabancılara Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerine savların kabulü veya reddi anlamı taşımamakta olup önceki çalışmalara katkı niteliğindedir.

2 | Dezavantajlı Bir Grup Olarak Göçmenler

Türkiye eskiden beri göç alan bir ülke olmakla birlikte 2011 yılında, deyim yerindeyse patlak veren Suriye iç savaşından sonra âdeta göç dalgasına maruz kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün resmî verilerine göre "16 Eylül 2020 tarihi itibarıyla 5 ilde 7 geçici barınma merkezinde 59.877 geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler barındırılmaktadır. Bunun dışında, geçici barınma merkezleri dışında 3.559.041 geçici koruma sahibi Suriyeli yaşamaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin çoğu Suriye-Türkiye sınırına yakın olan bölgelerden gelmektedir. Bu bölgeler aynı zamanda yoğun çatışmaların olduğu bölgelerdir" (Göç İdaresi, 2020). Doğaldır ki bu kitlenin önemli bir kısmını eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca Suriye'deki krizin kısa sürede geçmeyeceğinin anlaşılmasından sonra Türkiye'deki göçmenlerin uyumuna ilişkin çalışmalara başlanmıştır. Göçmenlerin Türkiye ve Türk toplumuyla uyumunda, Türkçe öğrenimi kilit rolde olduğundan uyum projelerinde dil öğretimine önem verilmiştir. Örneğin MEB (2020c) koordinasyonunda yürütülen *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*'nin (PIKTES) resmî verilerine göre 5-17 yaş arası okul çağındaki Suriyeli çocukların sayısı 1.082.172'dir. Bunların içerisinde 684.728'i okul öncesinden liseye kadar muhtelif eğitim kurumlarına kaydolmuştur. Kayıtlı bu öğrenciler içerinse 599.670'i çeşitli seviyelerde ikinci dil olarak Türkçe öğrenmiştir. Gene Türkiye'de dünyaya gelen 0-4 yaş arasındaki 533.979 çocuk da birkaç yıl içinde eğitim çağına gelecektir ve bunlarda şüphesiz Türkçe dil eğitimi alacaktır.

Uyum politikaları kapsamında Türkçe öğrenenler sadece çocuklar değildir. Türkiye’deki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, sivil toplum kurumlarında yetişkin göçmenler de dil eğitimi almaktadır. İnal (2020: 251), Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin Türkiye’ye uyumuna dair uygulamaları aktardığı çalışmasında, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) iş birliğinde Avrupa Birliği (AB) tarafından finanse edilen projelerde 302.145 yetişkin Türkçe öğrendiğini yazmaktadır. Bu MEB’in resmî verisi olup sadece halk eğitim merkezlerinde dil eğitimi alanları göstermektedir. MEB dışındaki Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), Yunus Emre Enstitüsü (YEE) veyahut Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi kamu kurumları ile sivil toplum kuruluşların gerek geçici barınma merkezlerinde gerekse il/ilçe merkezlerinde açtığı Türkçe kursları düşünülürse rakamın en az iki katına çıkması beklenir.

Yukarıda işaret edilen hem çocuk hem de yetişkin göçmenler için yürütülen Türkçe öğretimi çalışmalarında öğretici unsuru önemlidir. Türkiye özelinde olmasa da göçmenlere Türkçe öğretiminde nitelikli öğreticiye vurgu yapan Kutlay (2019) yetkin öğreticiler bulunması durumunda uygulamadaki mevcut sorunların yarı yarıya çözülebileceğini belirtmektedir. Türkiye’deki göçmenlere bakılacak olunursa yapılan saha çalışmalarına öğretici yetkinliği bir problematik olarak yansımaktadır (bk. Nimer, 2019: 33-34). Bu yargıyı destekler nitelikte güncel bir çalışmada Başar (2020) göçmenlere Türkçe öğretiminde nitelikli öğretici eksikliğinden bahsetmektedir. Ona (2020: 308) göre hâlihazırda göçmenlere Türkçe öğretimi çalışmalarına bakıldığında; hedef kitlenin büyük çoğunluğunun Arap olması sebebiyle ilahiyatçılar, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, imam-hatipler de dâhil olmak üzere sınıf öğretmenleri, yabancı dil mezunları ve Türkoloji mezunlarının öğretici olarak çalıştığı görülmektedir. Fakat göçmenlere Türkçe öğretiminin öncelikle öğretmenlik alan bilgisi, Türkoloji alan bilgisi ve yabancılara Türkçe öğretimi alan bilgisi gerektirdiği gözden kaçırılmamalıdır.

Şiddetli bir iç savaş sebebiyle ülkelerini terk ederek Türkiye’ye sığınan göçmenlerin Türkçe öğrenen diğer gruplara göre dezavantajlı olduğu söylenebilir. Bu dezavantaj, sadece eğitim hayatında değil göçmenlerin sosyal ya da çalışma hayatında da kendini gösterebilir. Saha gözlemlerine dayanarak hedef kitlenin yaşadığı travmanıyarattığı sorunlar ve sosyokültürel arka planının doğrudan Türkçe öğretim sürecine yansıdığı söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde sürecin hedef kitlenin hazırbulunuşluk özelliklerine göre yapılandırılması yadsınamaz bir ilkedir. Bu sebeple göçmenlere Türkçe öğretiminin de hedef kitleye göre planlanması ve özelleştirilmesi doğru olur. Öğretici de öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olduğundan öğreticiden beklentilerin farklı bir deyişle yeterliklerin hedef kitleye göre değişmesi normaldir. Somutlaştırmak gerekirse orta yaş ve üzeri ev hanımlarına Türk dizilerini izlemek için Türkçe öğreten bir öğreticiyle Türkiye’de lisansüstü eğitim almak için 18-30 yaş arası Türkçe öğrenen bireylere Türkçe öğreten birinden beklenen yetkinlik ve daha net bir ifadeyle yeterlikler farklı olacaktır. Buna binaen çalışmanın sonraki bölümünde, genel ya da özel alan ayrımı yapmaksızın ve ayrıca performans veya özdeğerlendirme ölçütleri/göstergeleri ortaya koymaksızın göçmenlere Türkçe öğreticilerinde bulunmasının faydalı olacağı varsayılan bazı yeterlik konularına temas edilecektir.

3 | Göçmenlere Türkçe Öğretiminde Olası Öğretici Yeterlikleri

Yabancılar Türkçe öğretiminde, eğitici olarak uzmanlaşma için teoride ve uygulamada davranış standartlarının oluşturulması önemlidir. Yetkin bir yabancılar Türkçe öğreticisinden yabancı/ikinci dil edinimi, öğretmenlik becerileri, eğitim programı-öğretim programı-ders programı, hedef dilde ve kültür konusunda bilgi sahibi olması beklenir ki araştırmacılar da buna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra nasıl ki çocuklara Türkçe öğretecek bir öğreticinin çocuk psikoloji konusunda bilgi sahibi olması onun hedef kitleye daha etkili bir Türkçe öğretimi yapmasına kapı aralayacaksa göçmenlere daha etkili bir Türkçe öğretimi yapmak için genel öğretici yeterliklerinin yanı sıra aşağıda maddeler hâlinde açıklanan bazı yeterliklerin dikkate alınması yararlı olacaktır:

- a. **İki Dilli Çocuklarda Dil Edinimi Bilgisi:** Yukarıda bahsedildiği üzere MEB tarafından PIK-TES proje kapsamında Suriyeli çocuklara Türkçe öğretilmektedir. Bu çocuklar, genelde Suriye’de doğup Türkiye’de okula devam etmek durumunda kalanlardır. Bunların dışında gene bahsedildiği üzere yarım milyonun üzerinde Türkiye’de doğan 0-4 yaş arası çok vardır ki bunlar yakın gelecekte Türkiye’de okula başlayacaktır. Gerek Suriye’de doğup Türkiye’ye gelenlerde gerekse de Türkiye’de doğanlarda iki dilliliğin çeşitli varyasyonları (sıralı, bileşik, yarım dillilik vb.) görülecektir. Bu çocuklar için ana dilleri olan Arapça birinci dil olarak kabul edilirse Türkçe, yabancı dil değil ikinci dilleri niteliğindedir. Dolayısıyla iki dilli çocuklara dil öğretimi aslında başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Buna nedenle Türkiye’deki iki dilli göçmen çocuklarına yabancı çocuklara Türkçe öğretir gibi dil öğretmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bunun için iki dilli çocuklarda dil edinimine ilişkin bilimsel verilerden, Türkçe öğretim sürecinde yararlanılabilir. Dahası öğreticilerin iki dilli çocuklarda dil edinimine dair bilgi sahibi olması sağlanabilir.
- b. **Ana/Birinci Dil Bilgisi:** Türkçe öğrenen göçmenlerin büyük çoğununun ana/birinci dili Arapçadır. İçlerinde az olmakla birlikte ana/birinci dili Farsça ya da Türkmençe olanlar da bulunmaktadır. Arapça, Farsça ya da herhangi başka bir araç dili, ders anlatım dili olarak kullanmamakla birlikte hedef kitlenin diline dair bilgi sahibi olmak öğreticiye bir takım avantajlar sağlamaktadır. Alanyazında farklı ana/birinci dillere sahip grupların Türkçedeki anlatım hataları analiz edilmiştir. Örneğin konuyu; Araplar özelinde Subaşı, (2010) Farslar özelinde Başar (2019), Moğollar özelinde Albayrak (2010) ya da Türk soylular özelinde Duman (2013) incelemiştir. Bu konuda örnekleri arttırmak mümkündür. Söz konusu yayınlara bakıldığında, hedef kitlenin Türkçe yazılı veya sözlü anlatımda yaptığı hataların önemli bir kısmının ana/birinci dilden hedef dile transfer yapma eğiliminden kaynaklandığı fark edilmektedir. Ana/birinci dille Türkçe arasındaki tipolojik koşutluk ve karışıklık ise doğrudan öğrenme hızını dolaylı olarak da öğrenci hatalarını etkilemektedir. Bu noktadan hareketle öğreticinin, hedef kitlenin ana/birinci diliyle Türkçe arasındaki tipik benzerlik ya da farklılıklara dair bilgi sahibi olması hem etkili ders sunumu yapabilmesine olanak verecektir hem de olası öğrenci hatalarını öngörülebilir kılacaktır. Öngörülebilir hataların doğru sıklıkta ve yerinde dönütlerle yok edilmesi ise daha kolay olacaktır.

- c. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Bilgisi: Gözden kaçan bir husus bilhassa göçmen kadınlar arasında okuryazar olmayanların bulunmasıdır. Okuma yazma bilmeyen birkaç bireyin okuryazar bireylerle aynı sınıfta benzer içerikler ve benzer yöntemlerle Türkçe öğrenmesi doğru bir uygulama olmayacaktır. Bunun için okuryazar olmayanların gruptan ayrılması ve onlara farklı bir modelle Türkçe öğretilmesi gerekmektedir. Bu türden bireylerle çalışacak öğreticilerin ergenlere Türkçe ilkokuma yazma öğretimi konusunda bilgi sahibi olması yararlı olacaktır.
- d. Çocuk Pedagojisi ve Psikolojisi Bilgisi: Hâlihazırda Türkçe öğrenen göçmenlerin önemli bir kısmını çocuklar oluşturduğu gibi yakın gelecekte bu keyfiyet devam edecek, belki de Türkçe öğrenen göçmen çocuk sayısı daha da artacaktır. Saha gözlemleri, göçmen çocuklara Türkçe öğretenlerin daha önce çocuklara Türkçe öğretimi tecrübesine sahip olmadığını ve şayet okul öncesi ya da sınıf öğretmenliği mezunu değilse çocuk gelişimine/pedagojisine ve psikolojisine ilişkin herhangi bir eğitim almadığını göstermektedir. Çocukların gelişim, büyüme ve öğrenme stillerine ve psikolojisine dair öğreticilerin bilgi sahibi olması, öğretim süresini daha iyi planlaması ve yönetmesine katkı sağlayabilir.
- e. **Göçmen Psikolojisi Bilgisi:** Doğduğu, büyüdüğü ve alıştığı çevreden zorunlu olarak göç etmek durumunda kalan hedef kitlenin yabancı olduğu bir ortamı-ki bu ortam çoğunluğu için göçmen kamplarıdır- ilk etapta yadırgaması doğaldır. Zira evini, konforunu ve geçmişteki kazanımlarını kaybetmek, insan bünyesinde şok, bunalım, ümitsizlik, huzursuzluk, depresyon gibi sorunlara yol açabilir. Kadın ve çocuklar üzerinde bu etkiler daha belirgin olabilir. Bütün bunlara rağmen Türkiye’de, yeni bir hayat kurabilmeleri için göçmenlere rehabilitasyon desteğinin yanında Türkçe öğrenme fırsatı da sunulmaktadır. Lakin göçmenlerin psikolojik açıdan hassas olduklarını göz önünde bulundurmak gerekir ve çoğu zaman öğreticinin duygudaşlık yeteneği güçlü olsa bile karşısındakini anlaması zor olabilir. Bu yüzden öğreticilerin göçmen psikoloji konusunda bilgi sahibi olması, hedef kitlenin tutum ve davranışlarını anlamasını kolaylaştıracaktır.
- f. **Göç Sosyoloji Bilgisi:** “Ekonomi, demografi, antropoloji, tarih, coğrafya gibi birçok bilim dalının ortak çalışma alanı olan göç, sosyoloji disiplininin de tam merkezinde yer almaktadır. Bir yerleşim birimindeki nüfusun artması ve azalması doğrudan göçler ile ilgili bir durumdur. Nüfus, toplumun tüm katmanlarını etkileyen bir olgudur.” (Adıgüzel, 2016: 9). Bu perspektiften bakıldığında Türkiye’deki göçmenlerin tamamına yakını zorunlu bir kitlesel göçü tecrübe etmek durumunda kalmıştır. Başka bir deyişle Türkiye’deki göçmenler çekici değil itici gerekçelerle göç gerçekleştirmiş ve göç ettikleri bölgede demografik yapıyı etkilemiştir. Türkiye açısından düzensiz olan bu göç hareketi, zamanla Türkiye’deki genel nüfus yapısını etkileyebilecek dereceye çıkabilir. En azından göçmenlerin yoğunlaştığı bölgelerde sosyolojik açıdan bazı farklılaşmalar görülebilir ki bu bölgeler aynı zamanda göçmenlere Türkçe öğretim çalışmalarının yoğun gerçekleştirildiği bölgelerdir. Bu bölgelerde göçmenlere dair uyum sorunları, sosyolengüistik, dil sosyolojisi gibi konularda araştırmalar yapılmaktadır. Göçmen

grubun sosyolojik özellikleri eğitim ortamına da yansıdığından öğretmenlerin zikredilen araştırmalardan haberdar olması ve göçmen sosyolojisine dair genel bilgi edinmesi faydalı olacaktır.

- g. **Etkili İletişim Bilgisi:**Etkili iletişim becerisini bütün öğretmenlerden beklemek doğru olsa da göçmen öğretmenleri için bu beceri kritik önemdedir. Türkiye'deki savaş mağduru göçmen profiline bakılırsa bu önerme daha iyi anlaşılır. Saha gözlemleri özellikle kadınlar ve çocukların bir kısmının çekimser, içine kapanık ve iletişim kurmada isteksiz olduğunu göstermektedir. Erkeklerde de benzer davranış biçimleri müşahade edilmekle birlikte öfke, memnuniyetsizlik, sinir, intikam hissi gibi doğru ve etkili iletişime engel teşkil edecek duygulara sahip bireylere rastlanabilmektedir. Dolayısıyla bu profilde bir hedef kitleyle çalışmak ve onların dil becerilerini geliştirmek durumunda olan bir öğretmenin empati ve etkili iletişim becerilerini iyi kullanması gerekmektedir. Göçmenlere öğreticilik yapmak sanıldığıının aksine zor bir uğraştır ve öğreticinin önce hedef kitlenin güvenini kazanması ardından doğru ve etkili bir iletişim mekanizması yaratması önemlidir. Bu nedenle empati ve etkili iletişime ilişkin bilgi sahibi olmak öğreticinin işini kolaylaştıracaktır.
- h. **Kültürel Farkındalık Bilgisi:** Yetiştikleri muhiti aniden terk etmek durumunda kalan Türkiye'deki göçmenlerin ister şehir merkezlerine isterse kamp alanlarına yerleşmiş olsun bir kültür şoku yaşadıkları söylenebilir. Özellikle henüz yetişme, başka bir deyişle dünyayı anlamlandırma devresinde olan çocuklar için bu kültür şoku orta ve uzun vadede *kimlik bunalımı* ve *arada kalmışlık* gibi uyum sorunlarına evrilebilir. Sosyokültürel hayatta, göçmenlerin kendi kültürel unsurlarına, yerel halk tarafından olumsuz bir bakış açısı var olabilir. Bunları dikkate almak gereklidir. Daha da önemlisi, dil öğrenme ortamı ister istemez hedef kültürle öğrenci kültürünün karşılaştığı bir alandır. Bu karşılaşma, göçmenler gibi dezavantajlı grupların bulunduğu yerlerde *kültürel çatışmaya* dönüşebilir. Yabancı dilin öğretiminin kültürel boyutu göz ardı edilemez bir gerçektir. Amaç dilde etkili iletişim için kültürel bilgi gereklidir. Dolayısıyla Türkçe öğreteceklerin çok kültürlüğü sınıf ortamını özümsemesi, kültürel farkındalık düzeyinin yüksek olması, *zoraki kültürlenmeye* örnek teşkil edecek tutum ve davranışlardan uzak durması, alt-üst kültür gibi kategorik yaklaşımlardan kaçınması doğru olur. Aksi takdirde hassas bir grup olan göçmenler Türkçe öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirerek kendini öğrenmeye kapatabilir. Bundan dolayı öğreticinin kültürel farkındalık bilgisi de süreci doğru yönetmesine kolaylık sağlar.
- i. **İlkyardım Bilgisi:**Her ne kadar Türkiye'de göçmenlerin bir can tehlikesi bulunmasa ve Türkçe öğretim merkezlerinde güvenlik sorunu yaşanmasa da ani gelişebilecek hadiselerle karşı hazırlıklı olmak yerinde olur.Göçmen kamplarında sağlık ekipleri bulunmakla birlikte şehir merkezlerindeki kurumlarda sağlıkçı genelde yoktur. Beklenmedik gelişen sağlık sorunlarına ya da acil durumlara müdahale edebilmek için öğretmenlerin temel ilk yardım bilgisine edinmesi işe yarayabilir.

Yukarıda dikkate sunulan öğretici yeterliği konularınailişkin performans göstergeleri ve özdeğerlendirme ölçütleri ya da net yeterli cümleleri yazılabilir. Bu uğraşa, bir başka çalışmanın konusu olacak düzeyde olduğundan şimdilik girililmemiştir. Ayrıca türden bir uğraş,

uygulama verilerine ihtiyaç duyduğundan konuya teorik olarak eğilen bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Sonuç ve Öneriler

Göçmenlerin artık Türkiye'nin bir gerçeği olduğu belirtilebilir. Suriye'deki iç savaş sona erse bile ülkenin yeniden inşası yıllar süreceğinden göçmenlerin ciddi bir kısmının Türkiye'de kalacağı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla bu geniş kitlenin Türkiye ve Türk toplumuyla en hızlı şekilde uyumu, bütün tarafların kazançlı çıkacağı bir durumdur ki bu hedef doğrultusunda çalışmalar yürütülmektedir. Göçmenlere Türkçe öğretimi de bu çalışmaların başında gelmektedir. Fakat araştırmalar göçmenlere Türkçe öğretiminde uygulamaya dair bazı sorunların bulunduğu ortaya koymaktadır ki öğretici yeterlikleri bunlardan biridir. Öyle ki Phutkaradza ve İnce (2018: 36) bu gruba dil öğrenenlerin göçmenlere Türkçe öğretimine dair herhangi bir eğitim almadığını yazmakta ve göçmenlere dil öğretecek donanımlı öğreticiyetştirilmesini önermektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2019: 25) araştırma ve saha gözlemlerine dayanarak göçmenlerle çalışan öğreticilerin önyargılı tutumlarından ve göçmen öğrenci deneyimsizliğinden söz etmektedir.

Öğretici yetiştirilmesinin hangi yolla yapılacağı üzerinde tartışmalar bir tarafa en azından öğretici eğitiminin içeriğine dair bazı başlıklar hakkında yorumlarda bulunulabilir. Bu başlıklardan biri öğretici yeterlikleridir. Yabancı Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerine değinen birçok araştırmacı konuya farklı açıklardan bakmıştır. Bu çalışma da ise göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri ele alınmıştır. Bu bağlamda göçmenlere Türkçe öğreteceklerin sahip olmasının öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülen bazı hususlar; İki Dilli Çocuklarda Dil Edinimi Bilgisi, Ana/Birinci Dil Bilgisi, İlkokuma ve Yazma Öğretimi Bilgisi, Çocuk Pedagojisi ve Psikolojisi Bilgisi, Göçmen Psikolojisi Bilgisi, Göç Sosyoloji Bilgisi, Etkili İletişim Bilgisi, Kültürel Farkındalık Bilgisi ve son olarak İkyardım Bilgisi olmak üzere dokuz başlıkta açıklanmıştır. Çalışmadaki açıklamalardan hareketle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla sıralanan yeterlikleri kazandırmak için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- a) Öğretici, araştırmacı, eğitim planlamacısı vb. kişilerden oluşacak alan uzmanı bir ekip, göçmenlere Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri için çerçeve metin oluşturabilir ve daha somut bir ifadeyle net performans göstergeleriyle özdeğerlendirme ölçütleri ortaya koyabilir.
- b) Yabancılarla Türkçe öğretimine ilişkin lisansüstü bölümlerde okuyan öğrenciler, göçmenlerin Türkçe öğrenimiyle ilgili saha çalışmaları yapmaya teşvik edilebilir ve hatta bu konuda çalışan öğrencilere teşvik amaçlı ilgili kurumlar tarafından burs verilebilir.
- c) Göçmenlere Türkçe öğreteceklerin seçileceği branşları ilgili kurumlar tarafından mevzuat düzenlemesiyle belirlenebilir. Belirlenen bölümlerden mezun göçmen kökenliler de Türkçe öğreticisi olarak yetiştirilebilir.
- d) PIKTES gibi geniş kapsamlı Türkçe öğretim faaliyetinin yürütüldüğü projelerin hizmet içi eğitimlerinde göçmenlere Türkçe öğretiminin muhtelif noktalarına değinen seminer/dersler programlara alınabilir.

- e) Göçmenlere Türkçe eğitiminde ilgili/yetkili kurumların akredite etmesi durumunda üniversitelerin dil öğretim merkezlerince “Göçmenlere Türkçe Öğretimi” başlıklı sertifika programları düzenlenebilir.
- f) Lisans, yüksek lisans ya da doktora düzeyindeki uygun bölümlerin müfredatına “Göçmenlere Türkçe Öğretimi” başlıklı seçmeli dersler eklenebilir.
- g) Yakın zamanda Türkiye’de eğitime başlayacak Türkiye doğumlu göçmen çocuklara Türkçe öğretmek için planlamalara başlanabilir.
- h) Göçmenlere dil öğretimi konusunda tecrübeli Batılı ülkelerde dil öğretiminde görev alan öğreticilerin yetiştirilme süreci, Türkiye’ye uygun bir model geliştirebilmek adına incelenebilir.
- i) İlk etapta göçmenlere Türkçe öğretenlerin bilgi ve tecrübe paylaşımı yapabileceği, bir araya gelebileceği sanal bir mesleki platform kurulabilir. Akabinde bu platformun üyeleri dernekleşmeye giderek göçmenlere Türkçe öğretiminde akreditasyon çalışmaları başlatılabilir.
- j) Öğretici eğitimi de dâhil olmak üzere göçmenlere Türkçe öğretimindeki bütün unsurlarına bir standart getirilebilmesi için Türkiye Göçmen Uyumlu Başkanlığı vb. bir kurum kurulabilir. Bu kurum içindeki dil öğretimine bir birim tahsis edilebilir ve söz konusu birimin öncülüğünde ülke genelinde yürütülen Türkçe öğretimi çalışmalarının tamamı merkezi bir koordinasyona bağlanabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, M. Y. (2019). Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi, Karşılaştıkları Temel Sorunlar ve Öneriler. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi içinde*, ss. 117-129, Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, F. (2010) Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Barın, E. (2010). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliği ve Yardımcı Öğretmen Kavramı”. II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi, Çeşme, 19-25 Nisan.

Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri”. *International Journal of Language Academy*, vol 5/7, p. 81-99, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3779>.

Başar, U. (2019). İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, N. (2016). Öğretmen Yeterlikleri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Yöntem ve Uygulamalar 1* içinde, ss. 123-142, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Duman, G. B. (2013). "Kırgızların Türkiye Türkçesi Öğrenirken Ad Durum Biçimbirimleriyle İlgili Yaptıkları Hatalar ve Çözüm Önerileri". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, sayı 5, cilt 2, s. 82-94.

Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi?. *Türkbilig*, sayı 35, ss. 181-190.

Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Göç İdaresi (2020). Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler, <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>, [Erişim Tarihi: 10.05.2021].

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd edition), Longman ELT.

İnal, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'ye ve Türk Eğitim Sistemine Uyumuna Dair Uygulamalar. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 239-259). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İnal, E. (2020a). Eğitimde Oyunlaştırmanın Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Uygulanabilmesi-ne Yönelik Kritik Bir Boyut: Öğretici Yeterlilikleri. B. Üniversitesi (Dü.), The 3rd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies. içinde Ankara.

İnal, E. (2020b). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.

İnal, E. (2020c). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama ve Öğretici Yeterlilikleri. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler 2 (s. 277-288). 6. Türkçenin Uluslararası Öğretimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, cilt 12, sayı 5, ss. 1125 – 1138.

Kelly, M.vd. (2004). *European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference*, https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference, [Erişim Tarihi: 09.05.2021].

MEB (2020a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>, [Erişim Tarihi: 10.05.2021].

MEB (2020b). İlköğretim ve Ortaöğretim Özel Alan Yeterlilikleri, <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-yeterlilikleri-ve-kalite-gelistirme-dairesi-baskanligi/kategori/9>, [Erişim Tarihi: 10.05.2021].

MEB (2020c). Projenin Çıktıları, <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninCiktisi>, [Erişim Tarihi: 11.05.2021].

MEB. (2020c) Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri, <https://tinyurl.com/ew2rxt2u>, [Erişim Tarihi: 09.05.2021].

Mete, F. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 343-356.

Newby, D. vd. (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages, http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf, [Erişim Tarihi: 10.05.2021].

Nimer, M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar*. Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi: İstanbul.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology* (1st edition), Prentice-Hall.

Nurlu, N. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretimi Taslak Program. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu (pp.497-508). Ankara, Turkey

Phutkaradze, M. ve İnce, B. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle Düzensiz Göçmenler”. *Turkophone*, cilt 5, sayı 1, ss. 24-40.

Richards, Jack C. (2011). “Exploring Teacher Competence in Language Teaching”. *The Language Teacher*, 35 (4), p. 3-7.

Subaşı Adalar, D. (2010). “Tömer’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi”. *Dil Dergisi*, 148, 6-16. TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf, [Erişim Tarihi: 09.05.2021].

Yağmur, Kutlay (2019). “Göçmen Türk Çocuklarının Dil Tutumları ve Hollanda’da Türkçe Öğretimi”, *Türkçe.org*. <https://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/93-gocmen-turk-cocuklarinin-dil-tutumlari-ve-hollandada-turkce-ogretimi.html>, Erişim Tarihi: 07.02.2020.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma”. *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4, p. 564/578.



Kültür ve Turizm Bakanlığının desteği ile hazırlanan bu projenin içeriği hiçbir surette Kültür ve Turizm Bakanlığının görüşlerini yansıtmamakta olup, içerik ile ilgili tek sorumluluk destek alan Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneğine aittir.